

95



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**“PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE
SENSIBILIZACION GESTALT, DESDE LA PSICOLOGIA
EXISTENCIAL HUMANISTA, PARA EL TRABAJO DE
LA AUTOESTIMA CON LAS DIFERENTES ETAPAS
DE LA ADOLESCENCIA.”**

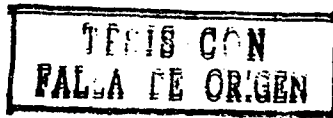
T E S I S

**Q U E P R E S E N T A :
MIREYA MARIANELA GOMEZ Y GOMEZ
P A R A O B T E N E R E L T I T U L O D E :
L I C E N C I A D A E N P S I C O L O G I A**

DIRECTOR DE TESIS: LIC. DAMARIZ GARCIA CARRANZA



MEXICO, D.F.



2002



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.

A Mi mamá: Por tu amor, confianza y apoyo inquebrantables que me hacen sentir tan querida por ti. Eres un ejemplo de lucha y entrega a lo que amas. Gracias por animarme siempre y ayudarme a que este trabajo y muchas más cosas sean posibles. Muchas gracias.

A Annie: Por ser mi hermana, por tu amor y apoyo. Por estar presente fielmente, en mi vida, darme ánimos, escucharme con tu ternura y cercanía que me hacen sentir profundamente querida. Gracias chiquita.

A Eze. Por ser tú y llenar de amor mi vida. Por tu apoyo constante, presencia cálida y sensibilidad. Por acompañarme en este paso tan importante y brindarme tu música que toca y vive en mi alma. Gracias E.

A Mamá Lucha: Agradezco tu amor, dedicación y apoyo que me has dado desde niña.

A Mi papá: Muchas gracias por tu apoyo en este trabajo y el interés cuando te he buscado.

A Alina, Gisela, Jenny, Jahel: Gracias por ser mis amigas, por apoyarme y acompañarme con sus ánimos, palabras, risas, verdades, confianza y cercanía. Lo disfruto mucho.

A Nadia, Tania, Fusae, Diana y a mis compañeros del Paea: Agradezco su compañía y el hacer con su presencia agradable y cálida mi tiempo en la facultad.

A Angie G, Kaori, Claudia G, Liora: por su presencia cálida y sincera.

A Lourdes Campos y a mi tía Magda : Por su cariño, apoyo y calidez, reflejados en sus detalles constantes.

A Carolina, Lalo, Susy, Ange y Guy-Piere: Por ayudarme a descubrir las herramientas que llevo dentro.

Al Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt y al Instituto Mexicano de Musicoterapia Humanista: Por acogerme, formarme y ponerme en contacto con una filosofía en la que creo profundamente y me motivó a realizar este trabajo.

A Damaris García: Por el tiempo que le dedicaste a la revisión de este trabajo además de tus palabras de apoyo.

A Rubén Varela: Por el apoyo metodológico que me brindaste para la realización de esta tesis.

Finalmente quiero agradecer a Dios por permitirme concluir este paso en mi vida. Por mostrarme siempre Tu amor incondicional al encontrarme con personas y experiencias que me hacen sentir humana y plena.

INDICE.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
I. ADOLESCENCIA.....	8
1.1 Definición de adolescencia.....	8
1.2 Desarrollo de la adolescencia.....	9
1.2.1 Desarrollo Biológico.....	9
1.2.2 Desarrollo Psicosocial.....	11
1.3 Enfoques teóricos que estudian a la adolescencia.....	12
II. AUTOESTIMA.....	31
2.1 Definición de autoestima.....	31
2.2 Desarrollo de la autoestima.....	34
2.3 Importancia de la autoestima en la adolescencia.....	44
2.4 Fortalecimiento de la autoestima.....	48
III. PSICOLOGÍA EXISTENCIAL HUMANISTA.....	54
3.1 Desarrollo y concepción del ser humano en la Psicología existencial humanista.....	54
3.2 Supuestos filosóficos de la Psicología existencial humanista.....	60
3.2.1 El existencialismo.....	60
3.2.2 La fenomenología.....	64
3.3 Principales representantes que influyen en la Psicología existencial humanista.....	66
IV. PSICOTERAPIA GESTALT.....	70
4.1 ¿Qué es la psicoterapia Gestalt?.....	70
4.2 Antecedentes e influencias de la psicoterapia Gestalt.....	74
4.3 Conceptos teóricos fundamentales en la psicoterapia Gestalt.....	81

4.3.1 Organismo.....	81
4.3.2 Homeostasis.....	81
4.3.3 Autoregulación orgánsmica y satisfacción de necesidades.....	82
4.3.4 Holismo y polaridades.....	86
4.3.5 Campo ambiente – organismo.....	87
4.3.6 El <i>Self</i>	87
4.3.7 Figura – fondo.....	89
4.3.8 Contacto, fronteras de contacto y ciclo de la satisfacción de necesidades..	89
4.3.9 Mecanismos de evitación del contacto.....	94
4.3.10 La psicosis, la neurosis y la salud mental en la psicoterapia Gestalt.....	99
4.3.11 El aquí y ahora.....	100
4.3.12 Impasse, resistencia y la Teoría paradójica del cambio.....	101
4.3.13 El darse cuenta y la responsabilización.....	102
V. SENSIBILIZACIÓN GESTALT.....	104
5.1 ¿Qué es la sensibilización Gestalt.....	104
5.2 Actitudes básicas del sensibilizador Gestalt.....	110
5.3 Aplicación de la sensibilización Gestalt.....	116
5.4 Diseño de un programa de sensibilización Gestalt.....	118
VI. PROPUESTA DE TRABAJO: PROGRAMAS VIVENCIALES	125
6.1 Metodología de los programas vivenciales.....	125
6.1.1. Objetivo general de los programas vivenciales.....	125
6.1.2. Población.....	126
6.1.3. Selección de la población.....	127
6.1.4. Numero de participantes.....	127
6.1.5. Duración de los programas.....	127
6.1.6. Escenario.....	128
6.1.7 Instrumento.....	128
6.1.8 Análisis estadístico.....	130
6.1.9. Material	130

6.1.10 Temática de los programas.....	131
6.2 Procedimiento de los programas vivenciales.....	134
6.3 Desarrollo de los programas vivenciales.....	135
VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	136
ANEXOS.....	146
Anexo A Programa Vivencial 1 (12 a 15 años).....	146
Anexo B Programa Vivencial 2 (15 a 18 años).....	174
Anexo C Programa Vivencial 3 (18 a 22 años).....	189
Anexo 1 Instrumento de evaluación.....	197
Anexo 2. Cuestionario ¿Quién soy?.....	199
Anexo 3. Frases incompletas de valores.....	200
Anexo 4. Formas de manipular la comunicación.....	201
Anexo 5. Declaración de autoestima.....	201
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	203

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

El hombre es el único ser vivo que tiene el poder de contemplar su vida, su actividad y que tiene el privilegio de la conciencia que lo lleva a buscar, transformar, escoger y decidir lo que para él es significativo.

El ser humano es un conjunto de cuerpo, mente y espíritu que tiene necesidades en cada uno de estos niveles. Existe una necesidad fundamental y esencial en todo ser humano que es el sincero amor a sí mismo matizada por una aceptación genuina por la persona que es. A esta necesidad se le conoce como autoestima.

De acuerdo con Branden (1995), si el ser humano es capaz de atender a esta necesidad, posiblemente conseguirá sentirse bien consigo mismo y con sus condiciones de vida, lo que le ayudará a vivir de forma armónica y feliz. En sintonía con esta afirmación, existen numerosas investigaciones en el campo psicológico, que confirman que la autoestima es una actitud básica y de gran trascendencia para el logro de la felicidad de la persona en cada una de las etapas de vida.

Durante la etapa de la adolescencia la autoestima adquiere un papel muy importante ya que, no solo posibilita el recorrido del adolescente por esta etapa de una manera más agradable, sino también colabora en la reestructuración de su identidad; motivo central en la vida adolescente. (Gil, 1997).

En este sentido, debido a la reestructuración física, cognoscitiva, perceptual, emocional, relacional y espiritual que se vive en la adolescencia, este periodo se convierte en una etapa crítica del desarrollo donde el adolescente necesita enfrentarse a crisis o retos totalmente diferentes a los que se enfrentó en su niñez. Estas crisis demandan al adolescente dar frente a nuevas situaciones que implican cambios dentro de su familia, sus amigos, su escuela, sus valores, sus creencias, su sentido de vida y sus metas, entre otros (Mc. Conville, 1995 y Ball y Palomares, 1996). Es así, que la forma en la que el adolescente de respuesta a estos cambios influirá notablemente en la nueva consolidación de su identidad.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la adolescencia es un periodo crucial en el desarrollo de cada ser humano y si bien, puede ser un tiempo de grandes oportunidades y alternativas para promover patrones estables de salud, también puede desviarse hacia conductas inestables y destructivas que no le permiten al individuo consolidar su

identidad. (Gil, 1997). Por consiguiente, entre más adecuado sea el conocimiento, la valía personal el concepto de sí mismo y el respeto hacia sí mismo que posea el adolescente, es decir, su autoestima; seguramente podrá enfrentar y resolver los múltiples retos que se le presentan de una manera más satisfactoria.

Sin embargo, es lamentable y alarmante como cada vez más adolescentes dentro de nuestra sociedad, sienten que los cambios o retos los sobrelimitan y se sienten incapaces de darles frente. Frecuentemente éstos tienden a encarar estas presiones y se "ajustan creativamente al medio" (Muñoz, 1995), a partir del consumo de drogas, el alcohol, la criminalidad, la violencia o destructividad hacia los demás o hacia sí mismos, el establecimiento de relaciones destructivas con sus amistades, familia o pareja, el desarrollo de algún trastorno de alimentación o presentando un embarazo no deseado (Palladino, 1998); por mencionar algunos "ajustes". Repetidamente, la persistencia de estos "ajustes" durante la adolescencia, lleva a que la persona se retrase considerablemente en la incursión de la vida adulta y la madurez que ésta requiere, a consecuencia de la prolongación disfuncional de la crisis adolescente. (Castillo, 2001).

Si bien, cada una de estas respuestas o "ajustes" se basa en los recursos y elementos emocionales, físicos y medioambientales con los que cuenta el adolescente; sobra decir, que todas estas respuestas implican actitudes autodestructivas y sentimientos de enojo, impotencia y frustración. Son respuestas que en su centro reflejan carencia de amor, respeto, capacidad, confianza, valoración y aceptación del adolescente hacia sí mismo y que se vinculan directamente con un bajo grado de autoestima. Posiblemente estas respuestas forman parte de patrones de respuesta aprendidos desde la infancia y seguramente, sin no se les da la atención pertinente, serán patrones de respuesta que continúen en etapas de desarrollo posteriores.

La conciencia de esta realidad, justifica que la investigación realizada en este trabajo se centre en la influencia que posee la autoestima dentro de la etapa adolescente, en un intento de unirse a la investigación que se ha venido haciendo alrededor de estos temas.

Además, bajo el conocimiento de que el ejercicio actual de la psicología supone, no sólo la comprensión de la conducta y del mundo interno del ser humano, sino también la creación y aplicación de métodos capaces de promover la resolución y el manejo de

problemas emocionales para fomentar el desarrollo y el crecimiento personal; el objetivo de la presente tesis de investigación documental y su principal interés es que, a partir de los conocimientos adquiridos de la amplia revisión bibliográfica de los temas de autoestima, adolescencia, Psicología humanista, psicoterapia Gestalt y sensibilización Gestalt; se proponga un método de intervención conformado por tres programas de sensibilización para el trabajo de la autoestima de los adolescentes de tres diferentes etapas (12-15 años, 15-18 años y 18 a 22 años), desde la perspectiva de la Psicología Humanista y específicamente con la utilización de la metodología de la sensibilización Gestalt para grupos.

Es preciso reiterar que la cualidad del presente trabajo de tesis es de investigación documental y sus alcances llegan hasta la generación de una propuesta de intervención a partir de la información compilada. Por lo tanto, dentro de este trabajo, no se somete dicha propuesta a labor experimental.

Por otra parte, se eligió a la Psicología existencial humanista como sustento teórico filosófico y metodológico ya que aporta en especial, dentro del Enfoque gestáltico y en la metodología de la sensibilización Gestalt, elementos suficientes y útiles para crear programas vivenciales que puedan ser herramientas promotoras del desarrollo del ser humano en la etapa de la adolescencia y que conduzcan al desarrollo de una autoestima positiva.

Lo anterior se afirma sobre la base de las siguientes consideraciones:

En primer lugar, la Psicología humanista concibe a la persona como alguien con una tendencia innata a autorrealizarse, a crecer, a cambiar y a desarrollarse continuamente; es decir, concibe a toda persona y en este caso al adolescente como un ser capaz de decidir y responsabilizarse de sí mismo y , por lo tanto, siempre con potencialidades capaces de hacerlo crecer, aprender, desarrollarse y madurar (Muñoz 1995 y González, 1987).

En segundo lugar, desde la óptica de la psicología Humanista uno de los objetivos primordiales en el ambiente terapéutico individual o grupal, es que éste se convierta en un espacio donde se facilite el desarrollo de la persona. Para ello, considera indispensables la congruencia, la empatía y la consideración positiva incondicional (Rogers, 1973 y 1978). Gil (1997), en apoyo a lo anterior supone, que es posible facilitar

el desarrollo del adolescente y, en especial el desarrollo de su autoestima si en el ambiente terapéutico y escolar se promueve la aceptación y la confianza, se evitan juicios, se aprecia a cada joven por quién es y se confía en la capacidad del adolescente para decidir y responsabilizarse de sus necesidades. Para finalizar con esta idea, cabe agregar que Mc Conville (1995), confía en que si dentro del ambiente psicoterapéutico el adolescente se siente aceptado, valorado y respetado por el terapeuta o facilitador, le ayudará seguramente, a experimentar e integrar en sí mismo la posibilidad de relaciones positivas y no defensivas con figuras adultas. (Mc Conville, 1995).

En tercer lugar, dentro de la corriente Humanista, el enfoque Gestáltico con la fuerte influencia que posee de la Teoría de campo, proporciona una visión integradora de la experiencia humana. Es decir, una visión que permite valorar y comprender la experiencia del adolescente, como la integración del su mundo intrapersonal o subjetivo y de su campo social. Con ello, el modelo Gestalt respeta la integridad de la experiencia personal del adolescente y al mismo tiempo la sitúa dentro de su contexto interpersonal inmediato. (Mc. Conville, 1995).

En cuarto lugar, el enfoque Gestáltico, busca que la persona se de cuenta y se responsabilice de si misma y de su condición humana; así como de sus experiencias presentes, en el "aquí y ahora". Este enfoque confía en que cada ser humano puede desarrollar estas habilidades y en este sentido, de acuerdo con Meza y Colunga (1997), es la etapa de la adolescencia un buen momento para el trabajo con el joven en estos recursos. Cada joven posee ya, la posibilidad del darse cuenta de quién es, qué quiere y qué necesita, así como para responsabilizarse de esto mismo.

En quinto lugar, aunado a la importancia que el modelo Gestalt le otorga a la experiencia presente y la visión altamente positiva que posee de la naturaleza humana, se encuentra también, el énfasis dado a la experiencia como un todo organizado. La unión de estos tres puntos permite contemplar y entender la crisis adolescente, incluso con los comportamientos más censurables que a veces la conforman, como una lucha de la persona humana por *ajustarse creativamente* a sus circunstancias y usarlas para apoyar su vida y crecimiento. (Muñoz, 1995 y Mc. Conville, 1995) Además, permite considerar el significado implícito que posee esta crisis al contemplarla como una totalidad

organizada que tiende a la cohesión y al progreso; a pesar de lo confusa y caótica que llegue a parecer esta misma.

Es así que a partir de contemplar la posibilidad del trabajo con adolescentes desde el marco Gestáltico, especialmente buscando promover el *darse cuenta*, la *responsabilidad* y el énfasis sobre la *vivencia del aquí y el ahora*, se eligió a la metodología de sensibilización Gestalt como herramienta idónea para la creación de programas vivenciales para adolescentes. Se le considera idónea por su claridad, accesibilidad, concreción y el énfasis que pone en la experiencia presente, mismo que facilita el aprendizaje significativo. (Gonzalez, 1987 y Gil, 1997)

Además, la sensibilización Gestalt permite la integración de las aportaciones de la psicoterapia Gestalt como el *darse cuenta*, la *responsabilización* y el *autoapoyo*, aspectos que como ya se mencionó, se consideran útiles para trabajar con la autoestima de los adolescentes.

Esta metodología permite también, la integración de elementos del Enfoque centrado en la persona, en cuanto a las funciones, tareas y principalmente las actitudes del facilitador que son: congruencia, empatía, aceptación incondicional. Mismas que se cree como ya se mencionó, que pueden ayudar en el trabajo con adolescentes, al favorecer un clima promotor del crecimiento personal.

Para finalizar, al contemplar las aportaciones que brindan el enfoque humanista y la sensibilización Gestalt se considera que es posible crear tres programas vivenciales que, además de ser promotores del desarrollo del adolescente, representen una herramienta preventiva, en cuanto que son capaces de suscitar el autoconocimiento, el *darse cuenta* y la *responsabilidad* en lo que a la autoestima se refiere y el papel crucial que posee como herramienta dentro de cada fase de la etapa adolescente..

A continuación se desarrollará una breve explicación de los capítulos que conforman este trabajo para brindar una primera aproximación a su contenido.

En el capítulo I se realiza una revisión del periodo de la adolescencia. En el principio del capítulo se brindan diversas definiciones de esta etapa, posteriormente se explica a la adolescencia bajo diferentes concepciones teóricas: psicoanalítica, biológica, psicosocial y humanista.

En el capítulo II se describe con profundidad el concepto de autoestima. Se inicia el mismo con diferentes definiciones dadas a este atributo. Posteriormente se hace una revisión del desarrollo de la autoestima dentro del proceso evolutivo del ser humano y la estrecha relación que tiene este atributo para lograr una adecuada satisfacción de necesidades desde la infancia hasta la adultez joven. Por último se discute acerca de la importancia que posee un buen grado de autoestima en la adolescencia y cómo este atributo es susceptible a ser modificado a lo largo de la vida. Se contemplan las propuestas de autores tales como: Branden (1995) y Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988) para el trabajo con este atributo.

En el capítulo III se aborda a la Psicología existencial humanista; sustento teórico – filosófico y metodológico de este trabajo. Al principio del capítulo se explica qué es la Psicología humanista y se exponen sus principales representantes. Después, se describe a la fenomenología y al existencialismo, que son los supuestos filosóficos en los que se basa esta corriente y a sus principales representantes.

El capítulo IV, está dedicado a la revisión de la Psicoterapia Gestalt; soporte teórico de la metodología de sensibilización Gestalt para grupos. En este capítulo se aborda qué es la psicoterapia Gestalt de acuerdo con varios autores, sus antecedentes, sus principales influencias y sus alcances. Posteriormente se abordan los principios que sostienen a la psicoterapia Gestalt y por último se puntualizan los conceptos teóricos que sostienen a este enfoque.

El capítulo V se ocupa de la revisión y explicación de la sensibilización Gestalt para grupos; modelo metodológico con el que se crearon los programas vivenciales propuestos en el presente trabajo. En este capítulo se abordan las concepciones de autores tales como Stevens (1976), Oaklander (1992), Castanedo (1988) y Muñoz (1995) acerca de este modelo y se brinda una atención especial a la propuesta realizada por Muñoz, ya que específicamente la metodología que ella propone es la utilizada en la creación y realización de los programas vivenciales.

El capítulo VI es el fruto de la investigación documental realizada ya que en éste, se explicita y desarrolla la propuesta de los tres programas vivenciales. En el principio de este capítulo, se describe la metodología que estructura a los programas vivenciales de

sensibilización Gestalt con base en el modelo de sensibilización Gestalt para grupos de Muñoz (1995). Dentro de ésta se señala el objetivo general que persiguen los programas y la población a la que están dirigidos; aquí se aclara que los programas contemplan las divisiones por edad, de la etapa adolescente, propuestas por autores como Mc. Conville (1995) y Ball y Palomares (1996). Así, el primer taller se dirige a adolescentes de 12 a 15 años, el segundo a adolescentes de 15 a 18 y el tercero a adultos jóvenes de 18 a 22 años. En otro punto, se indica la duración total de los programas, el escenario o lugar idóneo para la realización de las actividades y se propone a la versión adaptada de la Escala de Adaptación universitaria CAS como instrumento de selección de los participantes así como, para la obtención de una medición cuantitativa de la autoestima, anterior y posterior a la realización de los talleres. Luego de explicar el CAS y aclarar su función dentro de este trabajo se sugiere la forma de realización del análisis estadístico de los datos obtenidos a partir de esta prueba. A continuación se elabora una descripción del materia general, representado por los talleres y el específico, representado por los objetos más comunes utilizados en las sesiones que conforman los programas. Posteriormente se indica y explica el contenido temático de cada taller.

En un siguiente punto se describe el procedimiento que siguen los programas vivenciales y al final de éste capítulo en el último apartado, se encuentra el desarrollo de cada uno de estos programas. En esta sección se ofrece la descripción y el desarrollo de cada una de las sesiones que conforman los talleres y así mismo de los ejercicios vivenciales que las estructuran. Para finalizar cabe mencionar, que anterior a esta descripción se encuentra el esquema del programa, el cual brinda una síntesis de la temática de las sesiones y una orientación preliminar.

Por último, el capítulo VII puntualiza la discusión y las conclusiones llevadas a cabo a partir de la realización de la presente investigación, así como se mencionan las posibles limitaciones que éste posee y las sugerencias para futuras investigaciones.

I. ADOLESCENCIA

1.1 DEFINICIÓN

A partir de los comienzos del siglo XX y hasta la fecha se ha dedicado especial importancia al período evolutivo llamado adolescencia. Basta contemplar la extensa literatura que aborda este tema para evaluar el profundo y persistente interés que ha suscita en psicólogos y educadores. Son numerosas las teorías formuladas para explicar esta etapa. Algunas de ellas discrepan en ciertos puntos; sin embargo, todas coinciden en considerarla como una etapa difícil por el gran número de cambios y retos importantes de tipo físico, social cognoscitivo y afectivo a los que la persona que transita por este período, se enfrenta. Concuerdan también, en que todos estos cambios coinciden en promover una nueva reestructuración de la identidad de la persona; base de su personalidad adulta.

La adolescencia suele ser definida como una etapa de desarrollo en la que se suscitan cambios importantes. Etimológicamente "adolescencia" proviene de *ad*: a, hacia y *olescere* de *olere*: crecer, que en conjunto, significa la condición y el proceso de crecimiento. Este crecer "careciendo", hace de este período una etapa sin lugar a duda, difícil. (Martínez, 1995).

Papalia y Wendkos (1997), la contemplan como un período de transición en el desarrollo entre la niñez y la edad adulta.

Mc. Conville (1995), sostiene que la adolescencia implica una literal rememoración de la niñez, donde ocurre una organización radical del self psicológico, por lo que no sólo se trata de una etapa más dentro de una serie de etapas de desarrollo pues implica una memoria que deviene de la historia que ha vivido la persona hasta ser adolescente y además, conforma la base de lo que la persona es, y de lo que será.

Por otra parte Muuss (1999), brinda una definición de adolescencia desde varias perspectivas: Sociológicamente la define como el período de transición entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma. Psicológicamente la contempla como una "situación marginal" en la que se realizan nuevas adaptaciones; que dependiendo de la sociedad a la que se pertenezca, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto; cronológicamente la define como el lapso que comprende, desde aproximadamente los doce o trece años, hasta los primeros de la tercera década.

Para Gil (1997), la adolescencia es el momento en el que el proceso de desarrollo pasa por una encrucijada o reto: el desarrollo de la propia identidad; donde ésta implica la autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognoscitivos.

Como se ha expuesto varios autores coinciden en calificar a la adolescencia como un periodo crítico dentro del desarrollo humano. Apelando a la propia experiencia, e invitando a los lectores a cuestionarse sobre su propia adolescencia, es fácil suponer que estaremos de acuerdo en que se trata de un difícil periodo de transición, matizado por inseguridad y dudas; pues se deja de ser niño y aún no se es adulto. Mc. Conville (1995), la califica como una etapa de cambios rápidos, que se encauzan en diversos sentidos que hacen de la adolescencia una etapa de crisis. Considera que la tarea más importante en esta etapa es la búsqueda de la identidad y la consolidación del sí mismo y en ese sentido, se lucha por la independencia, se es rebelde ante la autoridad, se busca la aceptación de los compañeros, ocurren cambios físicos y de la imagen que se tiene de sí mismo; se cuestionan valores brindados por los padres, en pos de la adquisición y comprensión de valores propios. Todo ello conduce a una mutación de estilo de vida, pensamientos y sentimientos que se asumen como una reorganización del estado existencial. Por otro lado cabe agregar que los cambios suscitados en la adolescencia se hacen más difíciles cuando las personas carecen de mecanismos internos estables o del apoyo ambiental necesario para hacerles frente. (Meza y Colunga, 1997).

1.2 DESARROLLO DE LA ADOLESCENCIA.

Como se afirmó en párrafos anteriores, la adolescencia es una época de rápidos cambios físicos, sociales y emocionales. Algunos teóricos de la adolescencia como Mc. Conville (1995) coinciden en situarla como una etapa del desarrollo que va de los 12 a los 22 años aproximadamente, mientras que otros como Pick y Vargas (1990), o Papalia y Wendkos (1997), consideran que ésta inicia alrededor de los 12 o 13 años y termina hacia los 19 o 20.

1.2.1 DESARROLLO BIOLÓGICO

Al abordar desde un punto de vista biológico, encontramos que su inicio se encuentra desde antes, en la preadolescencia o pubertad. La adolescencia, en cuanto a fase de desarrollo

humano, tiene un punto de partida biológico, reflejado en la pubertad y un desenlace psicológico y social que se vivirá en la propia adolescencia.

De acuerdo con Papalia y Wendkos (1997) y Pick y Vargas (1990), la pubertad o preadolescencia, etapa en la que inicia la adolescencia, forma parte de un largo y complejo proceso que implica cambios biológicos que se empiezan a hacer presentes en el final de la infancia y se manifiesta entre los 10 a los 12 años. Entre los cambios puberales más importantes que suceden en esta etapa, se encuentran:

En el hombre:

Como resultado del funcionamiento de la vía Hipotálamo-Hipófisis-testículo hay secreción de testosterona y producción de espermatozoides.

Por la influencia de la testosterona se presentan los siguientes cambios:

- Aumento de volumen de los caracteres primarios: pene, escroto y testículos.
- Crecimiento del vello corporal: vello púbico, axilar, así como en la cara, tórax, piernas y brazos.
- Cambios en la voz.
- Cambios en la piel: aumenta de espesor, se oscurece y aumenta la secreción de glándulas sebáceas.
- Crecimiento óseo.
- Desarrollo muscular.

En la mujer.

Como resultado del funcionamiento de la vía Hipotálamo – Hipófisis – Ovario hay secreción de estrógenos y progesterona, así como producción de óvulos.

Por la influencia de estrógenos se presentan los siguientes cambios:

- Aumento de volumen de los caracteres primarios: trompas de Falopio, útero y vagina, genitales externos.
- Desarrollo de las mamas.
- Crecimiento óseo.
- Ensanchamiento de la pelvis.
- Crecimiento del vello corporal: vello púbico y axilar.

- Cambios en la piel: blanda u lisa.
- Distribución de la grasa en cadera, glúteos y muslos

Después de un tiempo de iniciados los cambios mencionados, en el caso del hombre, se da la presencia de la eyaculación (14 años aproximadamente) y en la mujer, la presencia de la menstruación (11 a 13 años aproximadamente). (Martínez, 1995).

Cabe señalar que estos cambios fisiológicos abren camino a cambios psicológicos que hacen que la persona se comporte, actúe, se relacione, piense y perciba su medio, y a sí misma de forma diferente. Frecuentemente al adolescente, le cuesta aceptar su cuerpo cambiante, por lo que se siente inseguro y vuelca su mirada al exterior en búsqueda de encontrar respuesta a lo que le sucede. Es por esto que el adolescente se vuelva extremadamente observador y crítico. Martínez dice al respecto:

“En la pubertad, a partir de estos cambios fisiológicos se producen cambios funcionales y estructurales profundos en la persona como: falta de espontaneidad, exagerada consciencia de sí mismo e inseguridad y torpeza en sus movimientos. Estos cambios son reflejo de un desequilibrio entre la pérdida de las formas infantiles que hasta entonces han permitido la relación de la persona con el mundo y consigo mismo y la necesidad de encontrar otras nuevas que sustituyan a las anteriores y que sean eficaces, a un nivel más elevado de libertad y responsabilidad”. (Martínez, 1995, Pág. 23)

1.2.2 DESARROLLO PSICOSOCIAL

Desde el punto de vista *psicosocial*, lo que caracteriza a la adolescencia es el cambio, la transformación de la personalidad en su núcleo profundo, que ocurre en respuesta a nuevas urgencias biológicas y demandas sociales y familiares. En la adolescencia los jóvenes toman decisiones que son irrevocables. Pick y Vargas comentan al respecto :

“El adolescente toma una actitud cuestionadora al medio familiar, escolar y social. Al mismo tiempo, hay una mayor acercamiento e identificación con los grupos de la misma edad y el mismo sexo”. (Pick; y Vargas 1990. Pag. 14-15)

En esta etapa adquirirán gran importancia las condiciones familiares y culturales en las que vive el adolescente ya que éstas, dificultan o facilitan su paso a la adultez.

Psicológicamente; surge una inquietud por conocer más acerca de la sexualidad. Se despierta un interés por el sexo opuesto, así como el carácter termina de formarse. Se adquiere una manera de pensar o concebir el mundo; se medita acerca de lo que se desea llegar a ser, por lo que se inspiran proyectos, vocaciones y plan de vida. (Pick y Vargas, 1990).

Las autoevaluaciones que a lo largo de este periodo realizan los adolescentes, se van tornando cada vez más analíticas y reflejan un avance importante en su forma de razonamiento, gracias al aumento en su capacidad de introspección; entendida como el inspeccionar la propia mente y los propios sentimientos (Owens, 1995). El adolescente se siente capaz para evaluar sus actos, sus sentimientos, sus cualidades y capacidades lo que incide en su autopercepción y autoestima. A veces los adolescentes dan un peso mayor a su propia evaluación que a la de la que proviene de las figuras de autoridad que anteriormente tenían total influencia en su autoconcepto, ya que sienten que pueden conocerse mejor que lo que los otros puedan conocerlos.

Todos estos cambios bio-psico-sociales contribuyen a la tarea adolescente de búsqueda de nueva identidad en la que la persona necesita encontrar su camino y aprender a vivir en un mundo que ya no lo acepta como un niño y aún no lo acepta como adulto. Poco a poco en este proceso los adolescentes van descubriendo y enfrentando sus nuevos impulsos, necesidades, capacidades e intereses, tales como el erotismo, el anhelo de poder, la necesidad de autoafirmación, el enriquecimiento del pensamiento abstracto, el incremento de la capacidad crítica, la imaginación y la fantasía, y con ello, las tendencias introspectivas y la preocupación por el futuro. Estos factores, una vez conjuntados, le darán herramientas para enfrentarse a etapas posteriores.

1.3 ENFOQUES TEÓRICOS QUE ESTUDIAN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un concepto complejo y por ello son numerosas las teorías que la explican, como se mencionó al inicio del presente capítulo. Con la intención de brindar una mayor claridad de lo que implica esta etapa, a continuación se expondrán los pensamientos de algunos teóricos de la adolescencia pertenecientes a los enfoques: cognitivo, psicoanalítico, psicosocial y humanista.

Al iniciar esta revisión teórica desde el enfoque cognoscitivo, sobresale entre los teóricos J. Piaget. Piaget fue un connotado teórico que abordó el estudio del desarrollo del ser humano

con base en procesos cognoscitivos. Sus aportaciones dan luz a la comprensión de estos procesos, desde el nacimiento, hasta esa etapa del pensamiento formal, que se lleva a cabo en la adolescencia.

Piaget (1964), propone que el desarrollo del pensamiento es una construcción continua en la que intervienen dos aspectos: el funcional, que es de carácter biológico y el estructural o psicológico, que se refiere a experiencias que la persona adquiere en su interacción con el medio. El aspecto funcional está constituido por las funciones complementarias de organización y adaptación, comunes a todas las edades, que reflejan la necesidad de organizar los estímulos del exterior para poder lograr una buena adaptación.

La adaptación psíquica, aspecto dinámico del funcionamiento intelectual, está conformada por los procesos de asimilación (acción sobre el objeto para poder incorporarlo a los conocimientos anteriores) y de acomodación (modificación que surge la persona en función del objeto) .

Así el proceso de conocimiento implica la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, en la cual se ponen en juego los mecanismos de asimilación y acomodación (Rojas, 1994).

Según Piaget, otros factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje de la persona son: la maduración biológica del sistema nervioso, la experiencia física y matemática; la transmisión social, la adquisición de conocimientos mediante ciertas técnicas como la lectura.

La perspectiva piagetiana se refiere específicamente al desarrollo intelectual y propone cuatro etapas: sensoriomotora, peroperacional, concreta y formal.

La etapa que tienen mayor relación con el tema de este trabajo de tesis es:

Etapas de Operaciones Formales: Corresponde a la adolescencia, a partir de los once o doce años. La persona posee ya en esta etapa, una lógica tanto deductiva como inductiva y por tanto, es capaz de realizar operaciones complejas mentalmente. Tiene un pensamiento flexible y eficaz. Puede imaginar las muchas posibilidades inherentes en una situación; puede trascender lo inmediato que sucede aquí y ahora; puede compensar mentalmente las transformaciones de la realidad. El cambio fundamental en esta etapa reside en que el niño, ya no está ligado necesariamente a lo concreto y es capaz de hacer las mismas operaciones, pero en su mente.

Su actitud hacia las reglas cambia y sus juicios morales se tornan extremados. La persona con pensamiento formal, puede aceptar los supuestos subyacentes de un argumento, aún cuando

no los tome como propios. Puede elaborar una sucesión de hipótesis que se expresen en proposiciones verbales y tratar de probarlas por medio del pensamiento hipotético deductivo; observar y abstraer las propiedades generales de los eventos, de tal forma que puede plantear definiciones, establecer reglas generales y ver el significado común en diferentes materiales verbales; puede ser consciente de su propio pensamiento y además, reflexionar sobre éste, para proporcionar justificaciones lógicas a los juicios que ha hecho. (Papalia y Wendkos, 1997)

Rojas (1994) resume las características generales que definen al pensamiento adolescente en los siguientes términos:

- *La realidad es secundaria a la posibilidad:* El adolescente contempla unidas a la posibilidad y la realidad; va de lo concreto de una o unas cuantas posibilidades a pensar de forma exhaustiva en éstas.
- *Propiedad combinatoria:* El adolescente es capaz de considerar todas las combinaciones de factores que pueden influir en un resultado.
- *Equilibrio:* Las estructuras cognitivas del adolescente son ya, lo suficientemente estables para poder asimilar prontamente un considerable número de situaciones nuevas. Éstas sufren pocas modificaciones pues se ha alcanzado un alto grado de equilibrio.
- *Flexibilidad del pensamiento:* El adolescente dispone de gran número de operaciones cognitivas para abordar los problemas y su pensamiento es reversible, es decir, puede avanzar en una dirección y emplear otras para volver a donde empezó.
- *Pensamiento hipotético deductivo:* El adolescente puede plantear y descartar hipótesis explorando todas las posibilidades, puede ya razonar de forma deductiva, así como inductiva.
- *Manejo de proporciones:* Aparecen en primer lugar las espaciales, luego las velocidades, las probabilidades, las relaciones entre pesos. Cada vez logra deducciones de carácter más general. (Rojas, 1994, p. 55-57)

En otro sentido, desde la línea psicoanalítica, sobresalen como teóricos estudiosos de la etapa adolescente Aberasturi A. y Knobel M. (1979). Aberasturi y Knobel apoyan la idea de que la adolescencia es una etapa compleja pero básica en el desarrollo de todo ser humano y la conciben como un síndrome compuesto por una serie de síntomas, que son:

Búsqueda de sí mismo y de la identidad; La situación cambiante del adolescente lo obliga a reestructuraciones permanentes externas e internas; El adolescente realiza un verdadero proceso de duelo por el cual, al principio, niega la pérdida de sus condiciones infantiles y tiene

dificultad en aceptar las realidades más adultas, fundamentalmente las modificaciones biológicas de su propio cuerpo. Afirman que la identidad adolescente está caracterizada por el cambio de relación con los padres, dado que es en la adolescencia cuando los seres humanos queremos ser "nosotros mismos". El proceso significa la oportunidad de estructurarse en la preparación para la adultez.

Tendencia grupal: Junto con la búsqueda de identidad, el adolescente recurre a la búsqueda de uniformidad, que puede brindarle estima y seguridad personal. Surge aquí el espíritu e identificación con el grupo, en cuanto a modas, costumbres, preferencias, etc. Es así como encuentra un reforzamiento importante para los aspectos cambiantes del yo y de su identidad.

Necesidad de intelectualizar y fantasear: El adolescente recurre al pensamiento para compensar las pérdidas que ocurren dentro de sí mismo y que no puede evitar. El arribo a la etapa de intelectualización, lleva al adolescente a preocuparse por principios éticos filosóficos y sociales y prenden fácilmente en él, tanto las "grandes teorías filosóficas", como los movimientos políticos y las ideas de salvar a la humanidad.

Crisis religiosas: El adolescente puede manifestarse como un ateo riguroso o como un ferviente místico. La figura de una divinidad, de cualquier tipo de religión, puede representar para él una salida mágica, que se convierte en una actitud compensadora. Las actitudes extremas empujan al adolescente, de los a cambios concretos y reales que ocurren a nivel corporal, al plano de la actuación familiar y social, donde le es necesario experimentar diferentes idealizaciones que lo llevarán más tarde a construir nuevas y verdaderas ideologías de vida.

Desubicación temporal: El adolescente tiende a convertir el tiempo en presente activo y se ve en la imperiosa necesidad de manejarlo. Las urgencias son enormes y a veces, las postergaciones son percibidas como irracionales. Es en esta época cuando la dimensión temporal va adquiriendo lentamente características discriminativas. En la adolescencia temprana, existe una dificultad para distinguir presente, pasado o futuro. Con el avance del proceso adolescente, se va haciendo más objetiva la noción de tiempo, y se van adquiriendo nociones de lapsos cronológicamente ubicados.

Evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad: En la adolescencia existe más un contacto de tipo exploratorio y preparatorio que la verdadera genitalidad procreativa.

Pueden comenzar los contactos superficiales de forma creciente y es así como aparece el enamoramiento, la mayoría de veces muy idealizado. Cabe aquí la curiosidad sexual, expresada frecuentemente en actitudes voyeristas o exhibicionistas.

Pueden aparecer períodos de predominio de aspectos femeninos en los hombres y masculinos en las mujeres. Éstos cubren la necesidad del aprendizaje de ambos roles, que será necesario para la heterosexualidad adulta. La masturbación estará presente desde la infancia temprana hasta la adolescencia avanzada, permitiéndole al adolescente llegar a la identidad genital adulta, a fin de formar una pareja estable.

Actitud social reivindicatoria: La familia es la primera expresión de la sociedad que influye y determina gran parte de la conducta adolescente. Muchos padres se angustian ante el crecimiento de sus hijos. Stone y Church (citado en Aberasturi y Knobel, 1979) han denominado a esta situación "ambivalencia dual" que se da ante la doble vivencia de a la vez, querer estar con los padres y querer desvincularse de ellos. No hay duda de que, el medio en el que vive el adolescente, determina nuevas posibilidades de identificación e incorporación de una gran cantidad de puntos socioculturales y económicos.

Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta. Al mundo adulto le confrontan los frecuentes cambios de conducta adolescentes, pero son normales y necesarios ya que le permiten la elaboración de duelos típicos que caracterizan su identidad.

Separación progresiva de los padres: Una de las tareas básicas para la formación de la identidad del adolescente es la separación paulatina de los padres. La presencia internalizada de buenas figuras parentales, con roles bien definidos en una escena primaria amorosa y creativa, permitirá una buena separación de los padres, desprendimiento útil que facilitará al adolescente el pasaje a la madurez, para el ejercicio de la genitalidad y de las responsabilidades en un plano adulto.

Constantes fluctuaciones de humor y estados de ánimo: Los cambios de humor son típicos del adolescente y es preciso entenderlos sobre la base de los mecanismos de proyección y de duelo por la pérdida de diversas situaciones propias de la niñez.

Rank O. es un autor formado dentro de la corriente psicoanalítica, que si bien, habla de estructuras de la personalidad, difiere del psicoanálisis al igual que otros autores como Jung, Adler y Reich en la visión que posee del desarrollo humano. Rank considera la naturaleza

humana como productiva y creadora y no como neurótica y reprimida. Esta idea puede considerarse precursora del enfoque no directivo que más tarde es desarrollado por Carl Rogers.

A diferencia de Freud, Rank, al igual que Lewin con su Teoría de Campo, da importancia al pasado a medida en que sea activo en el presente, e influya en la conducta. El concepto nuclear de su teoría es el de la voluntad, considerada como un factor positivo, una fuerza que forma activamente el sí mismo y modifica el medio.

“Voluntad comprende una organización positiva de guía e integración del sí mismo que utiliza en forma creadora los impulsos instintivos y al mismo tiempo los inhibe y controla”
(Rank, citado por Muuss, 1999; pp. 43)

Rank no cree que el yo está a merced de las fuerzas instintivas del ello ni de un superyó impuesto desde fuera; Considera al yo como una fuerza dominante que utiliza y dirige ambos con elección y actividad. Para este autor, la tarea principal del adolescente será el establecimiento de su independencia volitiva y la lucha por alcanzarla, misma que constituye la raíz de muchas de las relaciones personales del adolescente y de sus complicaciones.

En la adolescencia temprana, o primera adolescencia, la persona empieza a oponerse tanto a la dependencia “externa” (padres, maestros, códigos, etc), como a la de los deseos internos e impulsos instintivos que acaban de despertar en él.

Rank sostiene que el individuo tiene que atravesar etapas evolutivas para desarrollar y fortalecer su voluntad y lograr tanto la relación externa como la intrapsíquica “yo – otro”.

La primera etapa consiste en liberar la voluntad tanto de las fuerzas exteriores como de las interiores que la dominan.

La segunda se caracteriza por la división de la personalidad. Existe una división entre la voluntad y la contravoluntad, que implica una lucha moral que entraña mecanismos neuróticos como son, la culpa, la autodevaluación y la autocrítica, o bien, mecanismos creativos y productivos que permiten que la persona pase a la tercera etapa. Este es, según Rank, el gran conflicto que surge en el adolescente, la división entre su mundo externo y sus expectativas e ideales.

La tercer etapa implica la integración de la voluntad y la contravoluntad y la formación de ideales. El individuo ya no se halla en conflicto con las exigencias del mundo externo; se encuentra en armonía consigo mismo y con sus propios ideales; a la vez, es conciente de su potencial.

Al abordar esta revisión teórica desde un punto de vista psicosocial, cabe mencionar a Erikson E. que se destaca como teórico del desarrollo humano dentro de la línea social y son valiosas sus

aportaciones al estudio de la adolescencia. Erikson (1977) considera que la personalidad surge de la misma manera en la que se resuelven los conflictos sociales, es decir, durante puntos de interacción claves en el desarrollo. Difiere de Freud en el énfasis que éste le daba a la maduración psicosexual como determinante de la personalidad. Erikson, en cambio, extiende su teoría al campo de la psicodinámica, al incluir en ella el aspecto psicosocial, es decir, las influencias sociales y culturales de la persona (Craig,1997). Al igual que Havighurst, contempla una serie de tareas que deben cumplirse en las diferentes etapas de desarrollo. Para Erikson la tarea más importante del adolescente es la resolución de la crisis de la identidad, es decir saber quién es y posteriormente hacia dónde va. El concepto principal de su teoría se centra en la consolidación de la Identidad del yo.

Para este investigador del desarrollo humano, existen ocho estadios en el proceso evolutivo y que es misión fundamental de cada etapa el resolver su crisis propia. Afirma que, aunque cada conflicto es crucial y característico de cada periodo, sigue presente a lo largo de toda la vida. Los estadios que explican a la adolescencia, según Erikson son:

- *Productividad contra inferioridad (8 – 12 años)*. Entre los seis y los once años, los niños y posteriormente, preadolescentes desarrollan numerosas habilidades y capacidades en su familia, escuela y con sus pares. Aquí la tarea se centra en el desarrollo realista de estas capacidades a favor del enriquecimiento del sentido del yo
- *Identidad contra confusión de rol (12 – 17)*. En la infancia y pubertad la persona aprende numerosos roles: estudiante, amigo, hermano, mujer, hombre, hijo, etc., mientras que el adolescente tiene la misión de apropiarse e integrar estos roles de forma consciente a partir de ponerlos a prueba constantemente. Además durante la infancia y pubertad la persona desarrolla habilidades necesarias para triunfar en sociedad y es tarea del adolescente el encontrar ahora, como usarlas. Todo esto le ayuda a conformar y solidificar una nueva identidad y en esta búsqueda por saber quién es, el adolescente tiene que librar conflictos de años anteriores en los terrenos de la confianza, de la industrialidad-productividad y de la independencia. Frecuentemente busca librarlas con personas cercanas y bien intencionadas como sus padres u otras figuras de autoridad. A causa de estas crisis, es común que se le considere "rebelde". También guía su búsqueda a través de adoptar ídolos e ideales, guardianes de una identidad yoica final, que en palabras de Erikson, es definida como: "La experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido,

con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales". (Erikson, 1965).

El peligro de acuerdo con Erikson (1965) esta etapa es la confusión de rol, que se da cuando el adolescente duda de su identidad sexual, o ante la incapacidad de decidirse por una ocupación o profesión. Esta confusión puede incluso hacerlo incidir en conductas delictivas. Frecuentemente, el adolescente puede ser agresivo y cruel con las personas que le muestran deferencias; tal intolerancia se muestra como una defensa contra la confusión en su sentimiento de identidad. La confusión de la identidad o del rol, representa un grave peligro en esta etapa pues hace que el joven necesite bastante tiempo para alcanzar la edad adulta. (Papalia y Wendkos, 1997). Cabe mencionar que cierta muestra de confusión es normal y necesaria durante la adolescencia. Ella explica el comportamiento caótico de muchos adolescentes y la dificultad de que tomen conciencia de sí mismos, sobre todo en los indicios de esta etapa

Por otra parte, Erikson considera la mente del adolescente como "moratoria", es decir se trata de una mente que transcurre entre la infancia y la adultez; y además, entre la moral aprendida en la infancia y la ética que debe desarrollar como adulto; por lo tanto busca ávidamente los valores que guiarán su identidad adulta. La crisis en el adolescente se genera cuando existe un fallo en la integración de una identidad central o no puede resolver un conflicto grave entre los dos roles principales con sistemas de valores antagónicos. A esta situación el autor la "difusión de rol". La consolidación de la identidad llevará al adolescente a poder resolver la crisis del siguiente estadio, que se centra en poderse compartir con otra persona del sexo opuesto, sin miedo a perder la propia identidad.

- *Intimidad contra aislamiento (18 – 22 años)*. En la adolescencia tardía y en el principio de la adultez joven, si se resolvió satisfactoriamente la crisis adolescente, la persona está preparada y animosa para fundir su identidad con otros; es decir, esta preparada para la intimidad, sin perder su propia identidad, sin vacilar acerca de quién es. Esto le permite la capacidad de entregarse a una relación madura y el desarrollo de la fuerza ética necesaria para cumplir con sus compromisos, en la amistad íntima, en las uniones sexuales, etc. El conflicto de esta etapa puede surgir cuando la persona se aísla como defensa del miedo que le genera la posible pérdida de identidad en el contacto con los demás, de una forma comprometida e íntima. (Craig, 1997).

Desde una perspectiva humanista de la adolescencia, es preciso mencionar a Callahan, W. (1994) Este autor, se forma con ideas existencialistas y desde estas aborda el estudio de la personalidad adolescente. Sus pensamientos al respecto son:

1.- La persona es la unidad básica y es indivisible en relación con el ambiente. Es decir hay una influencia de todos los factores que conforman el ambiente, y esta influencia es reciproca. Esta idea va relacionada con la Teoría de Campo propuesta por Kurt Lewin (Lewin citado por Corres, 1996), en donde el campo implica una red sistemática de relaciones que son interdependientes y están interrelacionadas, por lo que cada elemento que forma este campo, afecta a los demás directamente.

2.- La persona desde la niñez, hace una conceptualización organizada y sistemática de su experiencia; lo que le permite crear una imagen de sí misma. Es decir lo que vive cada persona la lleva a conformar lo que cree acerca de sí misma.

3.- La persona siempre actúa intentando mantener el concepto de sí misma. De aquí reúne los elementos que forman su carácter. Para ello, lo que puede hacer es:

- a) Distorsionar lo que no va de acuerdo con esta imagen, alienando o negando partes disonantes.
- b) Reafirma lo que sí va de acuerdo con su imagen y a partir de esto, conforma sus reglas y normas de personalidad.

Callahan, para la comprensión del adolescente, considera importante tomar en cuenta su historia, su contexto particular, la conceptualización que hace de este contexto o ambiente y la que tiene de sí mismo, dado que es esta totalidad de elementos lo que lo ha llevado a crear la imagen que tiene de sí. Además, este autor propone dos niveles de experiencia:

- a) Ser objeto: se refiere a la forma en la que la persona se percibe o se imagina lo que quisiera ser y , por otro lado, la forma en la que cree que la perciben los demás. Es decir, es como si se mirara desde un referente externo.
- b) Ser proceso: Tiene que ver con las sensaciones, emociones y necesidades que tiene la persona. (Callahan, citado por Muuss, 1999).

Dentro del enfoque humanista, además de las aportaciones de Callahan, es importante mencionar el trabajo realizado por Mark Mc Conville (1995), acerca de la etapa de la adolescencia desde una perspectiva Humanista – Gestáltica.

Mark Mc. Conville, considera que la adolescencia implica retos, cambios, un sin número de novedades y diferencias que buscan momentos y espacios para manifestarse y que, en la gran mayoría de los casos, se consideran como problemas. Al respecto menciona:

“ Es una etapa donde los problemas rara vez están bien definidos. Los síntomas claramente delineados, son la excepción y no la regla. Con más frecuencia en terapia o en la escuela se enfrenta una situación, un drama, y con frecuencia se sabe que lo que suceda en este drama, el modo de resolución de esta situación, podrá afectar el curso de varias vidas durante años” (Mc. Conville, 1995; pp.10)

El pensamiento de Mc. Conville también es influenciado por la Teoría de Campo de Lewin, dado que valora fuertemente la importancia de la experiencia personal unificada.

En este sentido Mc. Conville, al igual que Erikson, considera que el adolescente necesita enfrentarse a ciertas labores de desarrollo, no necesariamente lineales, las cuales son:

Desarraigo: Esta etapa se da a finales de la pubertad e inicios de la adolescencia. Ocurre Entre los 11 y 15 años de edad. El adolescente inicia un proceso de desarraigo de las experiencias infantiles y familiares, buscando un nuevo establecimiento de sus fronteras psicológicas. Esto marca un curso y delineación progresiva de su propia identidad. El adolescente realiza repetidos intentos por separarse de sus padres y diferenciarse, por lo que presenta frecuentes conflictos con estos y una necesidad de relacionarse afectivamente fuera de su familia. A partir de esta necesidad tiende a idealizar a las amistades del mismo sexo; así que el amigo para el varón y la amiga para la jovencita adquieren una importancia central. Por otro lado, surge una primera búsqueda, no muy exitosa, de valores y conductas nuevas, que resultan necesarias para esta diferenciación. A estos adolescentes se les dificulta hablar de ellos mismos pues los cambios que experimentan aún, les causan tal angustia que prefieren centrar su atención y evaluación en el medio que los rodea. *“ Lo primero que se desarrolla es una capacidad muy elocuente para describir la experiencia de la frontera del self y el medio ambiente” (Mc. Conville, 1995, Pag. 85).* En esta misma línea la integración de opuestos es nula en esta etapa. Los adolescentes en desarraigo solamente se pueden identificar con una parte de la polaridad y la otra la proyectan al medio ambiente. Sin embargo, esta tendencia a proyectar les ayuda a protegerse de la desintegración, así como permitir que su proceso de contacto – exposición, sea más estable.

Interioridad: Ocurre aproximadamente, entre los 15 y 18 años de edad. Una vez que se han establecido las fronteras psicológicas y el sentido del self, los procesos de contacto intra e interpersonales del adolescente se tornan más estables. Lo anterior ayuda a que el adolescente en la etapa de interioridad logre una diferenciación de lo interpersonal y lo intra psíquico como campos distintos de la experiencia. Esto le permite entablar relaciones más complejas y enriquecedoras, donde su experiencia subjetiva es capaz de abrirse a personas del sexo opuesto y asentimientos nuevos. Es común que tienda a presentar una sensibilidad extrema y a alejarse de personas cercanas que lo han acompañado en la infancia, lo cual le conduce a vivir una situación de soledad y a experimentar un sentimiento de no ser comprendido. Sin embargo, este momento en la vida emocional y social del adolescente se vuelve más intensa, profundizando en sus afectos y ampliando horizontes. Además, hacia los finales de esta etapa el adolescente es capaz de cuestionarse acerca de la profesión u ocupación a la que le gustaría dedicarse. Sin embargo, puede considerarse como tarea sobresaliente en esta etapa son la afirmación de una postura heterosexual satisfactoria a partir de una correcta identidad de género.

Integración: Ocurre aproximadamente entre los 18 y 22 años, las experiencias dolorosas de pérdida y confusión han sido en su mayoría, superadas por el adolescente, que ya es considerado como un adulto joven; y existen evidencias de la tendencia general de un self identificado y apropiado que se aleja de uno fragmentado o reducido como el de la etapa de desarraigo.

En esta última etapa las fronteras del self psicológico se han vuelto resistentes y sólidas para sustentar el contacto maduro y las interacciones con otros que permiten una influencia mutua sin riesgo a la desintegración o a la pérdida de identidad. Es decir, la persona en esta etapa se encuentra más abierta a aceptar las diferencias que encuentra en el mundo externo y a que coexistan polaridades en sí mismo sin el riesgo de perder su identidad. Es por esto, que en esta etapa puede establecer relaciones amorosas que impliquen compromiso, poseer una escala de valores más sólida y responsabilizarse con una idea de ocupación o profesión y con un proyecto de vida.

Mc, Conville (1995), en este sentido considera que el adolescente al responder a las labores o retos que se le presentan en cada etapa, se encamina a un cambio significativo en sus formas de relación con él mismo y con el mundo que lo rodea (padres, grupo de pares, pareja, etc.). "Cambios significativos en sus fronteras de contacto". (Mc. Conville, 1995, Pág. 15). Como se mencionará más adelante, en la Gestalt se habla de los fenómenos de relación en términos de

contacto entre el individuo y el medio ambiente, así como entre el self individual y otros selves. Es decir, contacto se refiere al funcionamiento de la frontera entre el individuo y el medio ambiente; mientras que "frontera" es un concepto dinámico que hace alusión al punto de encuentro, al punto donde se da el contacto.

En la adolescencia se da una evolución y reorganización de las formas en las que el niño se relaciona con su medio ambiente (es decir, hace contacto) y se toma conciencia de las habilidades y limitaciones que le permitirán establecer contactos en la adultez.

Parfraseando a Mc. Conville:

"Se podría decir que el meollo de la adolescencia es desarrollar la capacidad de contactar, es decir, de establecer condiciones de frontera que apoyen tanto a la vinculación, como a la separación. Incluso podríamos decir que la capacidad de contacto es el principal propósito organizacional y la motivación subyacente del desarrollo adolescente." (Mc. Conville, 1995. Pág: 15)

Para este autor, en la adolescencia se da una "reorganización creativa" que refleja las labores del adolescente cambiante. Es una reorganización "creativa" del self, en la que a partir del arraigo del niño y del preadolescente a la familia, se inicia la separación del adolescente de ella y de su niñez en general. Aunada a este movimiento se da la posterior reorganización del self. La reorganización del self se da también como hemos visto, en el moldeamiento tanto de las fronteras relacionales, como de los procesos interpersonales del adolescente hacia diversos núcleos, como son : pares, padres, familia, y el mundo adulto en general. El adolescente necesita re-apropiarse de su self, al comenzar por él mismo a sintetizar un punto de vista propio, a tomar conciencia y a experimentar ser dueño de su propia experiencia. Necesita dejar de aceptar la realidad como se la ofrece el mundo adulto, con el fin de cuestionarla y reflexionar sobre ella.

Cabe mencionar que Mc. Conville, (1995) a partir de su estudio de la etapa adolescente propone un modelo clínico fundamentado en un marco conceptual humanista- gestáltico para el trabajo con adolescentes.

Ball Y. y Palomares E. (1996) son otros dos teóricos que coinciden en el estudio de la adolescente desde la visión humanista, principalmente. La síntesis de su trabajo se refleja en la creación de un modelo para el trabajo con adolescentes.

Estos autores, reconocen el potencial del adolescente de crecer, de responsabilizarse de sí mismo y de determinar su propio futuro. Contemplan a la persona dotada de potenciales dinámicos, en constante crecimiento y con un impulso innato a aprender, crear y sobresalir. Consideran al adolescente como integrado por tres áreas o facetas de crecimiento:

- **Conciencia:** implica la capacidad del adolescente y de toda persona de comprender tanto la realidad interna y externa, como la experiencia como totalidad. Es un hábito, un proceso continuo, de atender a la variedad de realidades en donde quiera que estas surjan. Ball y Palomares comentan al respecto que la persona consciente está totalmente abierta a sus ambientes externos e internos, y por lo tanto preparada para funcionar responsablemente en relación con ellos mismos y los demás (Ball y Palomares, 1996)

 - **Interacción social:** capacidad del adolescente y toda persona para relacionarse con los demás. Contempla responsabilidad, respeto y capacidad de involucramiento. Conforme se da el crecimiento, el ser humano se vuelve más autónomo pero nunca deja de tener las necesidades de su medio ambiente social. Además, la interacción social del adolescente es influenciada por la confianza, la responsabilidad social, el razonamiento moral y las habilidades interpersonales (empatía). (Ball y Palomares, 1996)
1. La confianza, tiene influencia desde el nacimiento. Cuando las necesidades fisiológicas y de amor en el niño son satisfechas, él se forma poco a poco una imagen del mundo "básicamente buena" y confiable. Los niños mal atendidos o aquellos que sufren algún tipo de abuso, desarrollan desconfianza. (Erikson, 1965). Esta primera actitud social, confianza/desconfianza, permanece como inquietud por el resto de la vida y automáticamente se activa en cada nueva situación social.
 2. La responsabilidad social o desarrollo social. Depende del desarrollo cognitivo, así como de los aspectos sociales y emocionales en la vida de un humano joven.
 3. El razonamiento moral. El razonamiento moral forma la base para el comportamiento en situaciones sociales específicas y se desarrolla con la edad. Su origen se ubica en el desarrollo cognoscitivo y en la formación de perspectivas sociales;
 4. Las habilidades interpersonales. Este aspecto implica la adquisición y práctica de habilidades de comunicación, solución de conflictos, entrenamiento asertivo y escucha. Dentro de estas, se encuentra la actitud empática ó empatía, en la que la persona, no sólo razona acerca de lo que es justo, sino que siente una preocupación por el bienestar de los otros.

- **Maestría.** Implica la capacidad del adolescente y toda persona de confiar en sí misma y valorarse. Implica que el adolescente y toda persona es capaz de poseer una sana autoestima; entendida esta última como la atención, aceptación, respeto y afecto que la persona se da. Estos autores creen que a partir de que el adolescente se da cuenta de sus capacidades, habilidades y logros que tiene podrá interactuar efectivamente con su medio ambiente y estará más abierto a aprender de su experiencia. (Ball y Palomares, 1996)

Si bien estas tres fases están interrelacionadas la que estos autores consideran más importante es la conciencia, pues es necesaria para que el adolescente a persona pueda establecer relaciones interpersonales nutritivas y satisfactorias, así como ejercitar habilidades personales y adiestrarse, lo que le ayudará a elevar su autoestima y confianza en sí mismo.

Esta propuesta teórica se basa en la postura *eriksoniana* de las crisis de desarrollo y consideran tres etapas que se relacionan con el periodo adolescente:

Adolescencia temprana. Etapa que abarca desde los 12 años o finales de la pubertad hasta los 15 años. La crisis presentada en esta etapa es la de consolidar una identidad de grupo y el riesgo es la alineación. Es decir, que el adolescente se sienta tan distinto a los demás jóvenes de su edad que no pueda identificarse con su grupo de pares y así no satisfacer su necesidad de pertenencia e identidad con iguales.

Adolescencia tardía: Etapa que abarca de los 15 años hasta los 18. La crisis presentada en esta etapa es la de consolidar una identidad personal ya no solo grupal, y el riesgo es la confusión de rol. Es decir no asumir y confundirse en cuanto a los diferentes roles sociales y sexuales que posee.

Edad adulta temprana: Etapa que abarca de los 18 y 22 años. La crisis presentada en esta etapa es la de poder establecer relaciones íntimas y de compromiso y el riesgo es el aislamiento por la falta de una sólida identidad.

Ball y Palomares (1996). proponen como otros autores que se han mencionado ya, diferentes crisis y labores que el adolescente o el joven necesita resolver. Sin embargo, ellos resaltan que las labores de la adolescencia temprana y la tardía son bastante similares, por lo que identifican una serie de tareas para ambas etapas

Labor de desarrollo: Maduración física:

Los cambios físicos que se presentan como resultado de la pubertad y el impacto que causan los mismos en la autoimagen del adolescente, son de los sucesos más importantes a los cuales tiene que enfrentarse. Ball y Palomares (1996), señalan que la influencia de estos cambios físicos es más fuerte en la adolescencia temprana, sin embargo aún en la tardía aún hay un trabajo fuerte por parte del adolescente por consolidar una identidad corporal y sexual. .

Labor de desarrollo: Membresía en grupo.

Según Ball y Palomares (1996), La aceptación social y la interacción con los compañeros son muy importantes durante los primeros años de la adolescencia, cuando los grupos tienden a volverse más estructurados y organizados. Ball y Palomares (1996), resaltan la diferencia que en la adolescencia temprana existe mayor necesidad a pertenecer a un grupo de amigos del mismo sexo, mientras que en la tardía, esta membresía se amplía hacia grupos heterosexuales. Frecuentemente, durante la educación secundaria, las posiciones y amistades que mantenían durante la educación primaria, se reordenan. La popularidad y aceptación de un adolescente por su medio ambiente, puede basarse en características como apariencia física, habilidad deportiva, metas sociales, afiliación religiosa, grupos culturales y talentos especiales. Estos criterios no son manifestados públicamente pero los grupos de adolescentes, tanto informales como organizados, tienden a seleccionar a sus miembros cuidadosamente de acuerdo a patrones específicos. Una vez involucrado en el grupo de compañeros, el adolescente aprende más, acerca de la estructura interna y las normas del grupo. Sobre estas consideraciones los adolescentes deberán decidir si su crecimiento personal es compatible con la afinación grupal. Estos autores mencionan que la membresía del adolescente en su grupo de compañeros es la preparación para la membresía en los grupos sociales adultos.

Labor de desarrollo: Relaciones Heterosexuales,

Durante la niñez, la mayoría de los niños tienen amistad con pares de su mismo sexo; al madurar y sobre todo al alcanzar la adolescencia tardía, los adolescentes comienzan a fijarse más en personas de sexo opuesto, empiezan a hacer amistad y se dan las renombradas "citas", que cumplen con varias funciones como: desarrollar habilidades interpersonales, una oportunidad para conocer y explorar compatibilidades con personas del sexo opuesto, dentro de un marco socialmente aceptable; promover situaciones adicionales para encontrar y probar la identidad;

promover el contexto inicial para la experimentación y el descubrimiento sexual dentro de los límites considerados mutuamente apropiados y oportunidades para el desarrollo de relaciones recíprocas que involucren confianza, amor y respeto mutuo. (Mussen, Conger y Kagan, 1979, citado por Palomares y Ball, 1996)

La adolescencia es una de las etapas más difíciles de la vida no solo para los jóvenes, sino también para los adultos con quienes conviven. Ambos grupos es conveniente que aprendan a manejar los rápidos cambios físicos, emocionales y sociales que acompañan a esta edad. Los adultos pueden ayudar a que esta transición sea más fácil para los jóvenes mostrando su comprensión hacia la normalidad de estos cambios. Valorar además de la información la reflexión acerca de los sentimientos y valores que estos cambios traen consigo.

Labor de desarrollo: Operaciones mentales formales:

En la adolescencia ocurren cambios representativos en el área cognoscitiva. Es durante esta etapa que llega a su eficiencia máxima la habilidad de adquirir y utilizar los conocimientos. Piaget (1995), menciona que en esta etapa se dan las operaciones mentales formales, en las que los adolescentes adquieren capacidad de expandir su margen conceptual de las operaciones del presente a lo hipotético; al pensamiento abstracto, general y más separado de la experiencia inmediata. (Piaget, 1952, citado por Palomares y Ball, 1996).

Ball y Palomares (1996), señalan que el desarrollo del pensamiento formal en la adolescencia, definitivamente afecta el enfoque que tienen hacia su yo emocional. Debido a que sus nuevas habilidades de pensamiento abstracto, les permiten la introspección, el análisis y la autocrítica.

En la edad adulta temprana, durante los últimos años de la adolescencia, los individuos viven un mundo muy intenso. Los eventos en sus vidas son importantes y sus emociones variadas y fuertes. Es una etapa de largo enfrentamiento con la verdad; los problemas y los retos que la vida presenta tienen que ser enfrentados con ayuda mínima de los demás; los jóvenes utilizan aprendizajes logrados en etapas de desarrollo anteriores. Ball y Palomares (1996), proponen una serie de tareas que el joven necesita encarar.

Labor de desarrollo: Juicio moral interno:

Entre los 10 y 15 años, la mayoría de los preadolescentes utilizan este razonamiento en un nivel convencional, al principio muy influenciado por figuras de autoridad, como padres y maestros, posteriormente por la influencia que ejerce su grupo de pares. El último nivel de razonamiento moral, generalmente es alcanzado por los adolescentes después de los 15 o 16 años. En esta

edad se base la conducta en su efecto potencial sobre los demás y se preocupan por la libertad de los derechos humanos, más adelante se refleja una preocupación por los diferentes derechos y valores personales de grupos e individuos con un énfasis en llegar a consensos. Posteriormente el adolescente considera las perspectivas de todos y toma acción en completa conciencia de los derechos iguales de todas las personas.

Labor de desarrollo: Relaciones y roles relacionados con el sexo.

En la búsqueda del joven por una auto – aceptación sexual madura existen dos consideraciones primordiales: relaciones que entabla con el otro sexo y los roles respectivos. Para la formación de ambas, durante el último tiempo de la adolescencia ocurren varias experiencias que causan que el joven reconceptualice y consolide su identidad sexual. Es frecuente ver como los grupos de jóvenes a partir de estas identidades más firmes, pueden abrirse al interés por entablar relaciones más sólidas con el sexo opuesto; a esta apertura contribuyen los cambios hormonales que se han iniciado en la pubertad y se están solidificando en adolescencia tardía; capacitando al individuo físicamente para las relaciones sexuales y la intimidad sexual.

Los modelos aprendidos dentro de la familia, son fuertes influencias sobre la solidificación de la identidad sexual y la formulación de las acciones del adolescente relacionadas al sexo, particularmente conductas dirigidas a miembros del sexo opuesto.

Por lo anterior es necesario que el adolescente desarrolle un sentido de responsabilidad hacia los demás y hacia sí mismo. Para que los individuos desarrollen identidades maduras, deben integrar los elementos de la sexualidad y al mismo tiempo desarrollar un código moral que considere y tome en cuenta el bienestar de ellos mismos y de los demás.

Labor de desarrollo: Decisiones ocupacionales iniciales.

La decisión vocacional inicial hecha durante los últimos años de la adolescencia, marca el tono para el estilo de vida del adulto. La selección de la ocupación, determina en gran medida, el núcleo de amigos que tendrán, la remuneración económica, el lugar de vivienda, lo que se puede esperar del futuro, etc. Es frecuente que los adolescentes se enfrenten a esta decisión cuando tienen poca o nula experiencia en el mundo del trabajo. Toman estas decisiones con variados grados de conciencia. Influenciados generalmente por amigos, expectativas familiares, remuneración económica, etc. Es importante que el adolescente tenga presente a parte de todo lo anterior sus propias habilidades, capacidades y gustos, así como información acerca de las posibilidades que ofrece el medio laboral

Labor de desarrollo: Vida independiente

Durante el transcurso de la adolescencia el joven busca varias formas de independizarse y mostrarse autosuficiente y capaz; sea en la elección de amistades, pareja, elección de profesión, organización y utilización de su tiempo, escasa de valores, hasta en la elección de trabajo y decidirse a vivir fuera del núcleo familiar. La sociedad, los recursos y oportunidades que esta provea, así como la rigidez-flexibilidad o dependencia-independencia de los sistemas familiares, determinarán las acciones que tomará el adolescente a favor de su vida independiente. El proceso de romper los lazos familiares tiene fuertes implicaciones psicológicas, tanto para el joven como para los padres. Para el adolescente mayor, prepararse para el rol de adulto autónomo, autodirigido, conlleva presiones externas e internas que pueden producir sentimientos ambivalentes, conflictos e inseguridad. Para los padres el fomentar la independencia en sus hijos, "darles el control" y confiar en su propia capacidad de auto dirigirse, generan varios sentimientos, posiblemente ambivalentes, también. La habilidad del adolescente para prepararse para la vida independiente depende de tres factores: el grado de desarrollo psicológico que se ha alcanzado, la habilidad de la persona para manejar los sentimientos ambivalentes y los conflictos creados al desarrollar un sentimiento completo de autonomía y la calidad de las relaciones presentes entre padres e hijos.

Como se ha revisado la adolescencia es un periodo de crisis, donde la influencia de factores culturales, sociales, familiares, religiosos, cognoscitivos y físicos, generan la vivencia particular de cada adolescente. Pero en general, para varios teóricos como Mc. Conville (1995), Aberasturi y Knobel (1979), Ball y Palomares (1996) y Erikson (1965 y 1977) proponen como tarea fundamental adolescente la consolidación de la identidad; ¿Quién soy? . Esta pregunta se ve acompañada por otras tareas o retos a los que el adolescente tendrá que dar respuesta y consolidar a lo largo de esta etapa. Entre estos se encuentran: maduración física, interacción social, comunicación con pares, interacción y comunicación con padres y figuras de autoridad, relaciones heterosexuales, juicio moral, relaciones y roles referentes al sexo, orientación y decisión vocacional y vida independiente.

En conjunto estos aspectos o retos y la forma en la que el adolescente les da respuesta generarán creencias acerca de él mismo, de sus recursos, sentimientos, valores, capacidades y limitaciones tanto físicas como mentales, emocionales y relacionales. Estas creencias consolidarán su autoconcepto y por ende su autoestima.

Hasta aquí se ha realizado una revisión teórica de algunos de los autores que han estudiado ampliamente el desarrollo adolescente. Cabe mencionar que no son los más sobresalientes o los únicos autores que hayan abordado este tema, sino son los que a juicio de la autora de la presente tesis, brindan buen apoyo para comprensión de esta etapa. En este sentido y para finalizar cabe mencionar que las aportaciones de humanistas como Mc. Conville (1995) y Ball y Palomares (1996) se consideran de mucha ayuda para la conformación de los tres programas vivenciales para adolescentes; objetivo del presente trabajo.

II. AUTOESTIMA

2.1 DEFINICIÓN DE AUTOESTIMA.

Debido a la reestructuración biológica, psicológica y emocional que se vive en la adolescencia, este periodo se convierte en una etapa crítica del desarrollo ya que, si bien, puede constituirse en un tiempo de grandes oportunidades y alternativas para promover patrones estables de salud, también puede desviarse hacia conductas inestables y destructivas que impiden al individuo consolidar su identidad, misma que es su preocupación primordial en esta etapa. Ambas formas de respuesta están íntimamente ligadas a la búsqueda de identidad; tarea central de todo adolescente y de la cual se habló con profundidad en el capítulo anterior.

Rogers (1993), sostiene que el ser humano vive en le constante proceso de convertirse en persona, en constante búsqueda de desarrollarse a si mismo, de ser cada vez más libre, auténtico y congruente, de deshacerse de sus múltiples máscaras para así, convertirse en el ser que es. Para ello, surgen las constantes preguntas que se relacionan directamente con la identidad de cada persona: "¿quién soy?", "¿cómo puedo llegar a ser realmente yo mismo?, ¿cómo puedo entrar en contacto conmigo mismo, más allá de lo que aparento?" Al trasladar estos cuestionamientos a la etapa de desarrollo de la adolescencia, se puede decir, que a partir de las respuestas que se dé el adolescente con respecto a ellas, obtendrá elementos para la conformación del concepto de si mismo; y de la percepción que se forme hacia sus habilidades y capacidades en cuestiones afectivas, relacionales, físicas y cognoscitivas. Es a partir de esta imagen personal propia, la cual puede percibir como agradable o desagradable, de donde tomará actitudes hacia sí mismo, ya sea de afecto, valoración y cuidado o de descuido y rechazo. Estas actitudes son la base de lo que conocemos como autoestima.

Varios autores han incursionado en el tema de la autoestima y proporcionan diversas definiciones que permiten comprenderla mejor.

La autoestima es entendida por Cermeño, García y Fernández (1991), como la forma habitual de la persona de percibirse, pensar, sentir y de comportarse consigo mismo. Encierra la disposición habitual con la que se enfrenta cada individuo consigo mismo y evalúa su propia identidad.

Para Branden (1995), la autoestima es considerada como la predisposición a experimentarse como competente para atrontar los desafíos de la vida y considerarse merecedor de felicidad. En otras palabras, es el juicio implícito que cada persona se hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida y acerca del derecho que posee de respetar y defender sus intereses y necesidades. En resumen, representa la suma de la confianza y el respeto de cada persona por sí misma, relacionada con la confianza en su capacidad de pensar, de enfrentarse a la vida, de poseer el derecho a triunfar y a ser feliz, así como con el sentimiento de ser respetable y digno de tener derecho a afirmar las propias necesidades.

A su vez, Maslow (1972), la concibe como la base y el centro del desarrollo humano, reflejada en el respeto a uno mismo y en el conocimiento, la conciencia y la práctica del potencial que cada individuo posee. *"Sólo se podrá respetar a los demás cuando hay respeto a uno mismo; sólo podemos dar, cuando nos hemos dado a nosotros mismos; solo podremos amar, cuando nos amemos a nosotros mismos"* (Maslow, 1972, citado por Mendoza, 1995 pp: 14).

Rogers (1993), la entiende como la valoración que cada persona posee de sí misma con respecto a sus sentimientos, sus actos, sus valores y sus conductas. Este mismo autor así como Maslow (1972) y Branden (1981) concuerdan en que la autoestima es una parte fundamental para que el ser humano alcance la plenitud y la autorrealización en el plano físico y mental. (Rogers, 1961, Maslow, 1972 y Branden, 1981, citado por Mendoza, 1995).

Gil (1997), comprende la autoestima como la apreciación de la propia valía, la conciencia de la importancia personal y la responsabilización posterior del individuo hacia estos atributos y hacia sus relaciones intra e interpersonales. Gil, explica que la autoestima del adolescente es una actitud básica y de fuerte trascendencia para la estructuración de su identidad personal y su autorrealización, así como para el logro de la felicidad. Opina que es un atributo de la personalidad que, además de influenciar a la conducta, desempeña un papel mediador en el rendimiento escolar y en los procesos de percepción, interpretación y evaluación del mundo, de sí mismo y de los demás, ocupando además un lugar central para la motivación.

A partir del material revisado y de mi propia experiencia puedo entender y definir el concepto de autoestima como una experiencia personal, íntima y profunda, que es sentida por la persona que la experimenta, que se origina partir de su autoconcepto, es decir, de la serie de creencias o ideas que posee con respecto a sus capacidades, sentimientos, necesidades y de su ser en totalidad, e implica la aceptación positiva de su propia identidad el cual se sustenta en el concepto de la valía y capacidad personal. Se trata pues de la suma de la autoconfianza, del sentimiento de propia competencia, del respeto y consideración que cada persona tiene hacia sí misma, así como de la capacidad para hacerse responsable de la persona que se es.

Cabe mencionar que la autoestima posee varios componentes.

De acuerdo con Domínguez, Pellicer y Rodríguez (1988), la autoestima esta formada por componentes que se desarrollan en cierto orden. Es decir, cada uno brinda los elementos para que el que sigue pueda desarrollarse y en conjunto forman lo que estos autores llaman *la escalera de la autoestima*. Esta escalera esta compuesta de la siguiente manera:

1. Autoconocimiento: Implica la capacidad y tendencia a acercarse e indagar acerca de quién se es.
2. Autoconcepto: Implica la serie de creencias que posee la persona sobre sí misma.
3. Autoevaluación: Implica la capacidad interna para evaluar las cosas como buenas o enriquecedoras, o malas y entorpecedoras del propio desarrollo.
4. Autoaceptación: Implica la aceptación y reconocimiento objetivo a las partes de sí mismo.
5. Autorespeto: Implica una tendencia a valorarse como persona, así como la atención y satisfacción de las propias necesidades fisiológicas, afectivas y morales que lleva a la expresión y el manejo adecuado de los sentimientos y emociones.
6. Autoestima: Implica la síntesis de todos los componentes anteriores. Es decir, cuando una persona se conoce y está conciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades, se acepta y respeta, es factible que posea una sana autoestima.

Por otra parte, Branden (1995), también propone dos componentes formadores de la autoestima que se relacionan entre sí:

La eficacia personal: Implica la sensación de confianza en sí mismo al enfrentar los desafíos de la vida. Esta confianza se relaciona con la seguridad en las propias capacidades cognitivas y emocionales. Poseer esta confianza en sí mismo genera la sensación de manejo y control sobre la propia vida. Esta sensación implica la posibilidad de admitirse con errores y de poder aprender de éstos, por lo que difiere de una actitud perfeccionista o infalible.

Me parece importante este atributo ya que considero que cuando logramos confiar en nosotros mismos, podemos así apropiarnos de nuestra experiencia además de responsabilizarnos por el rumbo en el que queremos ir. En una frase: "tomamos las riendas de la propia vida".

El respeto a sí mismo: Implica la sensación de considerarse valioso y por consiguiente merecedor de felicidad. Este respeto hacia sí mismo es el reflejo del considerarse valioso, el creerse merecedor de ser feliz, amado y respetado, por consiguiente ser capaz de buscar la propia realización. Una persona que realmente se respeta no busca ser superior a los demás ni necesita compararse. *"su alegría se debe a ser quién es, no a ser mejor que los demás"* (Branden, 1995 pp: 37).

2.2. DESARROLLO DE LA DE LA AUTOESTIMA

La autoestima posee sus orígenes en la infancia de la persona, quizá aún antes de que el niño nazca. De acuerdo con autores como Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988) el sentido de valía personal, base de la autoestima, comienza a cristalizarse antes del nacimiento. Grof (1988), también apoya esta creencia y resalta algunas influencias importantes prenatales como son: las expectativas que los padres tienen sobre el bebé, las emociones con las que la madre vive la gestación, el rechazo o la aceptación que se le otorguen a este futuro bebé y el proceso de nacimiento. Aunque lo anterior es difícil de probar y por lo tanto, podría considerarse no del todo aceptable, cabe enfatizar que cada día se acepta más la idea de lo que sucede en el útero materno, afecta al bebé de forma significativa (Meza y Colunga, 1997).

Si bien un bebé llega al mundo con cierta carga genética que le aporta rasgos temperamentales, fortaleza y susceptibilidades básicas, no nace con un sentido de

valoración de sí mismo: este se generará a lo largo de su desarrollo y a lo largo de su vida.

Autores como Branden (1995), Falcon (1999) y Satir (1991), al respaldar que la autoestima empieza a generarse desde los primeros años de vida, sostienen que la autoestima sana no tiene que ver con la riqueza familiar, educación, clase social, profesiones de los padres o presencia permanente de la madre. Lo que sí tiene que ver y es de importancia, es la calidad de la relación entre el niño y los adultos. Consideran que una de las influencias más poderosas en la formación de la autoestima, es la calidad de la relación existente entre el niño y sus padres, o las figuras significativas primarias que se encargan de él. Estas personas, a través de sus palabras, actitudes, gestos y conductas, hacen que el niño se sienta bien y seguro o se sienta desconfiado y con malestar. Cuando se repiten con frecuencia las situaciones que hacen sentir al niño seguro, aceptado y valorado, fácilmente se formará una idea positiva de sí mismo fundamentada en la experiencia de que es digno de ser amado.

Por el contrario, cuando el niño recurre en situaciones que lo hacen sentir inseguro, rechazado y devaluado, se conformará fácilmente, una idea de sí mismo de no ser valioso ni digno de ser amado tal y como es. Esta idea le dificulta el desarrollo de una sana autoestima infantil. Según Falcón (1999), estos niños generalmente, experimentan sentimientos de impotencia y confusión, pues encuentran en sus ambientes mensajes afectivos y conductuales muy inconsistentes que asumen con culpa. A partir de este sentimiento de culpa se genera en ellos una sensación permanente de inadecuación e insuficiencia, que repercute en la percepción y creencias que poseen de sí mismos: se sienten incapaces para hacer las cosas correctamente además, incapaces para adecuarse a lo que se espera de ellos. Branden (1971), Satir (1991) y Lindefield (1996), exponen diversas condiciones que brindan seguridad al niño en el núcleo familiar así como otras, que lo privan de ella.

En este sentido, Satir (1991), reconoce como *familias conflictivas* en las que no se promueve el desarrollo de una sana autoestima, a aquellos núcleos familiares donde se da el rechazo a la individualidad de los miembros, existe la comparación, reglas inflexibles, críticas y castigos constantes. Por su parte, Lindenfield (1996), expone otras características familiares, que promueven una baja autoestima en los niños:

- El niño no encuentra satisfacción para sus necesidades básicas.

- Los padres pasan por alto o niegan continuamente los sentimientos de los hijos y éstos reciben el mensaje de que sus opiniones no son significativas.
- Los niños se sienten devaluados por las constantes ridiculizaciones, castigos excesivos o humillaciones por parte de los padres. Reciben el mensaje de ser intrínsecamente malos.
- Los niños se ven en la necesidad de asumir una personalidad falsa para satisfacer o impresionar a los demás y dejan a un lado sus propias necesidades.
- El niño se ve forzado a realizar actividades inadecuadas en relación a las aptitudes o motivación que posee.
- El niño es comparado con otros,.
- El niño no recibe explicaciones razonables, normas u orientaciones.
- El niño recibe una "etiqueta" que lo devalúa.
- Los padres sobreprotegen al niño. Con ésta el niño recibe el mensaje de ser incompetente para atender a sus necesidades. O por el contrario, es presionado a "madurar" demasiado pronto; es decir, cuando e le exige realizar y manejar situaciones que aún no puede
- El niño es amenazado en su integridad al ser objeto de violencia emocional, física o sexual. Muchas veces se convierte en blanco de la agresión de sus padres.
- Los padres esperan perfección por parte del niño. Éste implícitamente aprende que solamente es aceptado y valorado si cumple ciertos parámetros externos de comportamiento, emocionales y actitudinales, además de que la aceptación y el amor se condicionan a lo que hace y no a lo que es.
- Los padres bloquean la conducta espontánea del niño en cuanto a sus propios logros, pues dirigen, sugieren, corrigen y supervisan constantemente la conducta del niño, generando así desconfianza en cuanto al comportamiento autogestivo.
- El niño observa un comportamiento ambivalente y recibe mensajes incongruentes por parte de los padres; ésto genera en él sentimientos de desconfianza y enojo.

Por el contrario, Satir (1991), nombra *familias nutricias* que promueven el desarrollo de una fuerte autoestima, a aquéllas que fomentan actitudes tales como comunicación abierta, normas flexibles y responsables y una manifestación abierta de amor; . En este sentido Branden (1995), propone las siguientes características familiares que favorecen el desarrollo de una alta autoestima en los niños:

- Que el niño se sienta aceptado en sus pensamientos, valores y sentimientos.

- Que el ambiente sea capaz de proveerlo de límites bien definidos e impuestos con claridad, es decir, límites firmes, justos, razonables y negociables, en donde se le permite una apropiada libertad y se le transmite la confianza de que él es capaz de trabajar por sus objetivos y lograr sus metas. Gracias a ésto el niño experimenta una sensación de seguridad y posee una base clara para evaluar su comportamiento.
- Que el niño sienta respeto hacia su dignidad como ser humano, pues su ambiente es capaz de darle atención a sus necesidades y deseos. Existe una autoridad sin necesidad de ser autoritaria y punitiva, que reconoce lo positivo, más que lo negativo.
- Que los padres o adultos significativos muestren interés por la vida social y académica del hijo y por lo general, estén dispuestos a hablar cuando se les necesita: El niño se siente apoyado y atendido en aspectos importantes para él.
- Que los padres o adultos significativos transmitan sus expectativas morales y de rendimiento de forma respetuosa: Los padres muestran de forma vivencial al niño que ellos poseen también, como humanos una escala de valores
- Que la autoestima de los padres tienda a ser positiva es decir, que el niño observe en sus padres respeto, validación y amor hacia sí mismos.

Además este autor propone dos aspectos importantes para promover dentro de la familia la consolidación de una buena autoestima en el niño:

- a) El derecho a equivocarse. Para generar una buena autoestima debe haber permiso de los padres hacia el niño de cometer errores y no ridiculizarlo, en consecuencia aprenderá por ensayo y error e irá encontrando sus propias respuestas.
- b) El derecho a ser visible en el hogar. Esta experiencia es importante porque nuestra personalidad se va formando como consecuencia de nuestros encuentros con los demás, ya que experimentamos quiénes somos en el contexto de nuestras relaciones; éstas contribuyen a la formación de nuestro autoconcepto.

La autora de esta tesis considera que dentro de estas condiciones también debería incluirse el respeto a las diferencias individuales y aún más, la valoración de estas diferencias. Propongo la condición anterior, como condición para que el niño pueda sentirse aceptado, pues por muy diferente que pueda ser con respecto a otros niños, sean sus hermanos, primos, etc. que pueda sentirse seguro y valioso por ser quién es y

aprender a mostrarse al mundo tal cual es, sin copiar patrones externos. Considero además que las cualidades ambientales que favorecen una alta autoestima en los niños es muy importante que se den también en el ambiente familiar del adolescente, dado que promueven una autoestima fuerte, pues implican respeto, aceptación, responsabilidad, orientación dentro de límites flexibles, amor y confianza. Estos son estados que brindan seguridad y bienestar necesarios en la vida de todo ser humano

Hasta este punto se ha desarrollado lo referente a la importancia del medio familiar o primario en el desarrollo inicial de la autoestima. Satir (1991), comenta que no existen genes que transmitan el sentido de valor propio; por lo tanto, cada persona aprende en su núcleo familiar o primario a sentirse valioso o no; idea que se transforma en una influencia significativa durante la infancia, la adolescencia y el transcurso de la vida.

Otro factor importante además del familiar, en el desarrollo de la autoestima es la influencia social de otras personas que empiezan a figurar en la vida del niño más adelante. El niño empieza a asistir a la escuela y a vincularse con pares y maestros (Papalia y Wendkos 1997) y es a partir de la incursión a nuevos grupos sociales que los sentimientos de valor y seguridad, o la falta de éstos, aprendidos dentro de la familia, se refuerzan con estas nuevas relaciones. Las creencias del niño en edad escolar, acerca de sí mismo se ven influenciadas también por los grupos sociales y la cultura a la que pertenece. (Meza y Colunga, 1997).

El conjunto de influencias familiares y del medio sociocultural donde el niño en edad escolar, se desarrolla, hacen que éste se genere expectativas acerca de lo que es posible y apropiado para sí mismo y para cada persona en particular. Este conjunto de creencias influyen fuertemente en su autoestima ya que el niño tenderá a confirmarlas transformándolas en acciones que las refuercen y las hagan reales. Autores como Torrance han llamado a la realización de esta creencias: *Profecias autocumplidas*. (Torrance, 1963 citado por Branden, 1995). De acuerdo con estos autores, la autoestima, alta o baja, suele jugar un papel importante en la generación de *profecias*, que finalmente se cumplen, pues la persona generalmente de forma inconsciente se encarga de "*Seguir repitiendo la historia*".

Cabe resaltar que la autoestima posee una estrecha relación con la validación, responsabilización y satisfacción de las propias necesidades. Autores como Branden (1985) y Rogers (1993) la consideran como la cualidad que le permite a la persona *responderse a sí misma* e implica que ésta se sienta capaz de satisfacer sus necesidades dentro del medio sociocultural donde se encuentre. Es a lo largo de las diferentes etapas de vida, que el bebé, niño, adolescente o adulto consolida su autoestima a partir de esta sensación de *capacidad de responderse a sí mismo* en cuanto a las necesidades específicas que le apremian, relacionadas con su etapa de desarrollo. Maslow (1972) identifica como un elemento promotor del desarrollo el que la persona confíe en su organismo; en la sabiduría que existe en él. Entiende *organismo* como una totalidad organizada donde coexisten emociones, pensamientos, sensaciones y conductas. La persona necesita aprender a confiar lo suficiente en su organismo como para que éste sea considerado como un excelente instrumento de auto evaluación y guía de orientación para la vida y propone que un adecuado nivel de autoestima ayuda notablemente al individuo a conseguir esto. (Maslow, 1972, citado por Mendoza, 1995).

A partir de lo anterior, se puede suponer que si el niño y, en su caso, el adolescente se percibe eficaz para responderse a sí mismo en la satisfacción de las diferentes necesidades que le apremian, le será más fácil consolidar una autoestima saludable. Apoyando a esta idea a continuación se presentará una breve explicación de la relación entre la autoestima de la persona y las necesidades apremiantes que se despliegan en la infancia, la adolescencia y la adultez joven. Cabe señalar que el motivo por el que se describen en este trabajo, es la estrecha relación que guardan con la adolescencia y, en específico, con la autoestima adolescente.

Para este fin, se consideran enriquecedoras, las aportaciones de Erikson (1965 y 1977), así como las de Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), dado que resaltan la relación entre la satisfacción de ciertas necesidades infantiles y juveniles y la autoestima del adolescente.

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), citando a Erikson afirman que cuando ha nacido el niño, la primera etapa de desarrollo por la que avanza es la de: **Confianza contra desconfianza**. Esta se da desde el nacimiento hasta los dos años de vida, aproximadamente. En esta etapa existe la necesidad apremiante en el niño de sentirse seguro, aceptado y con confiabilidad hacia su entorno. De ahí, que en esta primera

etapa, la necesidad prístina del niño sea obtener seguridad física y emocional por parte de los padres. En este sentido, es forzosa la satisfacción por parte de éstos de las necesidades fisiológicas, los cuidados básicos y la creación de un ambiente donde el niño pueda sentirse protegido y seguro.

Adelante en el curso de su desarrollo el niño atraviesa por la etapa *eriksoniana*, de: **Autonomía contra vergüenza y duda**. Esta aparece entre los dos y cuatro años y aquí, es necesidad del niño probar y adueñarse de su autocontrol y fuerza de voluntad, es decir, de sentirse seguro acerca de su autonomía y capacidad para tomar decisiones por sí solo y observar sus resultados. Por lo mismo, es importante que el ambiente le proporcione esta libertad dentro de límites claros y flexibles.

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988) explican la siguiente etapa de desarrollo, como: **Iniciativa contra culpa**. En ésta, la necesidad más importante del niño entre los cinco y siete años es adquirir un sentido de dirección y propósito; arriesgarse a explorar más allá de él mismo; descubrir cómo es el mundo y cómo puede afectarle. Además es necesidad suya construir su seguridad con base en la identificación con su género y en la exploración de su sexualidad. Todas las experiencias que posibiliten que el niño se de cuenta de su iniciativa y la utilice, aportan potentes elementos para el desarrollo de su autoestima.

La etapa de **Productividad contra inferioridad**, transcurrida durante los nueve y doce años, solicita para un saludable desarrollo de la autoestima, que se cubran necesidades en el niño tales como: el acrecentamiento de habilidades relacionales dentro del núcleo familiar, escolar y con sus pares. Esta etapa, representa un momento crucial para el desarrollo de la autoestima en el niño, ya que éste: *"sale al mundo y se las vale por sí solo"*. Las creencias que posea de sí mismo en esta etapa, que encierra ya la pubertad, influirán de manera notoria en la etapa posterior, la adolescencia. Por lo anterior, es básica la confianza que el preadolescente posea en su capacidad para relacionarse con otras personas y será reforzada por los sentimientos de valía o inutilidad que aprendió en el núcleo familiar.

A manera de síntesis autores como Branden (1995), Erickson (1965), Rogers (1993) y Satir (1991), resaltan en el niño necesidades apremiantes de aceptación, confirmación,

amor y reconocimiento que buscaran constantemente ser satisfechas. Además cabe resaltar que en la infancia la necesidad de introyección juega un papel importante en el niño. Autores como Muñoz (1995), consideran que, de cierta manera, una adecuada capacidad de introyección es necesaria para la adaptación del niño al mundo social; sin embargo, cuando las condiciones ambientales, orillan al niño a exagerar esta capacidad, la introyección se torna disfuncional ya que lleva a éste a alienar partes que considera reprobables y peligrosas, pero en realidad son indispensables para su desarrollo. Estos niños aprenden que sus necesidades serán satisfechas con la condición de que se apropien de actitudes, valores, sentimientos y conductas de personas significativas, sin cuestionarlos, lo que indudablemente influye en la confianza hacia sí mismos, en su sentido de valía personal y en su capacidad de responderse a sí mismos.

Se han mencionado hasta aquí las diferentes necesidades a las que se enfrenta primeramente, el niño y luego el preadolescente. A continuación se explican las necesidades que poseen el adolescente y el adulto joven y el impacto en el desarrollo de su autoestima.

A finales de la pubertad, de acuerdo con, Erikson se presenta la etapa de **Identidad contra confusión de rol**, ubicada entre el final de los 12 y principios de los 17 años, que de acuerdo con Villanueva, (1985) comprende a la adolescencia temprana y a la tardía. Esta etapa se caracteriza por cambios rápidos y variados a los que el adolescente necesita enfrentarse y, de acuerdo con Satir, (1991) a partir de estos cambios, las necesidades del adolescente también cambian con respecto a las del niño, por lo que es necesario que aprenda a darles una respuesta pues esta cuestión se reflejará en su autoestima. La necesidad más importante del adolescente, a la que se encaminan todos los cambios, es a la consolidación de su identidad. Esta identidad, o sentido de sí mismo, se conforma en diferentes áreas: física, cognoscitiva, emocional, intra psíquica y social. Específicamente de acuerdo con Ball y Palomares (1996) la conducta del adolescente responde a necesidades de maduración física, capacidad para realizar operaciones mentales formales, el fortalecimiento de relaciones heterosexuales así como a la urgencia de membresía en un grupo de pares.

Según Mc. Conville (1995), en los inicios de la adolescencia temprana el adolescente necesita enfrentar, tanto la pérdida del cuerpo infantil que se cambia por un cuerpo maduro, como una vivencia diferente de su sexualidad. Mas adelante, en esta búsqueda

de identidad, es donde el adolescente abre espacio en su atención al ámbito social. La energía que había estado centrada totalmente en los cambios corporales, se comparte con aspectos sociales y surge la necesidad apremiante de desarraigo y diferenciación de sus padres y de alejarse de los valores infantiles. Para ello, se apoya de la incursión en nuevos grupos de pares primeramente de su mismo sexo, donde se siente acompañado, entendido e identificado en relación con iguales. Es necesidad básica del adolescente esta nueva socialización y es frecuente que rompa con amigos de la niñez, ya que buscará cortar con todo lo que sienta como perteneciente a su infancia.

El adolescente necesita vivir el duelo y pérdida de su mundo infantil por lo que habitualmente se muestra enojado, voluble y hosco. En este sentido, cabe destacar, que las dificultades propias de este periodo hacen de la autoestima un proceso vulnerable que sólo encuentra estabilidad en la medida que la adolescencia se elabore; pero la medida es que el adolescente vaya encontrando respuesta a los cuestionamientos *de quién soy y en qué creo*, junto con el darse cuenta de otras condiciones que pertenecen a su existencia, como la libertad, capacidad de elección, individualidad y sentido de vida, le ayudarán a asumir cada vez más su identidad y valor propio. Con lo anterior, sentará las bases para una identidad adulta. De acuerdo con Villanueva (1985), el adolescente temprano necesita aprender a canalizar la nueva cantidad de energía que posee, en su *despertar existencial*, es decir, en el darse cuenta de su propia existencia.

" En la adolescencia temprana el self arraigado de la niñez necesita dar sus primeros pasos hacia la individualidad existencial; así, el adolescente comienza a darse cuenta de que tiene un lugar en el mundo, de que es un ser humano diferenciado y potencialmente independiente". (Mc. Conville; 1995. Pág.36)

La adolescencia tardía representa otra crisis profunda para el adolescente; el despertar existencial demanda una reestructuración fundamental de la personalidad con una consolidación y reestablecimiento de las fronteras del yo y, si las bases adquiridas en la adolescencia temprana no son bastante sólidas, será difícil resolver la crisis. (Villanueva, 1985 y Mc. Conville, 1995).

El adolescente tardío, necesita terminar de identificarse con sus nuevos roles, relaciones, emociones y capacidades; tener una identidad bien establecida, además de una adecuada imagen corporal; poseer o adquirir confianza básica, tener un sentimiento bien fundamentado de autonomía, actividad e industriiosidad y haber satisfecho sus necesidades de autoestima, por haber adquirido un sentido positivo de aprecio de sí.

Por tanto, necesita seguir consolidando su identidad pero de una forma más consciente y responsable. Según Mc. Conville (1995), requiere ejercitar unas fronteras yóicas y un sentido de individualidad más sólido, de modo tal, que dentro de su grupo de pertenencia pueda identificar, en qué es igual y en qué es diferente a los demás miembros, así como sostener ésta diferencia sin temor a perderse en los otros. Otra necesidad apremiante de esta etapa es la aceptación de la sexualidad y genitalidad propia y la del sexo opuesto; para así, poder abrirse y entablar relaciones nuevas con el sexo opuesto.

Sin embargo, en lo que a autoestima se refiere, el joven puede recuperarla, aclararla y fortalecerla durante la adolescencia (Meza y Colunga, 1997).

Si el adolescente se encuentra con ambientes que le faciliten el darse cuenta de sus recursos, habilidades y que le reflejen adecuadamente lo que realmente es, seguramente es posible que se de otra oportunidad para elaborar y trascender aquello que quedó inconcluso en etapas anteriores.

La etapa de *Intimidad vs. Aislamiento*, encontrada entre los finales de los 17 y principios de los 22 años, marca los fines de la adolescencia tardía y el principio de la adultez joven (Villanueva, 1985) o edad adulta temprana como la llaman Ball y Palomares (1996). En esta etapa las necesidades relacionadas con la autoestima se enfocan hacia el logro de la intimidad, la amistad profunda, la integración del sexo y el amor. Ball y Palomares (1996) concretizan dichas necesidades en: la conformación del juicio moral interno a partir de una escala de valores propia, la capacidad de responsabilizarse de su libertad e independencia, el establecimiento de relaciones íntimas, amorosas y comprometidas de amistad y de pareja, así como la capacidad de identificar y comprometerse con roles sexuales, además de la toma de decisiones acerca de ocupaciones iniciales y una posible vida independiente.

Villanueva (1985) menciona que para ello, es necesario que el joven haya aceptado durante la adolescencia temprana su aislamiento existencial, es decir su individualidad, su diferencia y su capacidad de independencia.

Cuando un joven carece de un grado saludable de autoestima posiblemente, no podrá satisfacer las necesidades que le apremian; se vivirá en conflicto aislándose, como medida defensiva; pues en el medio proyectará su temor hacia la posible pérdida de identidad en el contacto íntimo y comprometido con los demás. Si la persona carece de autoestima, difícilmente podrá darse a otros, pues además del temor a la pérdida de su

identidad dentro de la relación, probablemente valorará las relaciones como vías de satisfacción de lo que carece.

Así pues en esta etapa el desarrollo, es necesidad primordial una sana autoestima, basada en una sólida identidad, en un amor y auténtico respeto por sí mismo, de manera que se posibilite el logro de relaciones íntimas y amorosas tanto de amistad, como de pareja.

2.3 IMPORTANCIA DE LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA.

La autoestima es indispensable en la vida humana ya que repercute de forma importante en todas las áreas de la existencia de cada persona y es un proceso que se desarrolla constantemente a lo largo de la vida, desde la niñez hasta la vejez.

En el transcurso de vida de cada persona la autoestima trasciende fuertemente a partir del modo satisfactorio o insatisfactorio con el que cada individuo se relaciona consigo mismo, el grado de autoconocimiento que se posee de sí y el tipo de autoevaluación positiva o negativa que se realice. De allí derivarán la actitud aceptante o rechazante hacia sí mismo y el grado de respeto que la persona sea capaz de procurarse.

Es a partir de esta actitud intrapersonal, como la persona se mostrará al mundo, brindándose de igual manera, relaciones interpersonales satisfactorias o insatisfactorias, . (Branden 1995). Un individuo con buen grado de autoestima es muy posible que posea relaciones con otros de reconocimiento, aceptación y respeto.

En apartados anteriores se habló acerca de cómo influye en la consolidación de la autoestima en el adolescente, la capacidad para identificar y satisfacer sus propias necesidades, dentro del medio familiar y social donde se encuentre. Es preciso señalar que estas necesidades se definen con base en los retos o tareas propios de cada etapa de la adolescencia (Mc Conville, 1995). Es por medio de la forma en la que el adolescente responda a estas tareas, durante el transcurso de las diferentes etapas , que irá consolidando una idea de sí mismo que será la base de su identidad y es a partir de la idea de quién es y de las creencias que se forma de si mismo, que generará un grado determinado de autoestima.

Autores como Villanueva (1985), Ball y Palomares (1996), Mc. Conville (1995), Pick y Vargas (1990) y Gil (1997). consideran que la importancia de la autoestima en la adolescencia reside en que ésta representa una herramienta de gran valor para afrontar las crisis propias de esta etapa; representa asimismo un recurso valioso en la conformación de su identidad, motivo principal de la búsqueda adolescente.

A partir de esta propuesta y con apoyo de los planteamientos de Gil (1997), Branden (1995). Pick y Vargas (1990) y Rogers (1993), se puede suponer que un buen grado de autoestima dará posibilidades al adolescente para:

- Conocerse, aceptarse y a estar más contento y satisfecho con quién es. Al conocerse mejor podrá estar más conciente de sus cambios y será capaz de crear su propia escala de valores, así como de poner en operación sus capacidades.
- Poseer mayor confianza en su voz interna, a pesar de lo difícil que esto le pueda parecer, dados los cambios a los que se enfrenta; es a partir de esta confianza en su voz interna, que podrá identificar sus necesidades reales para después responsabilizarse de su adecuada satisfacción. Estas características y actitudes le permitirán acercarse cada vez más a una mayor madurez, es decir, a ser una persona más autónoma, autodirigida, motivada por su desarrollo, con mayor confianza en su capacidad de valoración personal y atenta a los mensajes de su organismo. Con esto seguramente alcanzará experiencias más gratificantes, ya que los satisfactores que busque, responderán a sus necesidades auténticas. Tenderá a ser una persona nutrida interiormente con una disposición constante a renovar y crear su ser. Parfraseando a Maslow (1972) se dirigirá hacia el camino de su autorrealización al ser capaz de:
 - Responsabilizarse de sus sentimientos, pensamientos, valores y deseos.
 - Poseer una percepción más clara y eficiente de la realidad.
 - Mostrarse con una mayor apertura a la experiencia.
 - Poseer un yo real, es decir, una identidad firme y autónoma.
 - Buscar la cohesión y la integración con los demás, sin miedo a perder su propia identidad.
 - Ser creativo en la solución de problemas.

- Poseer una buena capacidad de abstracción.
- Confiar en los demás, recurrir a la democracia y a la justicia, dado que posee capacidad para escuchar, reconocer y respetar a los demás en sus personas, así como en sus pensamientos y sentimientos, sin sentirse inferior.
- Tener la capacidad para dar y pedir afecto, por lo que puede ayudar a los demás de forma honesta y altruista.
- Poseer un código moral propio.
- Saber estar solo y buscar la soledad de vez en cuando, para el encuentro consigo mismo.
- Poseer capacidad de contacto, identificación y expresión de sentimientos.
- Tender a establecer relaciones interpersonales satisfactorias y profundas.
- Utilizar su sentido del humor sin ser agresivo o hiriente.
- Estar abierto a la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes de su interés.
- Poder ser capaz de afrontar los fracasos y los problemas que le sobrevengan, haciendo uso de su fuerza interna para reaccionar de forma proporcionada y satisfactoria.
- Establecer y comprometerse permanentemente con su desarrollo integral y su proyecto de vida.
- Percibir y experimentar su ser de una nueva manera, aceptando sus sentimientos más plenamente.
- Sentir una mayor confianza en sí mismo, siguiendo sus propias convicciones.
- Acortar la distancia entre su yo real del irreal, al volverse más parecido a lo que quiere ser.
- Disminuir la sujeción a los "deberías", impuestos externa o internamente.
- Tender a comportarse de formas más maduras con conductas más honestas.
- Tender a actuar mayormente, con base en sus propias necesidades, por lo que disminuye su tendencia de protegerse por medio de *máscaras* y actitudes falsas, así como al satisfacer expectativas impuestas.
- Asumir la dirección de sí mismo de forma responsable, realizar libremente sus elecciones y estar abierto a aprender a partir de las consecuencias de sus actos.
- Estar más abierto a los cambios y aceptarse como un proceso, por lo que el esfuerzo por alcanzar y mantenerse en estados definitivos y rígidos disminuye.

- Comenzar a abrirse y a aceptar la diferencia de sus experiencias personales de las de los demás.
- Comenzar a aceptar a los demás en sus similitudes y diferencias.

Aunque pudiera parecer utópico que alguien real pueda poseer todos estos atributos, junto con Gil (1997) y Rogers (1993) opino que es posible caminar siempre hacia una situación más positiva y plena de vida y que se puede vivir mejor a partir del conocimiento, tanto de las fortalezas, como de los comportamientos autodestructivos. Es una posibilidad real y al alcance de todo ser humano.

Como síntesis de lo anterior, puedo afirmar que un adolescente, un adulto joven o toda persona que posea una buena conformación de su autoestima, poseerá un concepto elevado de sí mismo, que le permitirá tomar decisiones propias, así como buscar, experimentar y correr el riesgo de plantearse nuevas metas y de tomar nuevos riesgos. Además, esa persona sentirá seguridad al decidir, a pesar de que las consecuencias no sean siempre positivas, ya que es capaz de aceptar el fracaso y de tolerar la frustración. En el mismo sentido, me parece importante resaltar la perspectiva de la Psicología humanista, que afirma que cada ser humano posee potencialidades que le permiten autorrealizarse y alcanzar la plenitud. (González, 1987). Lo anterior me permite concluir, en relación con el tema e este trabajo, que cuando un adolescente posee un adecuado grado de autoestima, puede desarrollar todo su potencial, ya que hablando metafóricamente, *existe tierra fértil para que las semillas germinen plenamente.*

Para finalizar, me gustaría comentar que considero a la etapa de la adolescencia como un magnífico momento para el trabajo con los jóvenes. Aunque esta etapa representa un momento crucial para el desarrollo de la autoestima, dado que la crisis propia de ésta repercute en su vulnerabilidad, también la adolescencia, brinda al joven la posibilidad de una mayor capacidad de darse cuenta de sí mismo y del mundo en el que vive. Es decir, éste individuo cuenta ya con mayores recursos que le permiten responsabilizarse de sí mismo y de sus elecciones. Es por esto que afirmo que con ayuda de su creciente capacidad de *darse cuenta*, el adolescente puede responsabilizarse mejor del trabajo por mejorar su autoestima.

2.4 FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA

Anteriormente, ya se ha hablado acerca de la influencia que tienen las creencias e introyectos acumulados a través de la vida, en los sentimientos, acciones, deseos y conductas, y en la propia autoestima. En este sentido, sería difícil suponer que los aprendizajes, tan fuertemente introyectados, pudieran ser susceptibles de alguna modificación. Sin embargo, autores como Meza y Colunga (1997), Satir (1991), así como Pellicer y Domínguez (1988), consideran que la autoestima es susceptible de ser modificada y fortalecida a lo largo de la vida, dado que es el resultado de un proceso de aprendizaje, y por tanto, es factible al cambio.

Si bien, la experiencia de la infancia con adultos significativos es una influencia básica en la conformación de la autoestima, ésta es modificable debido a que es un proceso, y al ser un proceso, implica movimiento. Este atributo la hace susceptible de un cambio continuo, que se realiza a través de las experiencias personales, del darse cuenta, de la conciencia y de la introspección. La autoestima puede cambiar, al igual que los sentimientos, los pensamientos y las acciones. (Field, 1995).

Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), proponen que la autoestima es el resultado de un proceso de desarrollo y aprendizaje; nadie nace con alta o baja autoestima, sino se construye a lo largo de la vida. Por lo tanto, si ésta es producto del aprendizaje y de la experiencia de vida, entonces es posible desaprender patrones que perpetúan la baja autoestima y reaprender patrones que tiendan a una alta autoestima.

Esta propuesta puede reforzarse si se contempla desde la óptica de la psicología humanista; es decir, desde una visión que confía en la potencialidad y capacidad de cada persona para aprender y caminar hacia estados y condiciones cada vez mejores.

Satir (1991), también considera a la autoestima como un atributo cambiante y la compara con una olla que puede estar llena, medio llena, o medio vacía. Es decir, las personas podemos sentirnos a veces con *la olla llena* y a veces con *la olla vacía*. Estas fluctuaciones son positivas, ya que ayudan a una revisión del camino personal. Lo que esta autora sí considera negativo, es que estas fluctuaciones estén sujetas a la opinión externa. ya que en esta situación la persona delega a condiciones externas, la idea de sí

misma, la valoración consecuyente y la responsabilidad. Es decir, pierde el contacto con su núcleo valorativo interno.

Si bien, se considera que la autoestima es susceptible a ser elevada, cabe señalar que se necesita de voluntad y de disposición para trabajar aquello que impide mejorarla. " *Para que una persona eleve su autoestima habrá que generar la confianza y la fuerza necesaria para abandonar el rol de víctima y adoptar uno nuevo*". (Meza y Colunga, 1997 Pag.345).

Para el trabajo de la autoestima se necesita que la persona se encuentre dispuesta a reconocer su situación y se responsabilice de sus experiencias, de su darse cuenta y de su posible cambio.

Autores como, Branden (1995), Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), Satir (1991) y Rogers (1993) coinciden al considerar a la autoestima como un proceso que con tiempo, paciencia y ejercitación, se puede fortalecer en toda persona. Branden (1995), propone una serie de "prácticas de vida" o factores, que él considera como los seis pilares en los que se fundamenta una autoestima sana; se trata de actitudes de vida que ayudan a fortalecerla de forma indirecta. " *Como la autoestima es una consecuencia, un producto de prácticas que se generan interiormente, no podemos trabajar directamente sobre ella*." (Branden, 1995. Pág. 85). Para que una persona pueda comprometerse con estas prácticas es necesario que este dispuesta y que reconozca que existe alguna deficiencia; esto lo llevará a responsabilizarse en el trabajo en su persona.

Las prácticas para "mejorar la autoestima" propuestas por Branden son:

1.- Vivir conscientemente:

Implica la capacidad de conocerse a sí mismo y darse cuenta de quién se es. El autoconocimiento, para Branden, es el elemento primordial del autoconcepto ya que es el primer pilar o fuente interior de la autoestima. Implica el hacer conciencia con respecto a quiénes somos, es decir de nuestras capacidades, sentimientos, pensamientos, formas de relacionarnos, etc.

Vivir de manera consciente implica, según Branden (1995)

- Una mente activa en vez de pasiva.
- Estar en el momento y contextualizarlo.
- Afrontar los hechos importantes, en vez de rehuirlos.

- Distinguir los hechos de las interpretaciones y de las emociones.
- Percibir y enfrentar los propios impulsos, en vez de negar la realidad tal vez dolorosa o amenazante.
- Interesarse por conocer la sintonía de las acciones con los propósitos. Es decir, darse cuenta del *para qué* de la conducta.
- Estar dispuesto a reconocer y corregir los errores,
- Interesarse por conocer y aceptar la realidad interior, los sentimientos, necesidades, valores, motivos, etc.

2.- Autoaceptación o práctica de aceptarse a sí mismo.

Aceptarse a sí mismo implica la valoración personal, el respeto y la defensa del propio derecho a existir y a ser feliz. Es poseer la capacidad de apoyarse y estar para sí mismo. Para Hay, la autoaceptación constituye el fundamento de una vida sana, además de implicar el paso más importante para la reconstrucción de la autoestima. (Hay, tomado de Gil, 1997; Pág. 13)

La autoaceptación, aunada a un previo autoconocimiento, implica la disposición de experimentarse como realmente se es. Involucra el reconocimiento de las propias cualidades, de la toma de conciencia del propio valor, la afirmación de la propia dignidad personal y el sentimiento de poseer un yo del que uno no tiene que avergonzarse ni ocultarse.

De acuerdo con Colunga y Meza (1997), aceptarse implica conocer e integrar la realidad personal, tanto interna como externa y estar dispuesto a ser auténtico.

Personalmente considero que, aceptar realmente nuestra experiencia, implica acercarnos al reconocimiento de la totalidad de nuestra realidad humana, tanto en nuestros aciertos, como en nuestra imperfección .

Al respecto, Falcón comenta: "*Aceptarme me compromete a aceptar mis emociones, mis pensamientos y conductas como parte mía, implica, el respeto a la realidad aplicado a uno mismo*". (Falcon, 1999; Pág.75)

3.- Práctica de ser autoresponsable.

A partir de lograr autoaceptación, es posible lograr una mayor apertura para un conocimiento más honesto de sí mismo. Es decir, primeramente implica arriesgarse a descubrir y reflexionar sobre aquello que es auténticamente nuestro y sobre lo que no lo

es: sobre lo que ha sido producto de "introyectos", tomados del medio exterior y que resulta incongruente con lo que se es o se piensa. Practicar la responsabilidad personal implica, asumir el compromiso de responder por aquello que se es; por los propios actos, deseos, comunicación, sentimientos, pensamientos, logros, satisfacciones, aspiraciones, bienestar, necesidades, metas, logros, bienestar y felicidad. Esto significa pensar por uno mismo y tomar las riendas de la propia vida. Supone la responsabilidad de trabajar por la realización de los propios deseos, así como la responsabilidad de las elecciones y acciones y de la capacidad para elevar la autoestima.

4.- Autoafirmación.

Más allá de reconocer y asumir quién se es, la autoafirmación implica respetar los propios deseos, necesidades y valores y buscar una forma adecuada de expresarlos y mostrarlos, es decir, de contextualizarlos en nuestra realidad. Es la disposición a valerlos por nosotros mismos, a mostrarnos como somos abiertamente y a tratarnos con respeto en todas las relaciones humanas.

En el fondo la autoafirmación conlleva vivir de forma auténtica, hablar desde nuestras convicciones y sentimientos más íntimos. Implica vivir de acuerdo a nuestros valores, y la obligación de expresarlos, perseguirlos y oponernos a todo lo que rechazamos. Saber que mi vida no pertenece a los demás y no estoy en la tierra para llenar las expectativas de otros, es practicar nuestro derecho a existir y ser nosotros mismos.

5.- Vivir con propósito.

Implica tener la capacidad para afrontar la vida. Es ser productivo al plasmar nuestras ideas en la realidad, fijar metas y actuar para conseguirlas; es el acto de dar vida a los conocimientos, bienes y servicios. Los propósitos, para ser realizados, tienen que ser específicos. Implica asumir la responsabilidad de las metas y propósitos de manera consciente, así como interesarse e identificar las acciones necesarias para conseguir dichas metas. Implica también el controlar la conducta para verificar que concuerde con nuestra metas y prestar atención al resultado de nuestros actos, para averiguar si conducen a donde queremos llegar.

En relación con el tema de este trabajo, considero que cuando un adolescente, toma el riesgo de conocerse, aceptarse, responsabilizarse de quién es y de la forma como se muestra al mundo (autoafirmarse), puede entonces, plantearse metas y un camino

personal que atienda a sus propias necesidades, que parta de su núcleo interno con el cual pueda en realidad comprometerse.

6.- Integridad personal.

La integridad personal permite la congruencia con lo que se vive internamente y con lo que se muestra al mundo. A partir del conocimiento, aceptación, validación y responsabilización de lo que se es, puede aumentarse la consistencia con la conducta. La integridad personal sintetiza las prácticas anteriores; implica la integración de la conducta con los valores y creencias. Es la coherencia de la manera cómo se siente y se piensa con la forma en que se vive. Cuando nuestra conducta es congruente con nuestros valores, cuando concuerdan los ideales y la práctica, tenemos integridad personal y seguramente, una autoestima saludable y una vida satisfactoria.

Las prácticas de vida sugeridas por Branden, se relacionan íntimamente con los atributos explicados con anterioridad. de autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y, autorespeto que, según Domínguez, Pellicer y Rodríguez, conforman a la autoestima (1988). Estos autores afirman que la autoestima también se desarrolla y fortalece a partir de trabajar o ejercitar dichos atributos.

Otros autores como Pick y Vargas (1990) consideran importante trabajar en el desarrollo de los recursos que posee el adolescente que se vinculan directamente con su autoestima. Estos son: La comunicación asertiva, la toma de decisiones, la responsabilidad y los valores.

La comunicación asertiva implica la capacidad de toda persona de intercambiar información verbal o no verbal de forma auténtica, respetando sus límites y los de la otra persona. Implica hacer valer sus derechos, necesidades, creencias, sentimientos y pensamientos de manera clara, directa y firme, respetando al que escucha, al darse cuenta de la existencia y presencia de la otra persona. De acuerdo con Satir (1991), la auténtica comunicación se logra cuando la persona se escucha a sí misma y desde ahí puede hablar con la otra persona sin interpretar ningún papel, ni máscara; sin ocultar sentimientos ni intentar manipular al otro. Es por esto que existe una clara diferencia entre comunicarse asertivamente y manejar a las personas. La comunicación no asertiva

consiste en no comunicarse o en no responsabilizarse de lo comunicado. Esto se aleja de la satisfacción real de las necesidades y una efectiva solución a los conflictos.

La toma de decisiones implica el derecho que tiene toda persona, incluidos los niños y adolescentes, de ejercitar su capacidad de determinar qué quiere hacer, de definir su futuro y las metas que quiere alcanzar, así mismo de escoger y planear los pasos a seguir para enfrentar los problemas de forma efectiva.

La responsabilidad implica la capacidad del ser humano y en este caso del adolescente para decidir acerca de su propia vida; de definir sus objetivos, de buscar los recursos que le permitan alcanzar sus metas; implica el aceptar y asumir los actos y sus consecuencias como obra propia. La responsabilidad implica la capacidad de toda persona de responderse a sí misma.

Los valores son otro recurso importante del cual puede valerse el adolescente. Estos son ideales que orientan la conducta y hacen referente a lo ético. Existen valores universales, religiosos y laicos. Es preciso que el adolescente conozca sus valores pues así podrá tomar decisiones de acuerdo con éstos. Responsabilizarse de sus valores implica vivir de acuerdo a una propia escala de valores, lo que influye fuertemente en la calidad de vida y la satisfacción personal.

Para finalizar es preciso mencionar que tanto los atributos que conforman a la autoestima mencionados por Domínguez, Pellicer y Rodríguez (1988), así como los recursos propuestos por Pick y Vargas (1990), serán de gran utilidad para la conformación de los talleres vivenciales.

III. PSICOLOGÍA EXISTENCIAL - HUMANISTA

3.1 DESARROLLO Y CONCEPCIÓN DEL SER HUMANO EN LA PSICOLOGÍA EXISTENCIAL HUMANISTA.

Actualmente se considera que existen básicamente tres grandes fuerzas o corrientes dentro de la psicología: el Psicoanálisis, el Conductismo y la Psicología Existencial –Humanista. Además, se abre paso ,poco a poco, la llamada Psicología Transpersonal.

La Psicología existencial - humanista nace oficialmente en 1961 con la publicación del primer número del Journal of Humanistic Psychology y, poco tiempo después, en 1962, se funda la American Association of Humanistic Psychology. (Muñoz, 1995).

De acuerdo con Abraham Maslow (1971), la Psicología Humanista constituye una nueva filosofía de la ciencia, que influye sobre la educación, la religión, la psicoterapia, la política, la economía, etcétera. (Maslow, 1971 citado por Muñoz, 1995).

Meza y Colunga (1997, al citar a Koop, 1971), comentan que la Psicología Humanista apareció, en parte, como una rebelión tanto contra la concepción psicoanalítica que reducía al hombre a ser solamente un enfermo, preso entre los instintos caóticos y las fuerzas sociales represivas, como contra la concepción deshumanizadora del hombre en la que, frecuentemente, caían los conductistas, al rebajarlo al estatus de un problema técnico a resolver.

Según González (1993), la Psicología Humanista también conocida como *Movimiento del potencial humano o Tercera fuerza*, refleja una serie de cambios históricos, sociales y culturales, que surgieron como un intento por recuperar y atender algunos aspectos y dimensiones humanos que habían sido ignorados por las dos escuelas de psicología dominantes en aquella época: el conductismo y el psicoanálisis. En el mismo sentido, Yalom (1984), comenta que, a la naciente organización, le interesaba ocuparse de potencialidades humanas que pareciera que corrientes antecesoras dejaron de lado.

"La Psicología Humanista se interesa primordialmente por aquellas capacidades y potencialidades humanas que no tienen un lugar sistematizado o en la teoría conductista o positivista, ni en la psicoanalítica clásica: por ejemplo, el amor, la creatividad, el auto desarrollo, el organismo, la gratificación de las necesidades básicas, la autorrealización, los valores más altos, el Ser, el convertirse en persona, la espontaneidad, el juego, el

humor, el afecto, la naturalidad, la trascendencia del yo, la autonomía, la responsabilidad, el significado, la experiencia trascendental y otros asuntos afines".
(Yalom, 1984. Pág. 32)

Para Jourard (1987), la Psicología Humanista es un esfuerzo para revelar a las personas su naturaleza humana y para hacerlas más conscientes, mediante medios asequibles, de las fuerzas que influyen en su experiencia. González, (1993), al hacer una recopilación de definiciones propuestas por diversos autores, considera que la Psicología Humanista es una orientación hacia la totalidad de la Psicología, más que hacia una rama o escuela específica. Se fundamenta principalmente, en el respeto por los distintos enfoques y muestra apertura hacia todos los métodos aceptables en la exploración de nuevos aspectos de la conducta humana. Esta corriente de la Psicología se ocupa de temas tales como la responsabilidad, las experiencias trascendentales, el amor, la salud, la existencia personal, las emociones, la identidad, la motivación autónoma, la libertad, el curso de la vida, la intencionalidad y la satisfacción de necesidades básicas.

Martínez (1999), señala que el enfoque humanista contempla al hombre en sí como un ser libre y creativo, capaz de responsabilizarse de sí mismo y de su existencia, cuyo comportamiento depende, más de su marco conceptual interno, que de la coacción de impulsos internos o de la presión de fuerzas exteriores.

El atender y valorar altamente a este potencial humano, es una de las aportaciones más importantes realizadas por la Psicología Humanista, por lo que el trabajar desde esta perspectiva, la liberación de dicho potencial es posible.

Meza y Colunga (1997), al citar a González (1989), exponen que, a medida que el ser humano desarrolla su potencial, a lo largo del proceso evolutivo, el ego corporal y el ego mental se trascienden, es decir, el individuo es capaz de integrarlos a la conciencia de sí mismo. Así se logra la integración de la personalidad, al experimentarse a sí mismo como algo más que una mente, que unos sentimientos, emociones o afectos. Este proceso es posible gracias a la conciencia, que para la Psicología Humanista, es el proceso de *darse cuenta* orgánico.

A diferencia de otros movimientos, la Psicología Humanista no forma una escuela o sistema, ya que se integra por un gran número de modelos, métodos y teorías que, aunque difieren en algunos conceptos, concuerdan en principios filosóficos, antropológicos psicológicos y pedagógicos. Al respecto, Yalom comenta: *...Así que no se habla de una escuela o un sistema de terapia, sino de una actitud en la terapia, no de un conjunto de técnicas, sino de una*

preocupación por comprender la estructura y la experiencia del ser humano. (Yalom, 1994. Pág. 5)

González (1993), en esta línea expresa que la Psicología Humanista, al no sugerir una sola teoría unificada y sistemática, evita rigidizarse, es decir, encerrarse en sus propias teorías y conceptos e impedir así, el cambio o la apertura a la experiencia para adoptar nuevas corrientes que promuevan su desarrollo y evolución.

Naranjo (1993) y Martínez (1999), aprovechan esta característica abierta de la Psicología Humanista, al proponer que los planteamientos de la filosofía existencial humanista, no sólo se aplican dentro de la terapia, sino son planteamientos de apoyo para vivir de una manera más completa, auténtica y plena.

Una de las premisas básicas de la Psicología existencial humanista se basa en la confianza que posee en el potencial humano y su interés por las preocupaciones filosóficas de lo que significa ser realmente humano. La propuesta de la Psicología Humanista es buscar, descubrir y desarrollar una perspectiva mucho más amplia que englobe las experiencias subjetivas del ser humano, es decir, que tome en cuenta su mundo interior; además de sus relaciones y de su conducta. Por eso se afirma que la Psicología Humanista contempla al ser humano en su totalidad.

Quitmann (1989), considera a la Psicología Humanista como un movimiento que recoge corrientes de un "espíritu de la época". Se trata de un movimiento psicológico que vincula entre sí a la filosofía europea (filosofía existencialista, fenomenología y marxismo), a la filosofía oriental (Budismo, Taoísmo, Zen), psicología europea (psicoanálisis) y psicología estadounidense (conductismo).

Son varios los enfoques psicológicos que toman como fuente los principios y creencias sobre el ser humano que ofrece la Psicología Humanista. Quitman (1989), menciona que, hoy en día, se consideran como parte de la Psicología Humanista los siguientes enfoques: la Bionenergética de Reich y Lowen, las terapias corporales de Seiver y Brooks (Sensory Awareness), de Rolf (Awareness Through Movement) y el Pathwork de Pierrakos, entre otros. Asimismo, la psicoterapia centrada en el cliente de Rogers, el Focusing de Gendlin, la terapia racional emotiva de Ellis, la terapia analítica arquetípica de Jung, el análisis existencial de May, la terapia familiar de Satir, la programación neurolingüística de Bandler y Grinder y la psicosisintesis de Assagioli, así como los grupos de encuentro de Rogers, entre otros.

Martinez (1999), al hablar de la psicoterapia Gestalt propuesta por Perls menciona que ésta, al igual que la Logoterapia de Frankl, pueden considerarse también, dentro del grupo de los enfoques humanistas existenciales.

A su vez, Muñoz (1995) opina que, tanto el Enfoque centrado en la Persona, como la psicoterapia Gestalt han desarrollado un cuerpo sólido de conocimientos, una metodología y una tecnología consecuente, lo que les favorece ante otros enfoques humanistas, brindándoles suficiente solidez e integración.

Para finalizar este apartado cabe agregar y resaltar que la Psicología existencial humanista contempla al ser humano desde la salud, como poseedor de capacidad autodeterminativa y de ser constructivo y autónomo; con poder para elegir sus valores; con capacidad de amar y de compadecerse ante el dolor propio y ajeno; con capacidad de comprender a otro y de comprenderse a sí mismo.

La concepción del ser humano propuesta por la Psicología Humanista basada en la creencia de las potencialidades y en la esencia bondadosa humana, ha recibido críticas de ingenua y superficial. Sin embargo, es importante resaltar que, si bien la Psicología Humanista confía en la bondad y libertad del ser humano, esto no implica que excluya o ignore la disfunción, los bloqueos y la patología. Es más, los contempla y trabaja con ellos, pero ciertamente, desde la creencia de que en todos los seres humanos existe un potencial para el desarrollo que va mucho más allá de lo que puede entenderse como enfermedad.

En referencia a la concepción que posee la Psicología humanista del ser humano Muñoz (1995), enumera algunas ideas importantes relativas a esta concepción.

El ser humano nace con una tendencia a la auto conservación y a la auto actualización.

Cada ser humano posee dentro de sí las potencialidades necesarias para su conservación y desarrollo. La Psicología Humanista confía en una energía o tendencia natural que mueve al ser humano al máximo desarrollo de sus potencialidades e integración, en las condiciones que le toca vivir.

El ser humano funciona como una unidad organizada. El ser humano es mucho más que la suma de sus partes y para entenderlo es necesario contemplarlo como un todo. Por más que pueda percibirse con desorden, siempre en un nivel más profundo, ese desorden posee sentido y organización. La persona está constituida por un núcleo central estructurado, que

recibe diferentes nombres como, "persona", "yo" o "sí mismo", pero que se refieren siempre al centro donde el ser humano vive y se expresa.

A medida que incrementa la conciencia, el ser humano tiene la posibilidad de aumentar su libertad interna. A medida que la persona se da cuenta de quién es, de sus recursos, de sus potencialidades, de sus sentimientos, pensamientos y actitudes, así como, en la medida que aumenta el contacto con sus necesidades propias y su capacidad de asumirlas, camina hacia poseer una mayor libertad de sí mismo y hacia ser quien quiera ser.

El ser humano es un ser en relación y sólo desde ahí se le puede comprender. El ser humano pertenece a un campo que ejerce influencia sobre él , al igual que él ejerce también influencia sobre este campo. Sólo contemplando esta dinámica es posible entenderlo.

El ser humano es más sabio que su intelecto. No sólo la razón humana es la única vía para el conocimiento; existe también la intuición, medio de conocimiento *arracional* Martínez (1982), la considera posiblemente más sabia que la vía racional, pues se vale de la inteligencia organísmica como totalidad. (Martínez, 1982, citado por Meza y Colunga, 1997).

El ser humano posee capacidad de conciencia y simbolización. La persona puede contemplarse a sí misma y tomar conciencia de sí; esta capacidad le permite distinguirse del mundo exterior, como un ser aparte.

El ser humano posee capacidad de libertad y elección. Cada persona posee libertad inherente a su naturaleza, desde donde es capaz de elegir lo que quiere ser, sus valores y el sentido que da a su vida. Esta libertad es gradual (Meza y Colunga, 1997) ya que, a medida en que la persona conozca sus opciones, sus posibilidades y las asuma como propias, ejercerá mayormente su capacidad de elección.

El ser humano es capaz de crear relaciones profundas. Cada ser humano es capaz de establecer relaciones con los demás que le enriquezcan y favorezcan su desarrollo, pues las necesita y las desea.

El hombre es capaz de crear. La creatividad es inherente a la naturaleza humana. Cada hombre posee en sí mismo un potencial creativo el cual le facilita encontrar soluciones nuevas a las situaciones que se le presentan.

El hombre busca un sistema de valores y creencias. Cada ser humano, a lo largo de su vida, va buscando un núcleo directriz interno a partir del cual dirigir su vida. Este núcleo está conformado por un sistema de valores que rigen su personalidad y lo llevan a buscar sus objetivos y a luchar por ellos.

Considero que a partir de esta concepción del ser humano que valida y enfatiza su parte creativa, amorosa, autorrealizante y sana, es posible confiar en la capacidad humana para crecer, pues considero que, solamente a partir de enfatizar los recursos de cada persona, lo que sí posee, con lo que sí cuenta de base, es que se puede encontrar la suficiente confianza y la fuerza para dejar patrones conductuales y/o actitudinales antiguos, poco o nada satisfactorios.

Se considera que si bien, la Psicología Humanista ha sido ampliamente aceptada en diferentes campos, aún carece de valoración ante algunas instituciones académicas (Meza y Colunga, 1997), lo que quizá se debe en parte al choque de paradigmas y a la dificultad para aceptar una visión del ser humano muy diferente a la tradicionalmente reconocida.

3.2 SUPUESTOS FILOSÓFICOS DE LA PSICOLOGÍA EXISTENCIAL HUMANISTA .

La fenomenología europea y la filosofía existencial constituyen la base de la Psicología existencial humanista. Se le conoce con este nombre, dado que su base filosófica reside en el existencialismo, mientras que utiliza a la fenomenología como su método de conocimiento. Quitmann (1989), menciona que las corrientes filosóficas de la filosofía existencialista y de la fenomenología, si bien, se desarrollaron paralelas en el tiempo, lo hicieron en principio independientemente, una de otra. Por un lado, la filosofía existencialista con aportaciones de Kierkegaard, Jaspers y Buber y, por el otro, la fenomenología con Husserl y Brentano como sus máximos representantes. Estas corrientes se juntan por primera vez en Heidegger y Sartre, quienes aceptaron la fenomenología como el método o la manera de conocer del existencialismo.

3.2.1 EL EXISTENCIALISMO

Desde su aparición, esta corriente filosófica ha despertado encontrados comentarios, ya que se caracteriza por romper con toda una tradición filosófica anterior, el racionalismo. El existencialismo puede considerarse como una vuelta al hombre que centra su atención en su condición de existir.

El existencialismo confrontó, desde el siglo XIX, al racionalismo predominante en ese tiempo y es frecuente encontrarlo, hoy día, sobre todo en nuestra cultura occidental. En la visión racionalista del mundo, la esencia ha predominado sobre la existencia (Merino, 1994) y además se ha enfatizado a la búsqueda de los "principios inmutables" que se supone se encuentran en cualquier existencia. Esta búsqueda se intenta realizar separando lo que se desea comprender en sus distintas partes, para así abstraer principios generales. Este mismo esfuerzo puede observarse también en el campo de la Psicología, donde se considera al hombre como un sistema de impulsos y reflejos.

En oposición a lo anterior y como un primer intento de definir al existencialismo, Rollo May (1977), comenta: *"El existencialismo es el esfuerzo por comprender al hombre eliminando la escisión entre sujeto y objeto"*. (May, 1977. Pág.29). Estas palabras permiten observar la tendencia de este nuevo pensamiento a aproximarse, desde una mirada total, a la experiencia personal, en vez de asumir una postura reduccionista.

Para el Existencialismo lo más importante del ser humano es su existencia, en contraposición al Racionalismo, que privilegia la esencia. Para el existencialismo: "Existo, luego pienso, luego soy". Esta postura se contrapone al racionalismo en el que lo importante radica en la esencia. "Pienso luego existo" . (Unikel, 1997) .

En este sentido, Unikel (1997), define al Existencialismo como una corriente filosófica que se opone al Racionalismo que pretendía rescatar al individuo del siglo XIX de la esclavitud a la que lo había sometido la Revolución Industrial. Al mismo tiempo, busca entender la ansiedad, la enajenación y la desesperación que las personas sienten por sí mismas y por la sociedad en la que viven, segmentada en todas sus manifestaciones culturales, científicas, religiosas, etc. La contraparte psicológica de esta situación es la represión extrema de la persona. Si bien, Freud realizó un extenso estudio de esta cuestión, los problemas profundos de la sociedad entera fueron captados desde antes por los precursores del Existencialismo, sobre todo por el monje danés Søren Kierkegaard (1813 – 1855), cuyo manifiesto esencial es *la vuelta del hombre hacia sí mismo*. Dicho de otra manera, cómo hacer que *el hombre se reencontre a sí mismo*. (May, 1977).

May *et al* (1977) comentan que *existir*, deriva del verbo latino *ex – sistere* que significa surgir, emerger, aflorar. Dicha etimología indica exactamente lo que busca el existencialismo: tomar como centro a la persona existente, poner énfasis sobre el ser humano tal como surge y deviene. Esto implica considerarlo, no como una colección de sustancias estáticas, mecanismos y esquemas, sino como algo emergente, es decir, existente.

La contribución fundamental de la terapia existencialista consiste en comprender al hombre como ser en su "existir". No niega la validez de los dinamismos, pero afirma que los impulsos o dinamismos, solo pueden entenderse dentro de la estructura existencial de la persona.

ATRIBUTOS EXISTENCIALES DEL SER HUMANO.

El existencialismo a partir de la concepción que posee del ser humano propone ciertos *atributos existenciales* inherentes a la naturaleza humana que reflejan su pensamiento. De acuerdo con Merino (1994), estos son declaraciones centrales o postulados básicos que encierran lo que se ha considerado como el "conflicto básico existencial". Este conflicto se genera a partir del enfrentamiento del individuo con los supuestos básicos de la existencia, es decir, con preocupaciones esenciales intrínsecas al ser humano (Yalom, 1984). Estos supuestos básicos surgen de la reflexión profunda que cualquier hombre realiza, en algún momento de su vida, aunque tienden a precipitarse por la experiencia de situaciones urgentes o límite, como enfermedades o decesos importantes.

Martínez (1999), explica cada uno de estos atributos inherentes a la existencia humana de la siguiente forma:

La muerte: Implica que, si el hombre es capaz de darse cuenta de que existe, entonces también puede darse cuenta de que puede dejar de existir. Desconocemos el momento de ese final, pero conocemos su certeza.

La libertad: La muerte nos confronta con la realidad de nuestra libertad durante la vida y con la capacidad que tenemos para decidir el rumbo que deseemos dar a nuestra existencia. Sin embargo la libertad es incierta puesto que no tenemos la certeza de cuál será el mejor rumbo a tomar ni de qué elecciones serán las mejores. *"Es indudable que la libertad para elegir esta limitada, como todo lo humano, por factores biológicos, socioculturales, económicos, políticos y psicológicos; no obstante dentro de estas limitaciones cada individuo debe elegir su rumbo"*. (Villanueva, 1988, citado por Martínez, 1999. Pág. 84)

La responsabilidad: A partir de la conciencia de que nuestra vida nos pertenece la responsabilidad implica la capacidad de responder a las circunstancias que se presenten en el rumbo que decidimos darle a nuestra vida. Somos responsables de nuestras elecciones. *"Soy responsable de lo que decida y de lo que deje en manos del destino. La responsabilidad se presenta con el darse cuenta de la situación existencial y la consiguiente puesta en juego de la decisión a hacer algo diferente o continuar como hasta el momento"*. (Martínez, 1999. Pág. 84).

La soledad: *El ser humano es individual. Nacemos solos y morimos solos. Nadie puede vivir por nosotros, ni poseer una experiencia igual. Esta característica de ser únicos e irrepetibles inherentemente nos lleva a separarnos de los demás; es decir, a la realidad existencial de nuestra soledad. "La individualidad del hombre tiene como precio la soledad. Las experiencias y vivencias de cada ser humano son únicamente suyas y nadie puede realmente comprenderlas como él; cada uno nace solo, vive solo y muere solo: todo ser humano es solo"*. (Villanueva, 1988, citado por Martínez, 1999; Pág. 85)

El sentido de vida: El hombre al darse cuenta de que, la muerte es una realidad, de que es libre en sus elecciones y es el único responsable de éstas y además, de que está solo, generalmente se siente angustiado. Tarde o temprano se percató de que no hay un sentido previamente establecido para su existencia. La vida no tiene un sentido per se y cada uno necesita encontrar su propio sentido de vida.

Estos cinco atributos existenciales son todas manifestaciones de la existencia; ninguno es más importante que otro ya que, en realidad, cada uno se presenta a través del otro. Villanueva lo explica de la siguiente manera:

"Porque soy individual y solo, soy frágil, responsable y libre; porque soy frágil y mortal, soy responsable, libre y aislado; porque soy libre, soy responsable, desamparado y separado; porque soy responsable, soy individual, débil y libre y porque soy consciente, soy todo eso, soy humano y ser humano es mi misión" (Villanueva, 1988, citado por Martínez, 1999. Pág. 89).

En estas palabras que, en lo personal considero iluminadoras, se explica la condición dual de la existencia humana. Si en efecto, la conciencia de los atributos existenciales nos

genera angustia, a su vez, solamente a través de esta conciencia podemos disminuir dicha angustia, al tomar las riendas de nuestra propia vida.

Quitmann (1989), al sintetizar estas condiciones centrales existencialistas, propone además dos cuestiones que me parecen fundamentales dentro de la existencia humana. Estas son:

Condición de presente: La existencia humana está vinculada con su presente, su pasado y su futuro. Para la visión existencialista, el tiempo es siempre algo futuro que da sentido a nuestra existencia, pero sólo el pasado y el presente son más concretamente experimentables para el ser humano. La experienciación más poderosa radica en el presente, ya que los cambios y acciones sólo son posibles en éste. El pasado se considera como una colección de hechos que no pueden ya cambiarse. Los psicólogos humanistas ponen en práctica esta condición procurando traer siempre al individuo al "aquí y ahora". En la terapia Gestalt es también un concepto central, (Meza y Colunga, 1997), ya que se considera que el punto de partida es la experiencia presente y sólo a partir de este instante es que puede significarse el pasado y el futuro.

Estar en el mundo: Este concepto nuclear de Heidegger (Quitman, 1989), habla de que el ser humano forma un campo con el mundo que lo rodea al vincularse con éste; por tanto, la existencia del hombre no es concebible sin el mundo que lo rodea y viceversa. En este punto se realiza el encuentro dialógico que menciona Bubber, en el que el hombre se da cuenta de su estar en el mundo, al cuestionarse acerca de su propia existencia. *"Si me fijo en lo que significan para mí los objetos y fenómenos del mundo, comprendo siempre simultáneamente quién y lo que soy yo mismo"* (Quitmann, 1989. Pág. 62).

Meza y Colunga (1997), al explicar a Villanueva (1985), mencionan que, esta capacidad de darse cuenta del hombre hacia su estar en el mundo, implica que éste afirme; "yo soy yo". El hombre, cuando puede afirmarse, puede tomar conciencia de su propia existencia y de la conflictiva existencial que esta conlleva, es decir, se enfrenta con su condición humana existencial, con su propia fragilidad, con su desamparo, con su soledad, con su asilamiento y con la responsabilidad de sus elecciones; en fin, con su propia existencia y con la angustia que se general al entrar en contacto con estas condiciones.

Yalom (1984), reconoce a esta angustia como *angustia existencial* que se genera a partir del conflicto suscitado por el enfrentamiento del hombre con cada uno de los supuestos básicos existenciales.

3.2.2 LA FENOMENOLOGÍA

Anteriormente se mencionó que la manera de conocer al ser humano propia del existencialismo, es la fenomenología. El principal creador de esta corriente fue Edmund Husserl. De acuerdo con Yontef (1995), la fenomenología busca captar el fenómeno de la realidad, tal como se manifiesta y sólo como se manifiesta. Esto lo hace por medio de una operación mental por medio de la cual, el observador excluye de su mente, no sólo cualquier juicio de valor sobre el fenómeno en cuestión, sino también cualquier afirmación relativa a sus causas o a su trasfondo. Incluso se esfuerza por suprimir la distinción entre objeto y sujeto. Lo que busca el método fenomenológico es la contemplación y captación imparcial de los fenómenos, tal cual se manifiestan y esto lo logra, al hacer a un lado cualquier prejuicio intelectual que distorsione esa captación. Se puede vislumbrar a la fenomenología como una búsqueda de comprensión, basada en lo que es obvio, más que en una interpretación del observador. La fenomenología trabaja al entrar vivencialmente en la situación y promover el darse cuenta sensorial, buscando descubrir lo que es obvio. Generalmente, somos educados para acercarnos a los fenómenos a través de nuestros juicios e interpretaciones. Pero si lo que se busca, es aproximarse al fenómeno, tal como es y se manifiesta, sin excluir ninguna información, es necesaria una disciplina especial para ejercitar la percepción hacia lo que esta presente, tal y como lo propone Yontef: *"La actitud fenomenológica es reconocer y poner entre paréntesis; dejar de lado, en la medida de lo posible, los conceptos preconcebidos acerca de lo relevante."* (Yontef, 1995 Pág. 173).

Considero que para cualquier persona que desee comprender la experiencia del otro, es necesario el ejercicio de una actitud fenomenológica de aproximación a las cosas, es decir, un aumento de su capacidad para abrirse a la totalidad de la experiencia. Con "abrirse", me refiero a la intención de captarla ampliamente, utilizando para ello todas sus facultades racionales e intuitivas, con el fin de *permitir que el fenómeno hable por sí mismo*. Esto significa aproximarse a las manifestaciones de los fenómenos, tal y como ocurren, haciendo un esfuerzo por dejar de lado los preconceptos y los prejuicios personales. Así la persona podrá acercarse a comprender el fenómeno tal cual es.

Cabe resaltar lo como se ha mencionado ya, que la fenomenología como el existencialismo, surgió como un cuestionamiento hacia las corrientes psicológicas que deseaban entender al ser humano y a su experiencia limitándola y encasillándola dentro de una teoría o sistema propio; dentro de una sola realidad objetiva. De acuerdo con May (1977), la fenomenología proponía, en cambio, un esfuerzo por experimentar los fenómenos en su plena realidad y tal como aparecían en sí mismos. Implicaba la actitud de estar abiertos y listos para experimentar. Yalom (1984), considera que el método fenomenológico posee elementos provechosos para aproximarse al entendimiento de la experiencia humana, de la experiencia de otro. Esta corriente permite encontrarse directamente con los fenómenos, sin necesidad de emplear instrumentos estandarizados, ni supuestos previamente establecidos. En la medida de lo posible, permite poner entre paréntesis las perspectivas del mundo en que uno se mueve, con el fin de entrar en la experiencia de otro individuo.

La intención de la fenomenología no es menospreciar a la técnica o a los instrumentos; para ella es clara la importancia y la validez de estos. Sin embargo, la fenomenología centra su atención en la experiencia individual y en su vivenciación. Apoyando lo anterior, May (1977), argumentan que, cuanto más exacta y con mayor penetración se describa un mecanismo dado, tanto más se relegará a la persona existente. Es decir, se cree que cuanto más se formulen teorías o fuerzas de manera absoluta y completa, tanto más se estará hablando de abstracción y seguramente se perderá la atención de lo central: el ser humano existente. En palabras de May: *"No existe la verdad o la realidad para una persona viva, a menos que participe y sea consciente de ella o mantenga alguna relación con la misma"*. (May, 1977 citado por Muñoz, 1995; Pág. 15)

3.3 PRINCIPALES REPRESENTANTES QUE INFLUYEN EN LA PSICOLOGÍA HUMANISTA.

A continuación se realizará una breve revisión de los postulados de los principales filósofos existencialistas y fenomenológicos, con el objetivo de profundizar la influencia de sus aportaciones en la Psicología Humanista. Cabe destacar que dicha revisión será hecha a partir de la realizada por Quitman (1989) y por May (1977).

Kierkegaard (1813 –1855) fue el primero en romper radicalmente con la filosofía tradicional. Trató de luchar contra el "todo absoluto racional" en el que quedaba absorbida la persona.

Habla de una verdad subjetiva y personal; quien la busca, tomará este matiz y será afectado por ella. En palabras del autor: *"Hay que encontrar una verdad, que puede ser verdad para mí; encontrar la idea por la cual quiero vivir y morir"* (Kierkegaard citado por Quitman, 1989, Pág. 51).

En este sentido cuestionó al pensamiento puramente abstracto, a la filosofía puramente lógica o científica, negándose a admitir el absolutismo de la razón. En cambio, hizo hincapié en que la filosofía debía conectar con la vida y la experiencia propias de cada individuo, como la situación histórica en la que se encuentre y que ha de ser, no una especulación abstracta, más o menos interesante, sino una forma de vida; es decir, una filosofía capaz de ser vivida. (Roubiczek, 1967 citado por Arce, 2000). Hace énfasis en que cada individuo debe trabajar por su propia salvación, entendida como la vuelta del individuo hacia sí mismo. Siempre sostuvo una invitación constante a que cada persona se entregara a su verdad, se entregara a su existencia. Kierkegaard contempla al mundo social como la unión de cada uno de los hombres, pero sitúa su esperanza en la relación del individuo consigo mismo. De ahí se desprende la idea de que, para conseguir un cambio a nivel social, habrá que conseguir primero un cambio a nivel individual.

En opinión de la autora de la presente tesis, en la medida en que un ser humano se adentre a conocerse a sí mismo, será capaz de conocer a otro y más aún, de reconocerlo en esencia como igual a él.

La preocupación principal de Kierkegaard fue averiguar cómo puede un hombre *convertirse en persona*. Su concepto de ser humano lo extrae a partir de su propia experiencia y para él lo esencial reside en el conocimiento de que la existencia está caracterizada por el abismo, la muerte, el desgarramiento y el miedo. Afirma que el hombre, sometido a este miedo, experimenta también la posibilidad de libertad, dado que esta experiencia le ofrece diferentes posibilidades de actuación y con ello, la obligación de tomar una decisión. Así, la elección y la decisión, son para él las características fundamentales de la existencia humana.

A Kierkegaard se le ha criticado por su extremo individualismo, sin embargo es necesario contemplar que él no deja a un lado lo social, sino que se enfoca a la experiencia individual, que se realiza dentro de un todo social.

Nietzsche: Al igual que Kierkegaard, sostiene la creencia de que el hombre había perdido la fe en su dignidad esencial y en su humanidad. Esta idea parte de su propia percepción de la desintegración social, tanto psicológica como emocional, que se vivía en su época. A partir de esto, revisa conceptos como los valores, la razón, la voluntad y la capacidad de elección.

Neitzche no atacó a la razón como capacidad humana, sino más bien cuestiona a la razón pura y a las formas áridas y fragmentadas del racionalismo, con la intención de impulsar la reflexión hasta sus últimos límites. Pugna por la autoconciencia, en medio de una civilización tendiente a la objetivización, es decir, promueve la dirección de la reflexión hacia el sí mismo, pues para él, lo más importante de la persona es aquello que refleja. (May, 1977). Debatíó la idea de una verdad absoluta pues creía que la persona debía experimentar cada verdad en su propia carne. En sus palabras: "*Cada verdad debe contrarrestarse con la pregunta: ¿Puede uno vivirla?. Todas las verdades son verdades cruentas para mí*"... (Nietche, citado por May, 1977, Pág. 50). Al proponer el concepto de *voluntad de poder*, instiga a las personas a que vivan valerosamente todas sus potencialidades en su existencia particular. La palabra poder la utiliza en el sentido de potencia o capacidad y enfatiza que ser persona, no sólo es tener capacidad de poder, sino también capacidad de elección, dado que el ser humano es el único que puede escoger los valores que regirán su vida, puesto que éstos nunca se producen espontáneamente.

Husserl (1859 – 1938) Así como a Kierkegaard, se le considera el padre del Existencialismo, a Husserl se le considera el padre de la Fenomenología. Éste filósofo introdujo un cambio en el procedimiento metodológico de la ciencia, al permitirse considerar un objeto científico desde su apariencia. Su objetivo era desarrollar una metodología descriptiva, es decir, volver a las cosas mismas. Cuestiona la absolutización del mundo así como la existencia de una verdad objetiva, ya que para él, el mundo se percibe y se interpreta del modo en que se le presenta a cada persona. en el marco de sus experiencias, puesto que cada individuo capta la realidad a través de sí mismo y es en sí, su propio instrumento para contactarla, además de hacerlo desde su intuición y no sólo desde su razón.

La importancia central de las ideas Husserl radica en su influencia en la superación de la concepción científica mecanicista y la aportación del principio de que el hombre y el mundo, el sujeto y el objeto, el ser y la conciencia, el interior y el exterior, necesitan considerarse como una unidad indivisible, pues *lo visto* y *el que ve*, se influyen mutuamente. Este principio crea el concepto de: *ser en el mundo*.

Bubber (1878 – 1965). Este pensador se interesó en los procesos sociales concretos y también desarrolló su filosofía a partir de su experiencia personal. Expone el concepto de dualidad del ser humano como hecho existencial. Hace una diferencia entre la actitud fundamental orientadora y la realizadora. La primera, se refiere a la búsqueda de la seguridad,

al comportamiento útil y pragmático, mientras que la segunda, se refiere a la posibilidad de traspasar las fronteras existentes, contemplando el riesgo y el peligro. Afirma que un ser humano que se autorrealiza posee ambas actitudes. Propone también el principio dialógico, en el que se acentúa la dualidad humana, representada por la búsqueda tanto de riesgo, como de seguridad con la evidente necesidad de elección que esta dualidad conlleva.

Bubber opina que esta dualidad se presenta a través de polaridades que conforman una unidad y para el ser humano sólo es posible concebirlas de este modo, si es capaz de admitir opuestos en sí mismo y los enfrenta, en vez de evitarlos.

Para Bubber, el yo no existe y sólo lo hace cuando entra en relación con otro. De aquí se deriva otra dualidad importante que es la existencia de dos mundos en estrecha relación: el *yo – tú* y el *yo – ello*. El yo de la relación *yo – ello* es diferente a la de la relación *yo – tu*. En el primer caso, no existe reciprocidad, ya que se trata únicamente de una relación entre sujeto y objeto. En cambio, cuando se establece una relación *yo – tú*, existe reciprocidad, pues la persona se relaciona con un *tú, lo que supone* la experiencia y comprensión plena de la otra persona, dado que entra en juego todo el ser de la persona. Según Bubber el modo básico de la experiencia *yo – tu* es el diálogo, a través del cual, ya sea silenciado o hablado, cada uno de los participantes está pendiente del otro, en su ser particular.

Heidegger (1889 – 1976): Su pensamiento ayuda a unir por primera vez a la corriente fenomenológica y a la existencialista. Toma de las ideas de Husserl la de volver a las cosas mismas y, a partir del método fenomenológico, plantea que el ser humano es diferente a las cosas, pues existe y puede preguntarse acerca de su existencia, a lo que llama *awareness*. Además está en relación continua con otros seres humanos y objetos en el mundo. A este atributo lo llama: *estar en el mundo*. Considera que, por medio de la capacidad de elección y de decisión, el hombre puede encontrarse existencialmente a sí mismo que es la tarea más importante del ser humano.

Sartre (1905 – 1980). Es el representante más importante de la filosofía existencialista francesa y propone al existencialismo como una doctrina que posibilita la vida humana plena. Considera a la libertad como la cualidad fundamental humana pues en su núcleo encierra la elección. Contempla al hombre como condenado a la libertad. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo y, sin embargo libre, puesto que es responsable de todo lo que hace. Cada ser humano posee la capacidad de tomar elecciones y, por lo tanto, de ser responsable de su propia existencia.

Para finalizar, y a partir de la revisión realizada de la Psicología Humanista, cabe enfatizar que esta corriente proporciona un sólido marco teórico y conceptual del que se derivan una serie de herramientas valiosas para ayudar a las personas en su desarrollo emocional y psicológico. Estas, al promover y favorecer el contacto con las emociones y ayudar a detectar conflictos internos, resultan de gran utilidad para la intervención con grupos. En el caso específico de este trabajo, se trata de grupos de sensibilización gestalt.

A continuación se revisará Enfoque de Psicoterapia Gestalt, importante enfoque humanista.

IV. PSICOTERAPIA GESTALT.

4.1 ¿QUÉ ES LA PSICOTERAPIA GESTALT?

Gestalt es una palabra alemana, adaptada hoy en día en el mundo entero dado que no tiene equivalente exacto en otras lenguas. Gestalten significa "poner en forma" "dar una estructura significante". En realidad, más que de Gestalten sería más exacto hablar de *Gestaltung* palabra que indica una acción prevista, en curso o terminada, que implica un proceso de puesta en forma, es decir, que persigue una "formación". (Ginger A y Ginger S, 1993)

Los diccionarios comunes solo han retenido, por el momento, el primer sentido histórico de la Psicología de la Gestalt; teoría según la cual nuestro campo perceptivo (y también nuestro campo intelectual, místico, afectivo, etcétera) se organiza espontáneamente bajo la forma de conjuntos estructurados y significantes ("formas buenas" o Gestalten). La percepción de una totalidad no puede reducirse a la suma de los estímulos percibidos ya que "el todo es diferente a la suma de sus partes". Retomaré más adelante la Psicología de la Gestalt o "teoría de la Forma". Cuando en esta tesis me referiré a la Gestalt, hablo de la Psicoterapia Gestalt.

La palabra psicoterapia, conserva en algunos lugares un sentido restringido, pues muchos diccionarios y libros médicos todavía la entienden como "conjunto de prácticas y acciones destinadas a sanar o tratar enfermedades". Sin embargo, la OMS (Organización Mundial de la Salud) reconoce que *"la salud no es ausencia de enfermedad o de dolencia, sino un estado completo de bienestar físico, mental y social"*. (Ginger A y Ginger S, 1993, pag. 15). Por tanto, desde una perspectiva global y holística la psicoterapia Gestalt se orienta al desarrollo de ese bienestar armonioso y no a la "cura" o "reparación" de algún problema que haya. Este enfoque psicoterapéutico, al sentar sus raíces en la Psicología existencial-humanista (Muñoz, 1995), reúne la noción de desarrollo personal, de formación y de apertura del potencial humano. La noción de "normalidad" es opuesta al espíritu de la Gestalt, que valora el derecho a la diferencia y a la originalidad irreductible de cada ser.

La terapia Gestalt se practica hoy en día en contextos y con objetivos muy diversos: en psicoterapia individual, en terapia de parejas, en terapia familiar, en grupos abiertos de terapia, pero también en grupos de desarrollo del potencial personal de cada uno, así como en el seno

de las instituciones (escuelas, establecimientos para jóvenes inadaptados, hospitales psiquiátricos, etc.), o también en el área de las empresas del sector industrial o comercial.

La Gestalt se dirige tanto a las personas que tienen problemas físicos, psicosomáticos o psicológicos caracterizados como "patológicos", como también a las personas que presentan problemas existenciales, desafortunadamente frecuentes, como conflictos, rupturas, soledad, duelo, depresión, inactividad, bloqueos, sentimientos de ineficiencia o de impotencia, etcétera. Asimismo a cualquier persona u organización que busque un pleno desarrollo de su potencial latente, una mejor calidad de vida. (Ginger, A y Ginger S, 1993. pag.16), ya que como se mencionó anteriormente, los gestaltistas no identifican necesariamente "terapia" con "enfermedad", pues en el ambiente terapéutico puede darse con personas con patologías graves o profundamente perturbadas, como con personas con problemas existenciales más comunes.

La Terapia Gestalt, poco conocida en décadas pasadas, se ha convertido actualmente en uno de los métodos más populares de terapia de desarrollo personal, y de formación, tanto en Europa como en América. (Salama, 1992). Esta psicoterapia, que era en sus inicios de raíz europea, se extendió rápidamente en los países germanos y anglosajones y a la fecha ha llegado a Canadá, México Japón y los países latinoamericanos. En Alemania fue introducida desde 1969 por Fritz Perls. (Ginger, A y Ginger S, 1993).

La Gestalt ha sido elaborada sobre todo, a partir de las ideas de Perls, psicoanalista judío de origen alemán, emigrado a la edad de 53 años a Estados Unidos de América. Se puede situar la concepción de la Gestalt hacia 1940 en África del Sur, donde vivió Perls, pero su nacimiento y bautizo oficial datan de 1951 en la ciudad de Nueva York. Su infancia fue relativamente oscura y su desarrollo limitado. Mucho tiempo después en California se vuelve famosa pues sus principios eran afines a los del "gran movimiento de "contracultura " de 1968 que sacudiera a todo el planeta en busca de nuevos valores humanos de creatividad, de autogestión, de revalorización del ser sobre el tener y de emancipación del saber sobre el poder; que como ya se mencionó en el capítulo de Humanismo, la influencia de esta revolución de pensamiento, afecta también a la Psicología, surgiendo así, la Tercera Fuerza o Psicología humanista. La revolución humanística considera la psicoterapia como un medio para hacer crecer el potencial humano y la psicoterapia Gestalt forma parte de este movimiento.

Castanedo (1988), cita claramente varias discrepancias teóricas entre la Terapia Gestalt y la Modificación de la conducta y el Psicoanálisis. En el Conductismo la conducta del sujeto es directamente modificada por el terapeuta contando con los estímulos del medio. En el Psicoanálisis la conducta ha sido originada por motivaciones o fuerzas inconscientes latentes, las cuales se hacen manifiestas o conscientes en la interrelación terapéutica de transferencia. Al analizar las transferencias de la persona se descubre lo reprimido y el material inconsciente se hace consciente. En la Gestalt la persona aprende a servirse de todos sus sentidos internos y externos, llegando así a ser auto-responsable, dándose auto-soporte. Ayuda al individuo a retomar el camino de los sentidos, a tomar conciencia del proceso de darse cuenta. Mientras que el Conductismo utiliza el control de estímulos y el Psicoanálisis busca curar hablando "acerca de" y descubriendo las causas de los problemas (enfermedad mental), la Terapia Gestalt ofrece la auto-realización al individuo sirviéndose de experimentos (vivencias) que enfatizan la toma de conciencia dirigida en el aquí y ahora.

La Gestalt, más allá de una simple psicoterapia, se presenta como una verdadera filosofía existencial un "arte de vivir" y una manera particular de concebir las relaciones del ser humano con el mundo. Lo grande de Fritz Perls y de sus colaboradores cercanos, como Goodman y Laura Perls, fue elaborar una síntesis coherente de diversas corrientes filosóficas, metodológicas, y terapéuticas, europeas, americanas y orientales, y constituir así una nueva teoría de aproximación al ser humano. La Gestalt, que busca desarrollar una perspectiva unificadora del ser humano, integrando a la vez sus dimensiones afectivas, sensoriales, intelectuales, sociales y espirituales, Según Anne Rosier es *"una experiencia global donde el cuerpo puede habitarse y la palabra encarnarse"*. (Ginger, 1993; pag.19). Esta favorece un contacto auténtico con los otros y consigo mismo; un ajustamiento creativo del organismo al medio que lo rodea , así como una toma de conciencia de los mecanismos interiores que empujan con mucha frecuencia a conductas repetitivas. Además, pone de relieve los bloqueos que existen en la persona que interrumpen el ciclo normal de satisfacción de las propias necesidades y pone en evidencia tanto los miedos, evasiones, e inhibiciones, como las ilusiones e intenciones futuras.

Además la psicoterapia Gestalt busca la promoción de la madurez y la autoresponsabilización (autoapoyo), por medio del darse cuenta de la experiencia actual. (Muñoz, 1995). Es decir, para la Gestalt cada uno es responsable de sus elecciones y de sus evasiones, sigue un

proceso personal y cree que el aprendizaje se centra mediante el contacto y vivencia de la experiencia presente. Esta toma de conciencia se encausa sobre:

- La manera como la persona funciona y los procesos que sigue para llegar a una determinada situación.
- Cómo es su ajuste creativo al medio ambiente.
- Cómo integra su experiencia presente.
- Sus evasiones, sus mecanismos de defensa y resistencias. (En la Gestalt las "resistencias" son mecanismos de defensa o de evasión. También son interrupciones en el ciclo de contacto, como la introyección, proyección, retroflexión, etc.)

Para ello se vale de la integración y la combinación original, de un conjunto de técnicas variadas, ya sean verbales o no verbales como el despertar sensorial, el trabajo de la energía, la respiración, el cuerpo o la voz; la expresión de la emoción, el trabajo a partir de los sueños, la creatividad (diseño, modelado, música, danza, etcétera).

A manera de síntesis, podría afirmarse que la Gestalt es una actitud básica que constituye una tercera vía original; que pretende comprender y aprender, pero sobre todo experimentar, con el fin de ampliar al máximo el campo de vivencias y la libertad de experiencia. Se diferencia a la vez del psicoanálisis y del conductismo tratando de salir del determinismo alienante del pasado y del medio, impregnado de nuestros condicionamientos históricos o geográficos, volviendo a la libertad y responsabilidad personal. Parafraseando una de las declaraciones de Sartre podría decirse que "*Lo importante no es lo que han hecho en mí sino lo que yo haga de lo que han hecho en mí*". (Sartre, 1966 entrevista concedida a la Revista *L'Arc*, citado por Ginger, 1993, pag. 20). La Gestalt no trata de negar ingenuamente el peso de la herencia biológica, ni el peso de las experiencias de la primera infancia; tampoco de negar la presión cultural del medio social sino más bien trata, como afirma Ginger "*de buscar una coherencia interna de nuestro ser en el mundo en su conjunto, con el fin de desarrollar nuestro espacio de libertad, nuestro propio estilo de vida en su especificidad y en su originalidad*". (Ginger, A y Ginger S, 1993, Pag 20). La Gestalt estimula a la persona, sobre todo al principio, a conocerse mejor y a aceptarse tal como es y a no querer cambiar para imitar un modelo de referencia explicativo o idealizado, ya sea individual o social, externo o interno, filosófico, moral, político o religioso. "Ser lo que yo soy sin tratar de ser de otra manera, es lo que en Gestalt se llama la "Teoría Paradójica del Cambio" y se explicará más adelante. Como afirma Rogers en su libro El

Proceso de Convertirse en Persona que es en el momento en que podemos aceptarnos tal y como somos, cuando podemos ser capaces de cambiar" (Rogers, 1964).

4.2 ANTECEDENTES E INFLUENCIAS DE LA PSICOTERAPIA GESTALT.

LA PSICOLOGÍA DE LA GESTALT.

Posterior al Estructuralismo de Wundt (1920) y su creencia en la reducción de los problemas a sus partes para su estudio; así como al Funcionalismo de James (1920), Catell (1944) y Thorndike (1949), con su preocupación centrada en el estudio del aprendizaje, en el cómo y el porqué trabajaba la mente; surge el Conductismo de Watson (1958) y Pavlov (1936), con el estudio en la influencia del condicionamiento en el aprendizaje y la conducta, así como las relaciones estímulo- respuesta y paralelo a éste surge también, la Psicología de la Gestalt. La influencia de la Psicología de la Gestalt con sus principales representantes Wertheimer, Köhler y Koffka, en el pensamiento de Frederick S. Perls (1970) fue significativa para la creación de la Psicoterapia Gestalt. (Salama, 1992)

Frederick S. Perls entró en contacto con la Psicología de la Gestalt a partir de su estancia en Frankfurt en 1926. El concepto de Gestalt es tomado por Perls con el mismo significado que tenía entonces para los psicólogos de la Gestalt, quienes decían:

" la forma más concisa de caracterizar la psicología de la Gestalt es decir que se ocupa de los todos y que sus datos son llamados fenómenos. La experiencia que el hombre recibe conscientemente siempre le es dada en todos. Al percibir una melodía la persona percibe la forma melódica, no una serie de notas. Un todo unitario es algo más que la lista total de sus partes e incluso más que su pauta. Es la forma como el hombre recibe la experiencia, en todos estructurados de significado, en Gestalten" (Boring, 1978).

Perls aplicó la percepción en totalidades no sólo a los estímulos, sensibles externos, sino también a la propia percepción interna, a la personalidad en su conjunto, a la conducta y a las relaciones interpersonales.

"Así, el agua es más que hidrógeno y oxígeno y una parte del todo es diferente a esta misma parte incluida en otro todo. Así, para entender un comportamiento hace falta entonces, no sólo analizarlo sino sobre todo, tener una visión sintética; percibirlo en el amplio conjunto del contexto global, tener un punto de vista no "exacto" sino más amplio" (Ginger, 1993; pag. 14)

Edgar Rubin (1912) fenomenólogo danés, fue el primero en investigar la relación figura fondo en los fenómenos visuales, hallando que el campo perceptual se divide en estos dos elementos que tienen diferentes características. La figura, suele ser el foco de la atención, y hablando de percepción visual, se encuentra rodeada por un contorno y tiene el carácter de objeto. El fondo, consiste en el resto del campo visual ; por el contrario, carece de detalles y lo vemos generalmente más lejano que a la figura y puede ser ajeno a la atención y no lo vemos como objeto. (Rubin. 1912, citado por Barlow, 1981). La estructuración de la percepción en figura-fondo pasó a ser considerada como una de las leyes más importantes dentro de la psicología Gestalt y plantea que algo tiene significado sólo cuando existe una clara relación entre la figura (lo que está en primer plano de la atención) con el fondo con el que aparece la figura. . Una figura no puede ser extraída de su fondo sin que cambie su significado ya que este viene dado por conexión con la situación en que aparece.

Los Psicólogos gestaltistas experimentaron también con el fenómeno de la Gestalt Inacabada y propusieron que: *“Una forma Gestalt cerrada, es una forma fuerte y buena , mientras que una forma abierta, tiende a alcanzar la cerrazón completándose así misma como una buena forma natural, ganando estabilidad”*. (Barlow, 1981. Pag. 663)

Perls en 1942 aplica esta regla de la percepción visual a la totalidad de la experiencia interna, y siendo una valiosa fuente de inspiración para entender los comportamientos neuróticos, ya que para él son gestalten o situaciones inconclusas; asuntos que no han sido resueltos y buscan serlo. Dice Perls:

“La cualidad más importante de una Gestalten es su dinámica, es decir que tiende a cerrarse y a completarse. El mejor nombre que se le puede dar a una Gestalt incompleta, es simplemente el de situación inconclusa”. (Perls, 1977. Pag. 63 en Salama, 1992)

La clausura o cerrazón de la Gestalt incompleta o situación inconclusa se realiza a partir de incorporar algún elemento del fondo (que por pertenecer a éste no se había notado) a la figura, a través del proceso de estructuración del darse cuenta.

TEORÍA DE CAMPO DE LEWIN

Íntimamente relacionado con el concepto de figura fondo, se encuentra la noción de *campo*. Tomado a partir de la teoría de campo, de Lewin. Kurt Lewin en 1935 crea esta teoría para la explicación de la conducta humana de modo que, esta puede concebirse en términos de una estructura que el individuo establece con su ambiente en determinado momento como un campo dinámico es decir, como un sistema de fuerzas en equilibrio , que al romperse, generan

una tensión. Según Lewin (1935), la conducta aparece entonces como una función de campo en el momento concreto en que tal conducta le da, de modo que para su análisis hay que partir de la situación total (el campo) para diferenciar en él posteriormente las partes de que se compone.

(Wolman, 1975, citado por Barlow, 1981).

La importancia de la teoría de campo en la terapia Gestalt es básica. La teoría de la Gestalt considera al individuo y al ambiente como un campo unificado o sistema, en el cual todas las partes son interdependientes, así que el cambio de una parte del total afecta todas las demás partes. Perls (1974), comenta que ningún individuo es autosuficiente; el individuo puede existir en un campo ambiental. El individuo es en todo momento una parte del campo, que lo incluye tanto a él como a su ambiente. La naturaleza de la relación entre él y su ambiente determina el comportamiento del ser humano. Desde esta nueva perspectiva, el ambiente y el organismo están en una relación de mutualidad uno con otro.

Esta idea de campo también influye notoriamente, en los conceptos de contacto y fronteras de contacto (*ibid*), centrales dentro de la terapia Gestáltica. Perls considera que para que haya crecimiento es necesario que se de un contacto con lo novedoso y éste solo se puede establecer en la frontera con el ambiente (campo).

SABIDURÍA ORGANÍSMICA DE GOLDSTEIN

Perls recibe la influencia de K. Goldstein, quién recoge y amplía la idea tomada de la Psicología de Gestalt de estudiar a la persona entera y sus opiniones fueron conocidas como la "*teoría organísmica*"

Goldstein (1939), propuso que la organización primaria del funcionamiento organísmico se entendiera con la idea de figura fondo y propuso que el ser humano posee un potencial de autorregulación que le permite satisfacer sus necesidades y conseguir lo que desea del mundo. Considera al ser humano como un organismo que funciona como una totalidad organizada, poseedor de una esencia "sabia" en sí mismo, una sabiduría organísmica que le facilita el autoregularse, con el fin de atender a sus propias necesidades. Este potencial de autorregulación posibilita al ser humano a llegar a ser lo que en realidad es (González, 1989, tomado de Meza y Colunga, 1997); y ligado a este Goldstein propone el concepto de tendencia actualizante reflejando, que todo organismo tiende a crecer y desarrollarse. De acuerdo con Perls (1976), cada individuo, cada planta, cada animal tiene una sola meta implícita –un solo objetivo innato- el actualizarse tal como es. La Psicoterapia Gestalt como enfoque

pertenciente a la Psicología existencial- humanista, confía en que todo organismo vivo, tiene el impulso innato para desarrollar sus potencialidades, tanto para conservarse como para crecer. Esto, hace referencia no sólo a las necesidades "básicas", propuestas por Maslow, sino también a otras necesidades relativas al desarrollo eficiente de las funciones, al crecimiento y a la expansión de la eficacia. Sobre esto, comenta: *"El proceso vital no solo tiende a preservar la vida, sino que trasciende el status quo del organismo, expandiéndolo continuamente"*. (Unikel, 1997; pag. 14).

PSICOLOGÍA DE HOLISMO DE SMUTS

Ligado estrechamente al concepto de organismo de Goldstein y representado a la premisa básica sobre la cual la terapia de Gestalt se centra, se encuentra el concepto de holismo (Perls, 1974). Esta premisa básica fue adoptada por la Psicología de Gestalt y la Psicoterapia Gestalt, y, de hecho, por todas las psicologías humanistas existenciales posteriores. Perls refiriéndose al holismo comenta: *"Este término mostró que el hombre no percibe las cosas como hechos aislados. sin relación, sino que las ordena en el proceso perceptivo en todos significativos"*. (Perls, 1974; pag.2). El término holismo, fue acuñado por Smuts en 1906, quien para concebirlo, tomó en cuenta diversas filosofías y religiones ancestrales. Smuts formuló también otros conceptos básicos para la Terapia Gestalt; los más importantes, según Perls, fueron : la unidad del individuo y la integración de las partes en el todo. Smuts escribió: *"cada individuo forma parte del todo mayor de la vida en un entero ordenado y armonioso"*. (Smuts, 1895, citado por Barlow, 1981)

Esta comprensión del hombre tomó en cuenta la parte emocional, los sentimientos, los pensamientos, todos los acontecimientos mentales, etcétera, como expresiones unificadas del yo individual .Holísticamente, no se puede lograr un concepto adecuado del sí mismo. simplemente reuniendo las piezas, pues el conjunto, es mayor que la suma de sus partes.

La Psicoterapia Gestalt cree que el ser humano es más que la suma de sus partes. Cada persona es un organismo; un todo organizado donde sus componentes dinámicos se encuentran íntimamente relacionados y tienden al desarrollo; a la auto-actualización. Quitmann (1989), en apoyo a lo anterior comenta que el ser humano es un organismo vivo que es a la vez cuerpo, mente, sentimientos, espiritualidad, etc; siendo más que la suma de dichas "partes", pues la dinámica entre éstas, sutil e indefinible, también lo conforma.

EL PSICOANÁLISIS DE FREUD.

Perls mantuvo un gran respeto por la personalidad de Freud, al que consideró, s por un tiempo, como maestro. Aún a pesar de que el mismo Perls no lo hubiera aceptado, son muchas las influencias del psicoanálisis sobre la terapia Gestalt, ya sea en forma crítica hacia las posturas de aquél o ya sea en desarrollos gestálticos propios que parten de postulados psicoanalíticos.

De entre los muchos aspectos en los que el psicoanálisis freudiano y la Gestalt se relacionan (tanto para concordar como para discrepar) consideraremos los siguientes: abordaje de la neurosis, mecanismos de defensa, importancia de "pulsión sexual (psicoanálisis) y de la pulsión oral (Gestalt), transferencia, neurosis , importancia del pasado y del presente en la terapia, insight y darse cuenta. (Salama, 1992). Sin embargo existen algunas discrepancias que es preciso mencionar:

Perls posee una concepción organísmica del hombre y rechaza del Psicoanálisis el que perciba al hecho psicológico como algo aislado del organismo en su totalidad. La intelectualización y teorización psicoanalítica son vistas por Perls como aspectos que contribuyen a deformar la realidad.

De acuerdo con Salama (1992), Freud entiende que los síntomas neuróticos tienen que ver con un retorno de lo reprimido. Perls acoge el concepto de neurosis, sin embargo, se aleja de su significado psicoanalítico, y la mira como una insuficiencia de la conciencia para captar aquello que no puede ser aceptado por ella. Por tanto, el concepto de neurosis se relaciona en Gestalt como un déficit de conciencia, con un no darse cuenta; un déficit de contacto, más que como represión de contenidos.

Perls toma cierta idea de los mecanismos de defensa psicoanalíticos, sin embargo difiere en su uso. Mientras que el Psicoanálisis contempla a los mecanismos de defensa como las barreras que el yo crea para solucionar conflictos originados por las diferentes instancias psíquicas (yo-ello-super yo); la Gestalt considera la existencia de mecanismos neuróticos que actúan como barreras que bloquean la conciencia de la conducta actual, o bien, como antiguos residuos de tendencias anteriores para evitar la toma de conciencia. Mecanismos de evitación del contacto. En un inicio Perls estuvo de acuerdo con el fenómeno psicoanalítico de la transferencia, donde la persona transfiere emociones pertenecientes a relaciones pasadas, hostiles o de afecto, a la persona del terapeuta. Sin embargo, con la su influencia fenomenológica; del aquí y ahora y su creencia en el contacto Perls contempla en la relación terapéutica una relación actual; es decir, un encuentro "cara a cara" de dos o más personas con características emocionales actuales.

Ligado a lo anterior, la terapia psicoanalítica es en su generalidad, una constante búsqueda en el pasado de las causas de conflictos actuales. La Gestalt es un sistema terapéutico que tiene

sus bases en el aquí y ahora, pero que también toma en cuenta el pasado en cuanto afecte el presente: pues considera que el centrarse en el pasado frecuentemente es un mecanismo de evitación de contacto con el presente. (Salama, 1992). Punto central buscado por esta terapia.

SUCESORES DE FREUD.

Según Salama (1992) la terapia Gestalt se ha inspirado varios sucesores de Freud aunque no lo cite explícitamente

JUNG: Considera que para que se de la completud en la persona es necesario que integre su sombra (la parte inconsciente). Para la Gestalt punto básico es lograr la integración de opuestos o polaridades. Así mismo toma de Jung el valorar los sueños como expresión rica y completa en la cual se manifiesta la totalidad de la persona.

ADLER: Considera a la persona como creadora consciente de su propia vida y que encuentra su sentido de vida a lo largo de su evolución personal. La Gestalt comparte con él el mirar al ser humano como responsable de su vida y su sentido; responsable de su proceso y de su conciencia y aceptación de lo que él es.

RANK: La mayor parte de su obra se basa en el traumatismo del nacimiento y defiende la importancia de superar la individuación. La Gestalt, así como la menciona (Ginger, S y Ginger A, 1993), es una terapia de Contacto, y para lograr éste es necesario tanto la capacidad de unión como la de separación. El poder unirse con el otro sin perder en esto la propia identidad. Además, toma de Rank la potente influencia que encierra la relación terapéutica en el proceso terapéutico. Esta importancia en la relación se observa en todas las terapias humanistas. Para la Gestalt el respeto, el compromiso, la aceptación, la congruencia y la empatía y la atención en el otro son básicas.

REICH: Más que cualquier otro teórico, Reich tuvo una influencia decisiva en Perls y básicamente en la creencia Gestáltica de la importancia del "cómo" sobre el "porqué". Reich consideraba el comportamiento humano en su realidad y con esto incita a Perls a centrarse en el comportamiento cotidiano de la persona a observar no solo el diálogo sino otras características lingüísticas, posturales, musculares y gestuales. Aunque la Gestalt no aborda, tal como la bioenergética, la armadura muscular a nivel puramente somático, la toma en cuenta en la evaluación clínica del paciente. Además, otras influencias Reichianas son: el énfasis puesto en la sensación, la experiencia orgánica y la expresión inmediata y directa.

INDIFERENCIA CREADORA y PENSAMIENTO DIFERENCIAL DE FRIEDLANDER:

Friedlander postula dos ideas importantes; la indiferencia creadora y el pensamiento diferencial. La Gestalt acoge estas ideas en su pensamiento diferencial que sugiere que cada acontecimiento consta de un punto cero a partir del cual surge la diferenciación de los contrarios. Es decir, al encontrar un término medio dentro de una posibilidad, utilizamos la capacidad creativa para contemplar los dos aspectos que la conforman. Así, al evitar considerar sólo un aspecto (polarizarse) tendremos un conocimiento mucho más profundo de la estructura.

BUDISMO ZEN:

El Zen es una variante Budista originaria de China. La Gestalt comparte con el Zen la importancia de no sobreestimar la importancia del pensamiento. Según esta filosofía oriental, el uso extremado de éste impide realmente ver, oír, degustar, tocar la realidad de la naturaleza.

La terapia Gestalt es vivencial y no explicativa; da un énfasis primordial a la experiencia presente; en el aquí y ahora, es decir no basta con conocer o saber de algo, sino es necesario vivenciarlo.

Así como para el Zen la respuesta esta en la integración, para la Gestalt también. Los conflictos se crean frecuentemente, porque no existe conciencia de que todo es parte de un continuo y que cada característica posee su opuesta dentro de éste continuo. Busca la integración, el ver la realidad como totalidad para su comprensión.

FENOMENOLOGÍA Y EXISTENCIALISMO

Como un enfoque perteneciente a la Psicología humanista, la psicoterapia Gestalt posee influencias tanto de la Fenomenología como del Existencialismo. Ambos brindan el sustento teórico metodológico a esta terapia y por su importancia dentro de esta tesis, poseen una descripción extensa dentro del capítulo de Psicología humanista. A manera de síntesis Ginger y Ginger (1993), encuentra que la psicoterapia Gestalt toma de la Fenomenología:

- La importancia del cómo sobre el porqué: Lo que importa primero es describir antes que explicar.
- Lo esencial es la vivencia inmediata, tal como es percibida o sentida corporalmente, así como el proceso que se desarrolla aquí y ahora.

- Nuestra percepción del mundo y de nuestro entorno está determinada por factores subjetivos irracionales que le dan un sentido, el cual es diferente para cada uno. Esto implica particularmente la importancia de la toma de conciencia del cuerpo y del tiempo vivido, como experiencia única de cada ser humano ajena a cualquier teorización preestablecida.

Del Existencialismo toma:

- La primacía de lo vivido concretamente en relación con los principios abstractos. En efecto puede ser considerado como existencial, todo lo que se relaciona a la manera en la cual el hombre experimenta su existencia, la asume y la orienta.
- La singularidad de cada existencia humana, la originalidad irreductible de la experiencia individual, objetiva y subjetiva.
- La noción de responsabilidad propia de cada persona hacia su existencia y sentido de vida

4.3 CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES EN LA PSICOTERAPIA GESTALT:

A continuación se explican los conceptos teóricos que comprende la terapia Gestalt .

4.3.1 ORGANISMO

Para la Gestalt el ser humano es un *organismo*, un todo organizado interdependiente de su ambiente; es parte de él, está inevitablemente unido a él y requiere de éste para intercambiar sustancias esenciales. En esta interrelación ambos funcionan como un todo.

De acuerdo con Muñoz (1997), un organismo es cualquier cosa viviente que posee órganos y una organización total y que además tiene mecanismos de autorregulación dentro de sí mismo.

4.3.2 HOMEOSTASIS.

Todo organismo busca la organización y el balance. Los organismos se regulan a sí mismos mediante el proceso de homeostasis (Muñoz, 1995).

Esta homeostasis está íntimamente relacionada con la necesidad instintiva de lograr equilibrio a través de la satisfacción de las necesidades y cuando se logra un estado de balance

por Goldstein (1939) y de acuerdo con Muñoz (1997), ocurre un ajuste creativo a las condiciones ambientales presentes.

En palabras de Rogers (1986):

"Evidentemente, la tendencia de actualización (autorregulación) puede ser desbaratada o retorcida, pero no puede ser destruida sin destruir al organismo. Recuerdo que cuando era niño, en mi casa guardaban las patatas para el invierno en un cesto en el sótano, a más de un metro por debajo de una pequeña ventan. La condiciones no eran favorables, pero a pesar de ello germinaban. Sus brotes eran de un blanco enfermizo, muy diferentes a los verdes y sanos que producen cuando se plantan en primavera.. sin embargo, estos tristes y endeble tallos llegaban a crecer cuatro o cinco palmos hacia la luz de la ventan. Esos brotes, en su curioso y fútil crecimiento, constituían una expresión desesperada de la tendencia direccional que he descrito. Jamás llegarían a convertirse en plantas, a madurar; a realizar su auténtico potencial, pero si se esforzaban por lograrlo en las más adversas circunstancias. La vida no se rendía aunque no pudiera alcanzar su objetivo.

Cuando trato a clientes cuyas vidas han sido terriblemente desbaratadas, me acuerdo a menudo de aquellas patatas. La condiciones en las que esa gente se ha desarrollado han sido tan adversas, que frecuentemente sus vidas parecen anormales, retorcidas y apenas humanas. Sin embargo se puede confiar en su tendencia direccional. La pista para comprender su conducta es el hecho que luchan en las únicas formas de las que según su percepción disponen para avanzar hacia el crecimiento, hacia la existencia. A las personas sanas, sus esfuerzos les pueden parecer grotescos y fútiles, pero ellos son el intento desesperado de la vida por realizar su propia existencia. Esta potente tendencia constructiva constituye la base fundamental del enfoque personalizado. (Rogers, 1986, pag. 63).

Se puede observar que la autorregulación orgánismica no puede ser calificada como buena ni mala, es simplemente un ajuste creativo al ambiente.

De acuerdo con Perls (1976), la persona es poseedora de necesidades pues el ser humano es un organismo que funciona como totalidad, sus necesidades se encuentran en constante interrelación..

De acuerdo con Perls (1976), en el organismo ocurren, diferentes tipos de necesidades (orgánicas, psicológicas, sociales y espirituales), se encuentran en interacción y es dentro de esta interacción que ocurre la regulación organísmica. Si la persona posee un grado adecuado de salud su tendencia autorreguladora operará de forma más eficiente, de manera que podrá responder de forma natural y satisfactoria a la necesidad que enfrenta y tenderá funcionar con base en necesidades reales o auténticas.

Para Muñoz (1997), las necesidades *auténticas u organísmicas*, son las que resultan congruentes con el crecimiento del organismo y poseen ciertas características:

- Van acompañadas de sentimientos (miedo, amor, tristeza, enojo y alegría) (Muñoz 1996) fundamentados en sensaciones reales que impulsan a la satisfacción.
- Generalmente no existe conflicto en cuanto a su jerarquización y la necesidad más apremiante toma el primer sitio.
- La persona queda satisfecha. Se cumple la homeostasis y una nueva necesidad puede emerger.
- La persona cuenta con los recursos personales para satisfacerlas, ya que el organismo no pide aquello de lo que no se es capaz.
- Amplitud de satisfactores.
- Proceden de sensaciones corporales estables y duraderas.

En cambio, existen necesidades a las que esta autora llama *introyectadas o destructivas*. Estas son aquellas que van en contra del desarrollo del organismo ya que están de acuerdo con las expectativas actuales o pasadas de otras personas que han sido o son significativos y hacen que en vez de ser cubiertas las necesidades propias y reales de la persona se aprenda a satisfacer las de los demás; bloqueando así, el desarrollo personal. Estas necesidades poseen ciertas características:

- Son acompañadas de sentimientos no naturales o introyectados (angustia, culpa y vergüenza) (Muñoz, 1997).
- Generan conflicto con las necesidades auténticas que se les oponen para su satisfacción.
- Cuando contactamos con el satisfactor (supuesto) no se da la satisfacción. No se satisface una homeostasis real.
- No se poseen recursos personales para satisfacerlas.
- Rigidez en la percepción de satisfactores.
- Proceden totalmente de pensamientos e ideas. (deberías).

Sin lugar a dudas, el proceso de discernir entre las necesidades auténticas e introyectadas no es sencillo; y se relaciona con el grado de salud de la persona. Sin embargo, según Muñoz (1997), la clave fundamental para saber si una necesidad es auténtica o no está en primer lugar en si posee o no un referente corporal (sensación) y en segundo lugar un sentimiento. *Los sentimientos serían la voz de las necesidades, mientras que las sensaciones de los sentimientos.*

Por otro lado, la psicoterapia Gestalt busca que la persona se sensibilice, identifique y se haga responsable de sus necesidades auténticas. Pues cree que si la persona logra hacerlo, puede depender menos del exterior y más de sí mismo (núcleo de valoración interno), así como ser capaz de responsabilizarse y procurarse sus satisfactores, de posponer ciertas necesidades y de tomar acciones adecuadas para la satisfacción de las mismas. Al responsabilizarse mayormente de quién es y qué quiere; así como trabajar por conseguirlo (autoapoyarse) alcanza una mayor madurez. De acuerdo con Muñoz (1995) la madurez implica la transición del soporte ambiental al autoapoyo y una persona camina en su madurez, cuando pasa del soporte de otros al de sí mismo. La gestalt le llama a esto *autoapoyo (idem)*.

Es pertinente aclarar que la madurez no implica negar el apoyo del ambiente en la satisfacción de necesidades; implica más bien, el logro de una verdadera autonomía, de la disminución de una relación dependiente hacia el ambiente para la creación de una mayor interdependencia y de mutuo apoyo.

Sin embargo, es necesario recordar, que en todo momento opera la autorregulación buscando obtener el equilibrio. Ésta funciona no importando si la persona atiende o no necesidades auténticas, si posee un buen grado de autoapoyo y madurez u opta por no responsabilizarse y apoyarse mayormente en el medio, de todos modos la función autorreguladora promueve la adaptación. No obstante, en este segundo caso, el lograr la homeostasis y el equilibrio será más difícil de encontrar, ya que posiblemente la persona se tropiece con una constante de no lograr una verdadera satisfacción. En palabras de Perls:

"El hombre parece nacer con un sentido del equilibrio social y psicológico tan agudo como el sentido del equilibrio físico. Las dificultades surgen, no del deseo de rechazar tal equilibrio, sino de los movimientos equivocados dirigidos hacia encontrarlo y mantenerlo". (Perls, 1974, pag.27)

4.3.4 HOLISMO Y POLARIDADES:

Desde la perspectiva de la psicoterapia Gestalt , el ser humano funciona como un todo, en donde frecuentemente su personalidad se diferencia en polaridades complementarias que sólo pueden entenderse como un sistema, en donde una parte se define por oposición a la otra. De acuerdo con Yontef, (1995), estos opuestos son partes de una totalidad que se reorganiza influenciada por los eventos que ocurren en cada momento.

Perls en realidad, nunca habló de polaridades, pero sí de opuestos buscando la integración dentro del todo, sin embargo, más adelante Zinker (1977), realiza un estudio profundo de las polaridades. En este contempla a la persona como un conglomerado de fuerzas polares y éstas conforman la base sobre la que se originan gran cantidad de conflictos, tanto intra e interpersonales. Considera que estos últimos casi siempre son derivados de los primeros; en particular de situaciones en que la persona asume y se vive en una polaridad, alienando y negando la opuesta. Es decir no se responsabiliza de su totalidad.

Por lo anterior, un objetivo de la terapia Gestalt consiste en que la persona sea capaz de tomar contacto del conflicto entre sus polaridades y partes, para así pueda tomar conciencia de las necesidades que estas le sugieren y pueda responsabilizarse al respecto. El interés de la Gestalt en el contacto y la satisfacción de necesidades, se basa en la creencia de que si la persona posee conciencia de lo que le sucede y hace algo al respecto se sentirá mejor consigo mismo ya que podrá vivir de una forma más integrada y auténtica.

Por lo mismo, la psicoterapia Gestalt contempla como natural y valora la diversidad entre personas así como la existencia de verdades paradójicas acerca de la misma persona, ya que un ser humano se considera como un proceso, y por lo mismo alguien cambiante que integra en sí mismo sus polaridades de una forma única y particular, y que funciona como un todo. Lo natural entonces, es que haya diferencias tanto entre individuos como en la persona misma, pero estas diferencias o polaridades pueden, y de hecho funcionan integradamente en la totalidad que la persona está siendo.

Por lo tanto la Gestalt puede mirarse como una psicoterapia que valora la integración de la personalidad y de las partes que la conforman. (Zinker, 1977 y Ginger 1993) y ésta es una de sus metas. En este sentido dentro del ambiente terapéutico, la terapia Gestalt busca trabajar sobre la integración del sistema psicológico y de la restauración del equilibrio saludable.

La Gestalt también considera básica, la integración dentro del dinamismo organismo medio ambiente. Considera imprescindible considerar el campo biopsicosocial de la persona, incluyendo al dinamismo organismo/ medio ambiente. (Yontef, 1995). La terapia Gestalt usa en forma activa las variables fisiológicas, sociológicas, cognitivas y motivacionales pues el ser humano no puede ser separado de su ambiente: La persona en esta integración es percibida como parte de su ambiente, en su ambiente y con su ambiente, y no puede ser entendida separadamente. Además, de acuerdo con Muñoz (1995) esta posición integrativa brinda la visión de que del universo que reconoce que toda forma de vida, en su dinamismo se mueve hacia una mayor totalidad, a una mayor organización, evolución, creación y desarrollo.

4.3.5 CAMPO AMBIENTE ORGANISMO (Interdependencia ecológica).

Relacionado con la integración la psicoterapia Gestalt hace un especial énfasis en la interdependencia de la persona con el ambiente o *campo* ya que ambos intercambian sustancias esenciales para la preservación de la vida y en ambos se generan límites en donde lo que no es nutritivo se rechaza. Se genera así, una regulación en la interacción en donde se preserva la integración de ambos como totalidad.

De acuerdo con Muñoz (1997), de manera natural los organismos poseen "fronteras" que son lo suficientemente firmes para mantener su autonomía y lo suficientemente permeables para permitir intercambios con el ambiente. Este intercambio está regulado por la homeostasis de cada uno de ellos. Es decir, el organismo mediante su tendencia al equilibrio de manera espontánea, jerarquizará sus necesidades y buscará satisfacer a las que así lo necesiten en la interacción con el entorno; atendiendo al momento y al contexto dado. La psicoterapia Gestalt considera que una persona sana es aquella que muestra interacción flexible y creativa con el campo, asumiendo la responsabilidad del equilibrio entre ella misma y su entorno.

4.3.6 EL SELF

El *self* para la psicoterapia Gestalt de acuerdo con Ginger (1993), es un proceso permanente de adaptación creadora del hombre a su medio interior y exterior; no es una entidad fija o una instancia psíquica, sino un proceso específico a cada uno, que caracteriza la propia manera de reaccionar en un momento y campo dado. No es el "ser", sino el ser en el mundo. *El ser en contacto con el mundo.*

El *self* es un proceso ya que se modifica en el contacto con el ambiente. En este sentido Salama (1992), lo reconoce como el complejo sistema de contactos necesarios para la

adaptación del organismo. Es la frontera del organismo y su forma particular de contactar con el ambiente. El self dentro de la Gestalt, se utiliza como un pronombre que hace referencia a la persona como totalidad; es decir, se utiliza cuando me refiero a "mi". Implica la idea que cada persona tiene acerca de quién es. (Yontef, 1995). Posee además, la característica de potencial de actualización, o sea de cambio y movimiento, ya que por medio de éste se realiza la función de contacto con el ambiente interno o externo, y se acepta o rechaza lo que creativamente se esta formando como figura en cada momento. Además, realiza este contacto a partir de los modos de contacto que se explicarán más adelante

De acuerdo con Ginger (1993), el self posee tres funciones:

- **LA FUNCIÓN ELLO:** relacionada con el funcionamiento autónomo representado por las pulsiones interna, las necesidades vitales, el cuerpo y sus sensaciones.
- **LA FUNCIÓN YO:** relacionada con el funcionamiento activo de elección y rechazo. Este parte de la propia responsabilidad de limitar o ampliar el contacto, de manipular el medio a partir de la conciencia hacia las propias necesidades y deseos.
- **LA FUNCIÓN PERSONALIDAD:** relacionada con la representación que la persona hace de sí misma, de la imagen de sí misma. Es la le permite reconocerse como responsable lo que siente y hace. Esta función es la que asegura la integración de las experiencias anteriores.

Por otra parte, el self está formado por *selves* o sí mismos constitutivos (Polster, 1980). Estos pueden coordinarse bien, funcionar de forma armónica, competir o estar alienados. Desde esta perspectiva la persona estaría constituida de varios *selves* que la conforman, más que de características. El conflicto entre polaridades, explicado con anterioridad, puede ser entendido a partir de dos *selves* opuestos. Donde cada uno de éstos exige algo propio de la persona. Dichas polaridades necesitan ser reconocidos y asimilados para ser integrados por la persona.

Ya que el self es la vía de contacto con el ambiente mediante el modo de expresión individual, entonces funge también, como método particular, para la satisfacción de las necesidades . (Perls, 1975, citado por Meza y Colunga, 1997).

4.3.7 FIGURA FONDO

El organismo es una totalidad que puede ser comprendida solamente, en función de su propia Gestalt o totalidad. Este "todo" está formado de figuras en relación a un fondo y esta relación entre figura y fondo es significativa dentro para el alcance de la homeostasis, por medio de la satisfacción de necesidades.

El concepto *figura fondo* fue asimilado rápidamente en el cuerpo principal de la terapia Gestalt y es hoy casi su sinónimo. Este principio afirma que cada opinión está ordenada en una figura que esté parada afuera de un fondo. El objeto del estímulo hace figura y el campo psicológico en el que subyace, constituye el fondo. Perls *et al.* (1951), introducen el concepto de necesidades en la figura "terapéutica" y la psique es el concepto de fondo.

En la búsqueda de la homeostasis, la necesidad apremiante, forma figura y una vez atendida y satisfecha, retrocede y pasa a formar parte del fondo. A esto se le considera la formación de una Gestalt completa y es una característica primaria del funcionamiento orgánico.

Perls al discutir la conexión entre las necesidades y la figura y su diferenciación con el fondo, afirma: "*Formulando este principio en términos de la psicología de Gestalt, podemos decir que la necesidad dominante, se convierte en primero plano, es decir, en figura, mientras que las otras necesidades, retroceden al fondo*". (Perls, 1974; Pág 9)

Ciertas condiciones pueden interferir con el proceso de la formación de Gestalt, como por ejemplo, la *tensión o la motivación*. Este concepto fue adoptado por Perls, que explica la autorregulación neurótica, o autorregulación por medio de *necesidades introyectadas*, donde ciertas fuerzas se interponen y obstaculizan el proceso del contacto. Perls (1974).

4.3.8 CONTACTO, FRONTERAS DE CONTACTO Y CICLO DE SATISFACCIÓN DE NECESIDADES.

La organismo se mueve entre necesidades que le hacen figura y contextos o fondos que significan la necesidad en su búsqueda de homeostasis. En este proceso se encuentra la necesidad de unión con la necesidad y de separación de esta para que una nueva pueda hacer figura. Es decir, el organismo posee una función de contacto que le permite nutrirse del mundo exterior para después retirarse y continuar en su desarrollo.

En Gestalt se utiliza la palabra *contacto* para indicar la interacción o proceso que ocurre cuando algo "novedoso" en el ambiente o en el mundo interno hace figura en el campo de atención de

la persona. Esta novedad puede ser de tipo externo o interno; es decir, se puede establecer contacto con algo que forma parte del ambiente o de la persona misma y de acuerdo con Perls existen tres zonas con las cuales se puede entrar en contacto: *Zona externa*: todo lo existente de la piel hacia fuera. *Zona interna*: todo lo existente de la piel hacia adentro y la *zona de la fantasía*: compuesta por los pensamientos, conceptos, abstracciones, imágenes y sueños. (Perls, 1973, citado por Salama, 1992).

Para Polster y Polster (1980), el contacto es la conciencia de las novedades asimilables y el comportamiento correspondiente hacia ellas, y el rechazo de la novedad inasimilable. Se observa que el contacto se da con la novedad. En opinión de Muñoz(1995) lo que se mantiene siempre igual (no novedoso), nos es indiferente y por lo tanto, no es objeto de contacto ya que no presenta oportunidad de "nutrición" o desarrollo.

Cuando existe contacto coexiste transformación, luego que la asimilación de la novedad modifica a la persona, tal como lo hace un alimento nutritivo al ser asimilado por el organismo. Es por esto que la función de contacto colabora con la necesidad humana de desarrollo, cambio y auto-actualización. Este desarrollo ocurre gracias a la asimilación que ocurre de la novedad contactada.

Todo sistema tiene límites y el sí mismo como sistema, se encarga mediante el contacto, de marcar el límite que separa al organismo del ambiente; de lo que es él y de lo que no. Los vehículos de los cuales se vale el organismo para establecer el contacto son las *funciones de contacto*, representadas por los cinco sentidos (vista, oído, tacto y gusto, olfato) ,la comunicación y el movimiento.

El contacto se da en las *fronteras de contacto*; en el límite de dos figuras diferenciadas, con un sentido de identidad en cada una. A pesar de lo abstracto que podría parecer este término, es posible decir es el punto donde el *yo* y el *tu* o el *yo* y el *ello* se encuentran. El punto donde se experimenta la relación del sí mismo con el mundo (Ginger, 1993).

Las fronteras de contacto se forman a partir de las experiencias que se han tenido a lo largo de la vida y por las aptitudes que haya adquirido la persona para asimilar experiencias nuevas. (Polster y Polster, 1980). Es en esta frontera se producen los eventos psicológicos (pensamientos, acciones, emociones, actitudes, etc.) y es a partir de ésta que la persona se protege y de igual forma se desarrolla. Es decir, es en esta frontera es donde se interpreta y se selecciona lo que es admisible o no de la experiencia presente, para luego determinar el riesgo

que esta lleva implícito. Cada persona acepta solamente ciertos riesgos estipulados por sus fronteras, estas no le permiten excederse y experimentar algo que la sobrelimite, la desubique y le implique fuerte amenaza. Sin embargo, el desarrollo ocurre gracias a que las fronteras del yo no están prefijadas y pueden expandirse y ocurre cuando se expanden Muñoz (1995).

A veces esta expansión se da de forma fortuita y a veces por respuesta positiva a estímulos o por nuestros propios esfuerzos. De la misma manera, que pueden existir áreas del sí mismo con mayor expansión (fronteras más abiertas y flexibles) que otras. Sin embargo, como se mencionaba, quienes más se atreven a expandir sus fronteras suelen poseer mayor desarrollo y adaptación. La terapia Gestalt de acuerdo con Polster y Polster (1980), persigue el objetivo de expansión de fronteras para promover el desarrollo personal.

Polster y Polster (1980), proponen la existencia de cinco tipos de fronteras.

- **FRONTERAS EL CUERPO:** La piel representa la frontera más obvia del ser humano en lo que se refiere a su relación con el medio externo. Dentro de ésta se encuentra también el contacto con el propio cuerpo (propiocepción). La Terapia Gestalt se propone ampliar el contacto hacia el cuerpo y sus sensaciones.
- **FRONTERA DE VALORES:** Se refiere a los valores que conforman la moralidad de la cada persona. En ocasiones la adhesión rígida a algún valor o normas, imposibilita el desarrollo; en la terapia se busca expandir el sistema de valores y flexibilizarlo para que la persona pueda vivir de forma más fluida.
- **FRONTERAS DE LA FAMILIARIDAD:** Se refiere a la fuerza de la costumbre y el vivir en aquello que es conocido. Es común el apego a lo familiar y el temor a lo desconocido. El preferir funcionar en ambientes limitantes en protección a la amenaza que causa lo nuevo.
- **FRONTERAS EXPRESIVAS:** Es la demarcación entre aquello que se considera factible o no, de ser expresado de forma verbal o no verbal. Los límites de esta frontera frecuentemente son tabúes contra el comportamiento expresivo, frecuentemente aprendidos en la infancia.
- **FRONTERAS DE LA EXPOSICIÓN:** Se refiere a la renuencia específica a ser observado o conocido. Tienen relación con el deseo de mantener una imagen ("máscara") y no ser visto o descubierto tal como se es. Al promover la autoaceptación disminuye la angustia a ser expuesto y "descubierto" y nace así, la disposición a mostrarse tal cual se es.

Así pues, el contacto, con las funciones y fronteras que implica, colabora en la satisfacción de las necesidades y el desarrollo.

CICLO DE CONTACTO- RETIRADA

"Ciclo de contacto retirada" (Ginger, 1993), "Ciclo de conciencia-excitación" (Zinker, 1977), "Ciclo de satisfacción de necesidades" y "Ciclo de la experiencia o de autorregulación organísmica" (Salama, 1992), son nombres que recibe el proceso que sigue la persona desde la percepción de su necesidad (desde que ésta hace figura) hasta la satisfacción de ésta.

Así como son varios los nombres que recibe este ciclo, son varias las concepciones que se han formulado acerca de sus etapas. Algunos autores consideran que posee ocho etapas y otros seis. (Meza y Colunga, 1997).

A continuación se realizará una breve explicación de la propuesta de Zinker (1977) ya que se considera que brinda una visión clara de este ciclo y especifica claramente en qué momento (etapa) del proceso se interrumpe el contacto.

1.- SENSACIÓN: El ciclo comienza con la etapa de la sensación. La persona que inicialmente se encuentra en estado de reposo es distraída de este estado por una sensación que necesita ser atendida y concientizada. La sensación implica una señal corporal, "sentir físicamente "algo". La interrupción o bloqueo en esta frontera, implica que la persona sea capaz de darse cuenta de la nueva sensación que se hace presente, así como posiblemente identificar algunas. La esquizofrenia catatónica representaría de forma extrema, esta interrupción (Meza y Colunga, 19997).

2.- FORMACIÓN DE FIGURA: La siguiente etapa del ciclo implica la simbolización consciente de la sensación. Aquí, la persona es capaz de nombrar y describir los mecanismos sensoriales y por tanto, capaz de comprender y traducirlos en necesidades. En este momento se da la formación de figura. Contactar la necesidad que está detrás de la sensación. La interrupción o bloqueo en esta frontera, entre sensación y formación de figura, implica que la persona no identifique la necesidad que existe detrás de su sensación. En este caso es frecuente que sus sensaciones le parecen incomprensibles, incluso amenazantes o sean interpretadas erróneamente, por lo que la persona corre el riesgo de buscar satisfactores inadecuados.

3.- MOVILIZACIÓN DE LA ENERGÍA: Esta etapa implica el paso de la conciencia a la movilización de la energía. Se caracteriza por la excitación y preparación de la energía

disponible; el reunir la fuerza o concentración necesaria para llevar a cabo lo que su necesidad demanda. La interrupción o bloqueo en esta frontera, entre formación de figura y movilización de la energía, frecuente ocurre en personas "intelectuales" (Ginger, 1993), que si bien son capaces de comprenderse a sí mismas, son incapaces reunir la energiza necesaria para realizar la acción generadora de satisfacción. De acuerdo con Muñoz (1995) la energiza se bloquea frecuentemente por miedo a sentir emociones fuertes.

4.- ACCIÓN: Esta etapa implica llevar a cabo la actividad muscular o sensorial que respalda el movimiento hacia el satisfactor. Cuando ocurre una interrupción en esta frontera, entre movilización de la energía y acción, la persona puede poseer la energía suficiente para llevarla a la acción sin embargo, no la aplica al servicio de ésta. Es frecuente que de este bloqueo resulten síntomas somáticos; donde la persona canaliza la energía reunida hacia ella misma en lugar de dirigirla en una acción hacia el exterior. (Ginger, 1993).

5.- CONTACTO: Esta etapa se caracteriza por brindar la posibilidad de asimilar la experiencia. En esta etapa se posibilita la satisfacción de la necesidad. La interrupción en esta frontera, entre la acción y el contacto, implica que la persona actué pero no encuentre satisfacción. Muñoz (1995), ejemplifica este bloqueo con la personalidad que tiende a hacer muchas cosas pero se le dificulta el asimilarlas, luego que en realidad no establece un verdadero contacto por lo que no logra contactar satisfacción.

6.- RETIRADA. Esta es la última fase del ciclo, implica la conciencia del estado de satisfacción en el que se encuentra que le permite al organismo, el inicio de un nuevo proceso de reposo y quietud donde pueda surgir una nueva figura (necesidad). La interrupción en esta frontera, entre contacto y retirada, implica que la persona no pueda conseguir un estado de satisfacción, por lo que se aferre al contacto con el mismo satisfactor impidiendo así, el alcance de un estado de reposo donde se forme una nueva figura y así, se comience otro ciclo.

El interés de la terapia Gestalt en dichas etapas, reside en el hecho de localizar mejor la fase del ciclo donde se produce una interrupción que impide el flujo hacia la satisfacción (responsabilización) de las necesidades.

4.3.9 MECANISMOS DE EVITACIÓN DEL CONTACTO

Es muy frecuente que ocurran estos bloqueos dentro del ciclo de satisfacción de necesidades impidiendo que estas sean satisfechas. El ciclo se ve perturbado e interrumpido (Ginger, 1993). De aquí que uno de los objetivos de la Gestalt se encuentra en promover el darse cuenta hacia los bloqueos, interrupciones o distorsiones en este ciclo que dificultan la fluidez del contacto; además ayuden a la persona, no desperdiciar su energía y ser capaz de integrar creativamente sentimientos conflictivos en ella misma, en vez de presionarse polarizando su conducta. (Salama, 1992).

Así pues, existen ciertos procesos que promueven la evitación o interrumpen el contacto; estos han recibido el nombre de: "mecanismos neuróticos", "defensas del yo", "mecanismos de defensa", "mecanismos de evitación", "modos de relación", "pautas crónicas de detención y "procesos fronterizos". De acuerdo con Muñoz (1995), que llama a estos mecanismos "pautas crónicas de detención", son en sí formas en que la persona aprendió a relacionarse consigo misma y con el mundo.

Sin embargo, su disfuncionalidad radica en el momento en que la persona los rigidiza, los intensifica y los torna persistentes, utilizándolos como mecanismos bloqueadores de su contacto consigo misma o con el ambiente. Impidiendo así, su desarrollo natural.

Autores como Ginger (1993) y Muñoz (1995) coinciden en ocho modos de relación predominantes:

1.- **INTROYECCIÓN:** Aunque constituye la base misma de la educación del niño y del crecimiento implica que la persona tienda a relacionarse a partir de absorber (tragar), sin tomarse la molestia de asimilar (masticar y digerir) los mensajes del medio referentes a: sentimientos, valores, conductas, ideas, actitudes, etc. Perls lo explica como: *"Lo que tragamos íntegro, aquello que aceptamos indiscriminadamente, lo que ingerimos en vez de digerir, pasa a ser un parásito, un cuerpo extraño. No forma parte nuestra, aunque presente la apariencia de serlo, aún es parte del ambiente"*. (Perls, 1976 pag. 43).

Ginger (1993), como ejemplo de la introyección señala los "deberías" de la infancia que son incorporados pasivamente sin selección ni asimilación. Su desventaja es que la persona pocas veces se da la oportunidad de ser ella, ya que su atención está más bien dirigida a confirmar o sintonizar esos cuerpos extraños dentro de su ser. Impide el desarrollo de una identidad auténtica.

En su parte funcional, cierto grado de introyección facilita en la persona el aprendizaje de algo nuevo y la capacidad de aceptar a los demás.

2.- PROYECCIÓN: Perls (1976), la considera como el reverso de la introyección. Implica el relacionarse con el ambiente responsabilizándolo de lo que se origina en el sí mismo.

La persona que tiende a proyectar difícilmente acepta los propios actos o sentimientos que proyecta, ya que los considera amenazantes para sí mismo. En este sentido, en la proyección ocurre una sobrerreacción hacia la característica proyectada, es decir, persona la exagera ya sea hiper-rechazandola o sobre-identificándose con ésta. (Muñoz, 1995). Una tendencia patológica a la proyección forma la personalidad paranoide. (Salama, 1992).

En cierto sentido parecería que el proyector "ganara" al librarse de aquello que le es inaceptable, pero en realidad "pierde" al depositar su poder en el afuera y vivirse como "víctima". Como un objeto pasivo a merced de las circunstancias.

Por ultimo, en su parte funcional, cierto grado de proyección facilita las relaciones de amistad o de pareja, así como habilita la capacidad empática y perspicaz de la persona.

3.- AISLAMIENTO: Implica una separación rígida del medio ambiente. Se caracteriza por in retiro crónico y ausencia de contacto con el ambiente. Es decir, la frontera de contacto se encuentra rígidamente cerrada lo que impide el intercambio de nutrientes necesarios del ambiente.

De acuerdo con Muñoz (1995), las personas que optan por esta forma de relación generalmente temen a perder su identidad en el contacto con el ambiente. A ser "tragados" por éste.

Aparentemente en el aislamiento existe una nula relación con el ambiente, sin embargo este "nulo contacto" conlleva a una comunicación implícita con el campo.

Por ultimo, en su parte funcional, cierto grado de aislamiento ayuda a que la persona entre en contacto consigo misma.

4.- CONFLUENCIA: A diferencia del aislamiento a la persona que tiende a la confluencia se le dificulta el diferenciar entre ella y el ambiente. De acuerdo con Perls (1976), cuando el individuo no percibe limite alguno entre el mismo y el ambiente que lo rodea, cuando siente que es uno con el, se dice que se encuentra en confluencia con el ambiente.

El estado de confluencia se caracteriza por un aferrarse al contacto. Es frecuente que esta necesidad de contacto y dificultad de retiro se deba por una carencia básica de autoapoyo y de

contacto con sus recursos. (Muñoz, 1995). Es por esto que frecuentemente generen relaciones codependientes para conseguir apoyo y temen al abandono. Generalmente para evitarlo rehuyen a los desacuerdos y a los conflictos, temen a la diferencia y tienden a subordinarse ante los demás manifestando usualmente, agresión pasiva.

A diferencia del aislamiento sus fronteras son muy abiertas y permeables lo que les dificulta el establecimiento de límites claros entre ellos y el medio. Así pues utilizan el "nosotros" cuando se refieren al "yo", ya que no percibe con claridad su propia identidad.

Por último, en su parte funcional, cierto grado de confluencia facilita el que la persona entable e inicie relaciones y se vincule con los demás.

5.-RETROFLEXIÓN: Es un modo de relación en la que la persona en vez de movilizar y dirigir su energía hacia el ambiente, la reenvía hacia sí misma. De acuerdo con Polster (1980), el sujeto vuelve contra sí mismo lo que querría hacerle a otro, o se hace a sí mismo lo que querría que otro le hiciera. El retroreflector reorienta su actitud hostil o amorosa hacia adentro y se substituye a sí mismo por el ambiente como objetivo de comportamiento. La retroflexión resulta destructiva cuando la persona vuelca sobre sí misma un impulso hostil o agresivo. Esto a partir de la incapacidad de expresarlo y depositarlo a donde pertenece su actividad. De acuerdo con Ginger (1993) la retroflexión crónica es el origen de somatizaciones diversas, así como la culpa, la autoexigencia e incluso el suicidio son estados retroflexivos.

La labor terapéutica con una persona con este modo de relación consiste en promover la expresión con su correcta direccionalidad.

Por último, en su parte funcional, cierto grado de retroflexión facilita el autocontrol, la reflexión y la capacidad de brindarse satisfacción cuando en el ambiente en realidad, no se encuentra.

6.- PROFLEXION: En este mecanismo la persona tiende a hacer al otro lo que quiera que éste le hiciera o da a los demás lo que desearía para sí misma. Es el sentido inverso de la retroflexión, ya que el proflector hace algo al otro en vez de hacérselo a sí mismo. Esto ocurre porque frecuentemente, se le dificulta el recibir de otro, ya que como Muñoz (1995), comenta puede deberse a una profunda creencia de no merecer.

Por último, en su parte funcional, la proflexión ayuda a la persona a desarrollar su capacidad de dar.

7.- DEFLEXIÓN: Es una maniobra tendiente a disminuir o evadir el contacto directo con otra persona. Puede considerarse como un medio enfriador del contacto real. Así pues se trata de una actitud de huida, de evitación y manipulación (Polster, 1980).

Es frecuente que se manifieste en conductas tales como la verborrea, cambiar de tema, la risa, el tomar a broma, la evasión de la mirada del interlocutor, el utilizar abstracciones al hablar, ejemplificar constantemente, el hablar sobre alguien o algo en lugar de hacia alguien, etc.

De acuerdo con Muñoz (1995) en la deflexión ocurre una dispersión de la atención que evita el contacto real y ocurre cuando algo de la experiencia es considerado amenazante. Frecuentemente es algún elemento doloroso o desagradable.

Por ultimo, en su parte sana un buen grado de deflexión ayuda a la persona a protegerse en situaciones caóticas u muy amenazantes donde es mejor evitar el contacto. Situaciones tales como el abuso verbal, físico, emocional o psicológico. (Meza y Colunga, 1997)

8.- FIJACIÓN: La fijación representa lo opuesto a la deflexión; si en la deflexión la dificultad consiste en fijar la atención, en la fijación existe un exceso de atención hacia cierta figura. La persona fijada se aferra obsesivamente a cierta situación, con la esperanza de recibir satisfacción y por lo tanto no fluye ni avanza.

La fijación reduce, al igual que en la deflexión la calidad e intensidad del contacto ya que al no haber novedad (figura nueva y diferente) la persona no contacta en realidad lo que impide que se sienta satisfecha.

Por ultimo, en su parte sana un buen grado de fijación ayuda a la persona a ser tenaz y trascender a la frustración sin abdicar en lo que se propone

Muñoz (1995), considera que estas pautas crónicas de detención, o modos de relación, son aprendidas en el contacto con el ambiente y provienen fundamentalmente, de tres tipos de vivencias ocurridas en el pasado. A éstas las nombra "*los tres demonios del desarrollo*" ya que su función consiste en bloquear el natural del ser humano. A partir de éstos cada persona a partir de sus vivencias y sus temperamento se habilita en una determinada y rígida manera e relación. Los demonios del desarrollo son:

Introyectos: Son fruto del proceso de introyección de todo ser humano, y como tales son actitudes modos de actuar, de sentir y de evaluar que no son genuinos en la persona (Perls, 1976). La persona bloquea su equilibrio al "tragar" del medio valores, actitudes, normas, obligaciones, sentimientos, deseos, etc. sin poderlos asimilar; por lo tanto, se "intoxica" con

éstos al actuar como si fueran en realidad propios. Generalmente los introyectos más fuertes son aquellos que provienen de la infancia (Polster y Polster, 1980), lo que se traduce en una moralidad forzada más que unos valores orgánicamente asimilados. Frecuentemente un introyecto se identifica a través de la expresión de "deberías", como los mandatos rígidos que representan. La adolescencia saludable es caracterizada por frecuentes cuestionamientos del adolescente hacia introyectos absorbidos en la niñez, en la búsqueda de su propia escala de valores parte de su identidad. (Mc. Conville, 1995).

Cabe mencionar que no es lo mismo un introyecto (como demonio) que alguien que predominantemente se relacione a través de introyectar (modo de relación), ya que no siempre un introyecto genera el introyectar como manera de relacionarse.

Experiencias obsoletas: Se caracterizan por decretos o promesas que se hace la persona a sí misma, así como roles rígidos que fueron útiles en cierta época pero que en la actualidad ya no lo son. Estas experiencias están descontextualizadas para el momento actual; por lo tanto, estorban. Difieren de los introyectos ya que éstas, se originan en una vivencia personal y no a partir de un mensaje del ambiente. Sin embargo comparten con ello algunas de sus manifestaciones como: los "deberías", las exigencias, los hábitos, titos, prejuicios, necesidades introyectadas no auténticas, valores o creencias rígidas, mandatos, etc (Polster y Polster, 1980 y Muñoz, 1995). Frecuentemente cuando no se cumplen generan culpa, frustración, miedo y vergüenza (Muñoz, 1995). Por lo tanto, en la psicoterapia se busca la identificación de estas experiencias viejas que impiden la actualización; reflejo del desarrollo.

Asuntos inconclusos: Recibe el nombre de asunto inconcluso cualquier situación que se ha quedado pendiente en el pasado de la persona; generalmente tiene que ver con necesidades que no fueron satisfechas o con afectos no expresados. Esta definición se relaciona de forma total con lo que Perls propone como neurosis: "La acumulación de gestalts inacabadas a partir de necesidades insatisfechas" (Perls, 1976). Una persona sana permite fluir con la experiencia presente y pasar a otra en libertad; sin embargo, no siempre sucede así, la mayoría de las personas traen consigo viejos asuntos, "fantasmas del pasado" que bloquean su desarrollo al interpretar la situación actual con sentimientos pasados. Cuando existe algún asunto inconcluso y la persona intenta repararlo, con substitutos, generalmente, queda insatisfecha. Esto se asemeja a lo que en el Psicoanálisis se reconoce como "compulsión a la repetición". (Fenichel, 1991, tomado de Meza y Colunga, 1997). La psicoterapia gestalt se aproxima al trabajo con estos asuntos inconclusos mediante el encontrar la necesidad que aún se

manifiesta en el momento presente. Ginger (1993) explica que uno de los objetivos de la terapia Gestalt al enfocarse el cierre de asuntos inconclusos, es liberar la energía que se encuentra atrapada dentro de estas gestalts inacabadas.

4.3.10 LA PSICOSIS, LA NEUROSIS Y LA SALUD MENTAL EN LA PSICOTERAPIA GESTALT.

Igualmente como los mecanismos de evitación, desde una visión gestáltica la psicosis, la neurosis y la salud, son maneras que posee el sí mismo para autorregularse, es decir, para alcanzar la homeostasis. Son en sí, ajustes creativos (Muñoz, 1997) con los que el organismo intenta alcanzar la homeostasis. *"Así, la vivencia neurótica es autorreguladora. Es una maniobra defensiva para protegerse a sí mismo de la amenaza de ser aplastado pro un mundo avasallador".* (Salama, 1992).

La diferencia de estos tres estados radica en la satisfacción alcanzada y el equilibrio real, logrado así como en las funciones del sí mismo (ello, yo y personalidad) que operan o que dejan de hacerlo.

El estado de salud para Perls, se caracteriza por un proceso permanente de homeostasis interna y de ajustamiento externo a las condiciones fluctuantes del medio, tanto físico como social. Implica el funcionamiento adecuado de las tres funciones del sí mismo. Este permite la fluidez en el ciclo de satisfacción de necesidades; un adecuado contacto con la necesidad dominante, las acciones y conductas que llevan a satisfacerla y la retirada posterior contactando con la satisfacción.

Es un estado que permite a la persona tender a la madurez, (Muñoz, 1995) se relaciona con la capacidad para satisfacer sus necesidades dentro del medio en el que se vive, implica un equilibrio entre el autoapoyo y el apoyo que el medio puede brindar.

"El hombre que puede vivir en un contacto significativo con su sociedad, sin ser tragado completamente por ella y sin retirarse completamente de ella, es el hombre bien integrado. Él se considera capaz de autoabastecerse porque entiende la relación existente entre l mismo y su sociedad" (Salama, 1992, pag 42)

En cambio, en la neurosis ocurre una pérdida de la función yo o de la función personalidad Ginger (1993). La elección de la actitud adecuada es difícil o inadaptada. El ello logra percibir las necesidades internas y al mundo exterior, sin embargo, la respuesta del yo a estas necesidades es insatisfactoria. El ajuste creativo no va de acuerdo con la necesaria jerarquía de necesidades y las respuestas no son las necesarias para la experiencia actual. Por lo que podría considerarse a la neurosis como la repetición de un conjunto de respuestas rígidas u obsoletas que son insuficientes para responder a las necesidades actuales.

Perls, la define como " La acumulación de gestalts inacabadas a partir de necesidades insatisfechas o interrumpidas previo a su satisfacción. Es decir dificultades repetidas de ajuste entre el organismo y su medio". (Perls, citado por Ginger, 1993). Se enlaza con la definición anterior en el punto de la dificultad constante de ajuste al medio generado por respuestas poco satisfactorias (rígidas y no actualizadas).

En la psicosis, ocurre un proceso autorregulador menos satisfactorio y más primitivo ya que se da a partir de una perturbación en la función ello. En esta, de acuerdo con Ginger (1993), existe una perturbación en la sensibilidad y disponibilidad de la persona a las excitaciones externas (preceptuales) e internas (propioceptivas). La persona no responde ni diferencia claramente el límite entre el mundo exterior ni sus propias necesidades. En un sentido esta fuera de la realidad.

Tanto en la neurosis como en la psicosis, el contacto y la fluidez normal de las emociones, del pensamiento, y del comportamiento a lo largo del ciclo de la experiencia, se encuentra perturbada en diferentes.

4.3.11 AQUÍ Y AHORA .

Como se mencionó la psicoterapia Gestalt tiene como objeto el contacto con lo propio y con el medio; y de acuerdo con Muñoz (1995), éste se da con lo novedad que se encuentra en la experiencia presente. Por lo tanto, que la psicoterapia Gestalt enfatice y valore el focalizar la atención y el contacto con experiencia presente; experiencia que ocurre en el aquí y ahora.

Perls (1976), comenta que el énfasis en el aquí y ahora es una constante en la terapia Gestalt ya que solo en el presente se puede hacer contacto con la experiencia orgánica inmediata y el perderse de éste distrae de la calidad viva de la realidad.

Naranjo argumenta: " *El único conocimiento está aquí y ahora, pues el pasado son memorias y el futuro es anticipación*". (Naranjo, 1990, p.66)

La disfunción en la terapia Gestalt, implica un nulo o disminuido contacto con la experiencia orgánica que se da en el aquí y ahora, es por esta razón que en el encuentro terapéutico se valore y se promueva el contacto con la experiencia actual; Además, se busque el darse cuenta de cómo la persona interrumpe éste contacto aquí y ahora con su con su experiencia .

En palabras de Perls: *"La falta de contacto con el presente, la falta de sentido actual de nosotros mismos nos lleva a huir, ya sea hacia el pasado (pensamiento histórico) o hacia el futuro (pensamiento de anticipación)"* (Pearls, 1976; pag. 121).

Las dimensiones del pasado y el futuro acreditan lo que fue y lo que puede ser algún día, estableciendo así las fronteras psíquicas que dan el fondo necesario para que la experiencia presente pueda emerger como figura. Cualquier cosa que sea actual, desde el punto de vista tiempo, siempre sucede en el presente. Lo que vaya a ocurrir en el futuro, será actual en ese tiempo, pero lo que es actual, y por esa razón lo único de lo que la persona puede darse cuenta, tiene que estar en el presente . No es que se anule la existencia e importancia de un pasado o futuro, sino es encontrar su significado a partir de la experiencia presente.

4.3.12 IMPASSE, RESITENCIA Y TEORÍA PARADOJICA DEL CAMBIO.

Postrer y Polster (1980), comentan que toda resistencia en el enfoque Gestáltico se concibe como una fuerza creativa para manejar un mundo difícil. Estas poseen una función positiva, que se transforma en perturbación cuando se rigidizan (Meza y Colunga, 1997) y evitan el contacto sano con la experiencia presente. La terapia Gestalt, no promueve la eliminación o ataque de las resistencias, sino la conciencia y experimentación de las mismas. El objetivo terapéutico es reflejarlas, hacerlas implícitas, acompañar a la persona a comprender su resistencia, a comprender su significado y funcionalidad, encontrar qué evitan y de qué la protegen; así trabajar por una adaptación más efectiva. (Ginger, 1993 y Muñoz, 1995).

El impasse es la situación en la que el apoyo exterior no se está obteniendo y la persona cree que no se puede apoyar por si misma. (Salama, 1992); se relaciona con la resistencia en el punto de que su fuerza está dividida entre ésta y su impulso al autoapoyo y desarrollo. Generalmente la persona se percibe estancada y en ciertos casos tiende a manipular dejando su apoyo totalmente en el medio. La Gestalt considera que este proceso como sano y necesario ya que tiende y permite el reajuste y desarrollo. Es como el momento de la gestación de este nuevo ajuste.

En el mismo sentido de que la Gestalt no busca eliminar la resistencia, tampoco busca directamente el cambio en la persona, en cambio si busca y promueve el darse cuenta de la experiencia personal . *"El cambio se da cuando la persona se convierte en lo que realmente es, no cuando trata de convertirse en lo que no es"* (Fagan y Sheperd, 1973; pag. 82). A esto se le conoce como *Teoría paradójica del cambio*. Sustenta la creencia de que el cambio no tiene lugar por el intento compulsivo realizado por la persona para cambiar o por otra persona para cambiarlo, pero si tiene lugar cuando la misma persona invierte tiempo y esfuerzo en descubrir y comprometerse con lo que si es. En darse cuenta y entregarse a la totalidad de su experiencia presente. El gestaltista esta convencido de que el hombre en su estado natural experimenta un cambio constante generado en la transacción dinámica entre el sí mismo y el ambiente; por lo que el objetivo de la terapia no es el cambio con el fin del desarrollo de un "buen carácter fijo", sino que la persona se de cuenta de quién es y de su capacidad para de moverse con los tiempos al par que se conserva cierta estabilidad individual.

"La Gestalt me motiva de alguna forma a navegar en el sentido de mi propia corriente más que a cansarme en combatirla; a descubrir las profundas corrientes internas de mi personalidad; a aprovechar los vientos cambiantes de mi ambiente manteniendo mi responsabilidad para realizar lo que yo soy, y mantenerme congruente con la rula que yo me haya escogido" (Ginger y Ginger, 1993; pag. 21) .

4.3.13 EL DARSE CUENTA y LA RESPONSABILIZACIÓN.

El darse cuenta de la experiencia presente (aquí y ahora) y la responsabilización de la misma, son los dos objetivos principales de la Psicoterapia Gestalt (Muñoz, 1995).

El darse cuenta de acuerdo con esta autora, es una percepción o percatación realizada con todo el organismo de lo que le está sucediendo aquí y ahora. Este percatarse provoca que la experiencia sea asimilada de manera integral, no solo de manera racional. *"El esfuerzo básico en la terapia Gestalt es que la persona se de cuenta de cómo esta funcionando ahora"*. . (Perls, Hefferline y Goddman, 1951. Pag. 17).

Cabe aclarar que el contacto puede existir sin el darse cuenta, pero el darse cuenta no puede hacerlo sin contacto. (Salama, 1992), ya que el darse cuenta implica la percepción orgánsmica o vivencial de la persona y de su ambiente, y su posterior asimilación conciente.

Buscando cumplir este objetivo, es que el terapeuta Gestalt, promueva el darse cuenta de la experiencia presente en su totalidad. Es decir, que la persona aprenda a contactar con sus sentimientos, pensamientos, conductas y reacciones físicas que forman parte de su experiencia presente y así aumente la conciencia de sí misma de forma más integral.

Una técnica de la terapia de Gestalt para promover el darse cuenta es el *"Continuum de conciencia"*. Muñoz (1995) comenta que se trata de focalizar la atención al flujo permanente de las sensaciones físicas (externas o internas) que se presentan de los sentimientos que las acompañan y de estar atento a la sucesión interrumpida de "figuras" que aparezcan en un primer plano, contra un "fondo" formado por la situación que veo a través de la persona que yo soy. Esto tanto en el plano corporal, emocional, imaginario, racional o de comportamiento.

La responsabilización está totalmente ligada al darse cuenta. Ésta implica que la persona valga la redundancia, se responsabilice de su darse cuenta. Es decir, que se haga cargo de su experiencia y de las sensaciones, sentimientos, pensamientos, acciones y consecuencias de estas últimas que la conforman. En este sentido la terapia Gestalt promueve la responsabilidad interna y evita la culpabilización del afuera. (Meza y Colunga, 1997).

La persona al darse cuenta de la totalidad de sus experiencias y al asumir la responsabilidad de las mismas, es posible que se torne más madura y pueda así autoapoyarse y para la Gestalt el signo de la madurez es la capacidad de autoapoyo (Muñoz, 1995). La madurez implica el logro de una auténtica autonomía basada en la interdependencia más que en la dependencia en el ambiente.

Para finalizar, cabe destacar que al igual que la técnica de *continuum de conciencia* la psicoterapia gestalt se vale de varias técnicas como *la silla vacía*, *la puesta en acción*, *el diálogo entre polaridades*, *la amplificación de la expresión*, *la interpelación directa* (hablar a no hablar sobre), *el trabajo con sueños* y *la expresión metafórica* como medios para promover el darse cuenta, la responsabilización y madurez. (Ginger, 1993; Fagan y Shepard, 1973; Salama, 1992 y Muñoz, 1995).

V. SENSIBILIZACIÓN GESTALT.

5.1 ¿Qué es la sensibilización Gestalt.?

Hasta aquí se ha comentado acerca de los conceptos básicos que sustentan a la psicoterapia Gestalt, su conceptualización, sus principios básicos, su campo de intervención y algunas técnicas que forman parte de su metodología. Dentro de éstas, específicamente para el trabajo con grupos, se encuentra la Sensibilización Gestalt que es el motivo de este capítulo.

De acuerdo con Muñoz (1995), la sensibilización en general, es una metodología apoyada en un fundamento teórico y filosófico específico (Gestalt, Psicoanálisis, Enfoque centrado en la persona, etc.), que busca promover que las personas logren una percepción mejor y más completa de sí mismas y del mundo que les rodea.

"Con respecto a las psicoterapias, todas en general tienen herramientas de sensibilización, por ejemplo en el modelo psicoanalítico la asociación libre, busca que la persona sea más sensible a su propio inconsciente, en la terapia de Integración postural busca que la persona se sensibilice con respecto a los recuerdos bloqueados en su cuerpo, la Musicoterapia que la persona tome contacto consigo misma a través del canal auditivo, a través de los sonidos, etc. (Muñoz, 1995; Pag. 25)

Específicamente, la Sensibilización Gestalt es aquella técnica semiestructurada que trata de promover el darse cuenta o "awareness", y la responsabilización, para que la persona establezca un contacto más vívido consigo misma y con el mundo. A partir de éste contacto se de cuenta de su propia experiencia y con esto se descubre, se desbloquee, descubra a los demás y logre una mayor fluidez en su relación intra e interpersonal

La Sensibilización Gestalt es una técnica relativamente nueva. Pocos autores han escrito sobre ella por lo que cabe aclarar que, a lo largo de este apartado, las referencias bibliográficas se centran fundamentalmente en las aportaciones de Muñoz P., quien es una de las pocas autoras mexicanas que ha escrito sobre este tema y en concreto la estructura, proponiendo una buena metodología para esta técnica. Cabe mencionar, que a partir de dicha metodología se estructuraron los talleres vivenciales.

Por otra parte es preciso comentar que otros autores como Stevens, J., Oklander V., Castanedo C., también gestaltistas, han escrito acerca de la sensibilización Gestalt, con objetivos

similares para su aplicación. Sin embargo, se refieren a ella con otros nombres como: "Técnicas de Grupo", "Técnicas del darse cuenta", "Vivencias gestálticas" etc.

John Stevens (1976), propone varios ejercicios y técnicas para el darse cuenta. Stevens (1976), en su libro "El Darse Cuenta" presenta una serie de experimentos de sensibilización diseñados con el fin de que la persona explore, expanda y profundice en su capacidad de *darse cuenta* hacia determinadas direcciones, para ver qué es lo que puede descubrir de sí misma. Afirma el autor:

Es increíble cuánto uno puede llegar a comprender de su existencia con el sólo hecho de prestar mayor atención a ella y darse cuenta más profundamente de sus propias vivencia. Lo que los sabios han proclamado durante siglos, es realmente cierto: el mundo está aquí mismo; para recibirlo, lo único que tenemos que hacer es vaciar nuestra "mentes" y abrirnos. (Stevens, 1976; Pag. 17)

Según Stevens, J., la propuesta metodológica en las técnicas de sensibilización debe contemplar la globalidad de la persona, al ser total, por lo que los ejercicios de sensibilización o de darse cuenta, deben organizarse con el fin de que la persona tome conciencia de:

1. *El darse cuenta del mundo exterior. Implica comunicación exterior, es decir, el contacto sensorial actual con objetos y sucesos del presente.*
2. *El darse cuenta del mundo interior. Implica comunicación interior, esto es, contacto sensorial actual con sucesos internos en el presente,; lo que sentimos en el cuerpo y debajo de la piel, tensiones y emociones.*
3. *El darse cuenta del mundo de la fantasía Implica comunicación con la fantasía. Esto incluye toda actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente , todo lo que se explica, interpreta adivina y planifica, así como recuerdos pasados y anticipación al futuro. (Stevens, 1976; Pág. 21).*

Considera Stevens que el darse cuenta, es la vía más efectiva para lograr cambios en la propia conducta:

Cuando uno trata de cambiar, se manipula y tortura, pues hay una parte en uno mismo que quiere cambiar y otra que se resiste al cambio. Por lo general, mientras más se trata de cambiar, hay más confusión e incertidumbre. Sin embargo, es muchísimo más útil, sencillamente, tomar más conciencia – dándose cuenta de cómo está ahora uno

mismo- que tratar de cambiar, o detener, o incluso evitar algo que hay en mí que no me gusta. Resulta efectivo el quedarme con eso y llegar a darme cuenta en profundidad de ello. Cuando uno se pone en contacto con su propia vivencia descubre que el cambio se produce por sí solo, sin esfuerzo ni planificación. Con el darse cuenta cabal, y la confianza de que saldrá bien, uno puede permitir que ocurra lo que tiene que ocurrir. Se puede aprender a soltar y a vivir y a fluir con las vivencias y el trascurso de los eventos, en lugar de frustrarse con exigencias para distinto de lo que se es. (Stevens, 1976 Pag. 22-37).

Afirma el autor que el enfoque de las técnicas del darse cuenta no da soluciones a los problemas de la vida pero en cambio entrega herramientas que pueden utilizarse para explorar la propia vida, simplificar y clarificar los problemas, ayudar a descubrir las propias respuestas y para ver con claridad lo que uno quiere realmente hacer. Por tanto sostiene que la exploración del *darse cuenta* lleva a un enriquecimiento continuo y a un compromiso con la vida, el cual tiene que ser vivenciado para ser conocido.

Violet Oaklander (1992), en su libro Ventanas a nuestros niños. Terapia Gestáltica para niños y adolescentes, sin utilizar directamente el nombre de sensibilización Gestalt, describe más de 1000 ejercicios de sensibilización, que pueden aplicarse en forma individual o de grupo, para sensibilizar y promover el darse cuenta de los niños y adolescentes hacia su cuerpo, hacia su entorno, hacia sus sentimientos, hacia emociones, hacia sus proyecciones, introyectos, fantasías, etc. Las técnicas específicas que describe esta autora para ayudar a los niños a darse cuenta de sus sensaciones, sentimientos y necesidades, son innumerables y van desde la fantasía guiada, el dibujo, el modelado, la creación, artística, y la terapia de juego, pasando por la teatralización, la poesía, la música, la experiencia sensorial, las narraciones y un sinnúmero de variedades de estas opciones.

Según Oaklander (1992), su objetivo es ayudar a los niños y a los adolescentes a darse cuenta de sí mismos y de su existencia en el mundo, así como mostrarles sus ilimitadas posibilidades y de dar rienda suelta a sus propios procesos creativos. Dice esta autora:

Yo trabajo para construir el sentido del yo de cada niño; para reforzar sus funciones de contacto y para renovar su propio contacto con sus sentidos, cuerpo, sentimientos y uso del intelecto. Mientras lo hago, las conductas y síntomas que han usado para su mal conducida expresión y crecimiento, frecuentemente desaparecen sin que se percaten

plenamente de que sus comportamientos están cambiando. Su toma de conciencia es redirigida hacia la percepción sana de sus propias funciones de contacto su propio organismo y , por ende, a conductas más satisfactorias. (Oklander, 1992, Pag 58-59)

Afirma la autora, que los grupos tienen la ventaja de ser una especie de pequeño mundo aislado, donde se puede vivenciar la conducta vigente y analizar nuevas conductas. El trabajo de grupo es un escenario ideal para quienes necesitan practicar aptitudes de contacto y aptitudes de interrelación entre pares, pues ayuda a descubrir y a trabajar lo que se haya bloqueado en estos procesos naturales. Además, Guelar y Crispo (2000), así como Yalom (1984), también resaltan otros beneficios terapéuticos que facilita el grupo tales como: la identificación, la ejercitación de habilidades, la pertenencia, la diferenciación la adquisición de información, la esperanza, el altruismo la formación de redes de ayuda, la socialización, la catarsis. entre otras. Por lo general se empieza cada sesión haciendo rondas en donde cada participante se turna para informar acerca de sus sentimientos y percepción actual y decir algo, si quiere, acerca de lo que le haya sucedido desde la última interacción. La aplicación de ciertos procedimientos y técnicas planeadas son especialmente eficaces en escenarios de grupo. Generalmente las sesiones grupales están estructuradas, es decir, hay una idea bien precisa de lo que se hará en dicha sesión. Sin embargo es importante ser abierto, flexible y creativo hacia las necesidades del grupo y tomar en cuenta que ninguna actividad planeada tiene prioridad sobre cualquier cosa importante que pueda estar ocurriendo aquí y ahora dentro del grupo o con algún participante en particular.

El proceso grupal es el aspecto más valioso del trabajo con grupos pues la forma en que se relacionan en el grupo terapéutico, demuestra abiertamente como son en sus relaciones interpersonales. Se pretende que cada participante se percate de cómo se relaciona con los demás con el fin de que aprenda a responsabilizarse de ello y se atreva a experimentar con conductas nuevas. Los trabajos estructurados en grupo también conducen a experiencias fundamentales de interacción y son también espacios privilegiados para analizar proyecciones e introyecciones. Todo ello pretende el darse cuenta, la responsabilización y el mejoramiento de las habilidades de comunicación y de relación con los demás.

Celedonio Castanedo (1988) propone la utilización de vivencias Gestálticas en su libro Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y en el ahora. Castanedo entiende por vivencias gestálticas una serie de ejercicios vivencias o experimentos que son efectivos como técnicas para tomar contacto con las emociones y desarrollar el proceso creativo. Estas vivencias

representan un intento de reestablecer la conexión existente entre hablar de un hecho o acontecimiento importante en la vida del individuo y pasar al enfrentamiento o a la acción, lo que implica una movilización de energía que conduzca al contacto y más tarde al cierre o a la conclusión de la situación que estaba inconclusa. La persona actúa sobre sus emociones abordadas en el presente, sintiéndose segura de la protección que ofrece el grupo terapéutico. Afirma, es posible que mediante estos encuentros vivenciales se promuevan las ocho características que propone Maslow pertenecientes a un ser actualizado, ya que dotan de una percepción más clara y eficiente de la realidad. Estas características son:

- a) Mayor receptividad a la experiencia.
- b) La integración de la totalidad y la unidad.
- c) Mayor espontaneidad y expresividad.
- d) Self auténtico con firme identidad.
- e) Habilidad para amar.
- f) Habilidad para unir lo concreto con lo abstracto
- g) Habilidad para enfrentar la tensión, la ansiedad y otros problemas cotidianos.

Estas vivencias orientadas gestálticamente, representan un enfoque holístico del crecimiento personal en el cual, tanto el cuerpo como la mente y las emociones, tienen la misma oportunidad de ser experimentados, integrados y sentidos.

Dice Castanedo (1988), que estas vivencias se realizan en talleres o Maratones estructurados íflexiblemente (para dar cabida a lo que pueda suceder en la interacción) bajo la dirección de un facilitador y su objetivo consiste en que el individuo haga una exploración individual de su self a través del grupo. A pesar de que el trabajo se lleva a cabo en grupo, la persona realiza un trabajo personal con sus interacciones y la diversidad de sus miembros le permite tomar conciencia de lo que es y de sus conductas, así como otras formas posibles de ser lo que le permite ensanchar sus fronteras y acceder a una vida más congruente con sus aspiraciones y capacidades. La meta final es que cada individuo obtenga su propio soporte.

Myriam Muñoz (1995), en su libro La sensibilización Gestalt, una alternativa para el desarrollo del potencial humano, señala que la sensibilización Gestalt no es una técnica para dar soluciones concretas, ni interpretaciones, ni tampoco consiste en una serie de ejercicios estructurados para lograr ciertos cambios. Se trata más bien de un medio para la

autoexploración, para la clarificación de problemas y de bloqueos dentro de la manera de relacionarse y el descubrimiento de las propias respuestas a asuntos específicos.

El buscar el contacto de la persona consigo misma y con su experiencia facilita actitudes tales como el autoconocimiento, la autoaceptación, la responsabilización y con estas, el desarrollo y crecimiento personal. (Meza y Colunga, 1997).

La Sensibilización Gestalt se lleva a cabo a partir de experiencias o ejercicios vivenciales y estos frecuentemente se agrupan en programas vivenciales en torno a cierto tema. Los ejercicios vivenciales son herramientas orientadas a la promoción de las actitudes anteriormente mencionadas y son aplicables en diferentes contextos de manera independiente. Su diferencia con los programas radica en que éstos son procesos más largos que encierran, a su vez, una serie de ejercicios sobre diferentes temas, encaminados al promover las actitudes ya citadas. En el caso de los talleres que se propondrán en la presente tesis, el tema central que se abordará será el de la autoestima en el adolescente.

Un ejercicio de sensibilización Gestalt es una técnica semiestructurada, pues en vez de utilizar instrucciones cerradas y directivas como se solicitaría en una técnica estructurada, se utilizan lineamientos más generales, es decir, instrucciones abiertas que no indican cómo o qué habrá que hacerse específicamente; tampoco buscan inducir algún sentimiento o estado emocional en particular.

La sensibilización Gestalt, al operar de esta manera, no busca un resultado específico o algún cambio, sino más bien, el darse cuenta de cómo es la experiencia para cada persona. Por ejemplo, si se les pide como ejercicio vivencial a los miembros de un grupo, que se permitan actuar como un animal, se procura que haya un espacio adecuado para ello y no se les indica cómo tienen que actuar, ni qué animal deben ser; eso es totalmente libre y es en esta libertad y en el procesamiento posterior de lo que ocurrió, en donde cada persona descubre cosas de sí misma. *"...la defino como una técnica semiestructurada porque, ciertamente, hay una estructura mínima que sirve de marco para que dentro de ella ocurra lo espontáneo, para que se revele qué es lo que está ahí y así el autodescubrimiento se logre".* (Muñoz, 1995; Pág. 24).

Con base en lo anterior y parafraseando a Muñoz (*Ibid*), la sensibilización Gestalt posee dos objetivos fundamentales:

- Promover e incrementar en el organismo la capacidad de darse cuenta de lo que sucede en su experiencia presente. Lo promueve a través de experiencias asimiladas de forma vivencial y no intelectual.
- Que la persona se responsabilice de sí misma, de sus pensamientos, acciones, sentimientos, sensaciones, etc. En este sentido, la sensibilización Gestalt promueve en la persona la responsabilidad y evita la culpabilización hacia fuera.

Además, promueve y busca un aprendizaje real, perdurable y significativo y cree que éste se logra al vivenciar con conciencia las experiencias actuales. *“Aprender es descubrir en la experiencia. Se aprende cuando se está puesto entero en la experiencia; si no es así, no hay aprendizaje significativo”.* (Muñoz, 1995; Pag. 24)

La sensibilización Gestalt difiere de la psicoterapia Gestalt en que el sensibilizador, durante el procesamiento de la experiencia, no necesariamente necesita trabajar en profundidad con las pautas crónicas de detención, como sería importante en el caso de la Psicoterapia Gestalt, sino que, únicamente, promoverá el darse cuenta de la existencia de cierta problemática, sin trabajarla a un nivel más profundo.

La sensibilización Gestalt se realiza en grupos de todo tipo; educativos, empresariales, de crecimiento, de integración, de capacitación, etc. donde las personas desean descubrir más de sí mismas y desarrollarse personal y socialmente. Sus ejercicios también son útiles como herramientas para la integración de un grupo, por lo que es necesario trabajar con asuntos interpersonales. Si se aplica dentro de un curso estructurado, es útil para cambiar el ritmo o la energía grupal y, en el caso de una sesión psicoterapéutica, puede usarse como herramienta de experimentación. En fin, los ejercicios de sensibilización Gestalt, utilizados en momentos adecuados, son potentes herramientas para el autodescubrimiento.

5.2 ACTITUDES BÁSICAS DEL SENSIBILIZADOR GESTALT. ACTITUDES PROMOTORAS DE UNA RELACIÓN GENERADORA DE DESARROLLO.

Como puede observarse hasta aquí, la sensibilización Gestalt colabora con los objetivos de la Gestalt al promover tanto el darse cuenta, como el contacto, la responsabilización y el autoapoyo. De acuerdo con Colunga y Meza (1997), esto se logra a través de un ambiente de

respeto y seguridad emocional, en el que cada persona y el grupo en general, pueda descubrirse sintiéndose segura dentro de ese espacio. Para ello, este método que se fundamenta también en concepciones humanistas, propone que el facilitador o terapeuta, además de su formación teórico-práctica, consolide en sí mismo, actitudes congruentes con dicha postura, que pueda poner al servicio del grupo.

En este sentido cabe recordar que Carl Rogers (1964), representante principal del Enfoque centrado en la persona, propone ciertas actitudes que facilitan el encuentro psicoterapéutico. Estas son: congruencia, empatía y consideración positiva incondicional. Estas son conocidas como "actitudes básicas" y representan condiciones necesarias dentro del proceso terapéutico.

"Si puedo crear una relación que, de mi parte, se caracterice por: una autenticidad y transparencia en la cual pueda yo vivir mas verdaderos sentimientos; una cálida aceptación y valoración de la otra persona como individuo diferente y una sensible capacidad de ver a mi cliente y su mundo tal como él lo ve. Entonces, el otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de si mismo anteriormente reprimidos; logrará cada vez mayor integración personal y será más capaz de funcionar con eficacia; se parecerá cada vez más a la persona que querría ser: se volverá más personal, más original y expresivo; será más emprendedor y se tendrá más confianza; se tornará más comprensivo y podrá aceptar mejor a los demás, y podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera mas fácil y adecuada". (Rogers, 1964; pp. 44-45).

CONGRUENCIA: Giordani (1997) y Castanedo (1993) al explicar a Rogers mencionan que la congruencia del terapeuta, es la capacidad de ser una persona genuina e integrada dentro de los marcos de la relación, donde puede ser honesto con sus sentimientos en relación con sus actitudes. El ser congruente, es lo opuesto a utilizar o presentarse con una fachada o máscara. Muñoz, (1995), al explicar a Rogers, menciona que una persona congruente se define a sí misma sin negar casi ninguna parte de su experiencia y, por el contrario, una persona incongruente es aquella que niega muchas cosas de sí misma; niega experiencias que ha tenido y que no ha podido asimilar. Es altamente defensiva, pues cualquier cosa que le pueda revelar algo más de sí misma, pone en juego su auto imagen.

Rogers (1964), menciona que, mientras más genuino y congruente sea el terapeuta en la relación, habrá mayores probabilidades de que ocurra un cambio en la personalidad del cliente.

Sin embargo, advierte que nadie llega a llenar esta condición completamente. A partir de lo anterior, es necesario mencionar que el terapeuta o facilitador debe buscar ser congruente en la relación o sea, no defensivo, abierto y en constante contacto consigo mismo, con el fin de observar qué le sucede durante la relación y para poder expresarlo cuando sea importante y significativo para el otro y para su propio trabajo. (Rogers, citado por Meza y Colunga, 1997).

COMPRESIÓN EMPÁTICA: La empatía representa la segunda condición esencial en la relación terapéutica. (Giordani, 1997) y Castanedo, 1993). Esta se refiere a la exacta comprensión del mundo privado de la persona y la capacidad de comunicar algunos fragmentos significativos de dicha comprensión. Esta comprensión empática exige de dos actitudes: Comprender al cliente desde su marco de referencia y comunicarle al cliente de esta comprensión.

Rogers (1985), menciona que el estado de empatía o comprensión empática consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno del otro con los significados y componentes emocionales que contiene, como si se fuese la otra persona. Es un intento de ver al cliente tal como él se ve a sí mismo, pero sin nunca perder la cualidad de "como si".

Tal como menciona Quitmann (1989) la empatía es posiblemente el punto más difícil del comportamiento del terapeuta ya que implica comprender sin juzgar.

El terapeuta como ser humano, posee su propia escala de valoración hacia diferentes situaciones pero, el que pueda ser empático con su cliente, le implica la habilidad de darse cuenta de su propio juicio y de dejarlo a un lado, para poder comprender la totalidad de la experiencia del otro. Además, la actitud empática implica la adecuada comunicación de este entendimiento al cliente. Por lo que es necesario que se habilite en la comunicación de lo que percibe al intentar colocarse en el mundo del otro. Esto implica una sintonía de lenguaje verbal y no verbal con su cliente.

Algunas veces la empatía se ha confundido con la identificación. Giordani (1997) y Castanedo (1993), mencionan que es un punto que el terapeuta necesita cuidar ya que la empatía es diferente a la identificación. En esta segunda, se pierde el límite entre ambas personas en la relación y se pierde también la condición del "como si" pues el terapeuta se deja llevar por los

sentimientos del otro y pierde un punto de referencia objetivo que favorezca el crecimiento de su cliente.

CONSIDERACIÓN POSITIVA INCONDICIONAL: La consideración positiva incondicional implica una actitud ausente de evaluaciones y juicios hacia el cliente.

"Si todas las experiencias de otra persona relativas a sí misma son percibidas por mí como igualmente dignas de consideración positiva, es decir, si no hay ninguna que yo considere menos digna de consideración positiva, decimos entonces que experimento una consideración positiva incondicional hacia esta persona. Percibirse a uno mismo como objeto de consideración positiva incondicional de otra persona es darse cuenta de que esa persona considera todas las experiencias relativas al concepto que uno tiene de sí mismo como igualmente dignas de consideración positiva". (Rogers, 1985; pp. 41)

Rogers (1985), expresa que cuando el terapeuta experimenta una aceptación cálida respecto a cada parte de la experiencia del cliente, viéndola como una parte integrante de su sí mismo, logra vivenciar una consideración positiva incondicional. Dentro de esta actitud, no existen condiciones para la aceptación, ningún sentimiento de: "te acepto solo si..."; es decir, significa una apreciación sin juicios preconcebidos o valoraciones. Considera que se encuentra en el polo opuesto a una actitud evaluadora y selectiva.

Esta consideración se traduce en un interés por la persona, pero no en una forma posesiva o en forma tal que sólo sea para satisfacer las propias necesidades del terapeuta. Significa un interés por la persona como individuo aparte, con permiso de tener sus propios sentimientos y vivencias.

González (1987) a su vez, menciona que aceptar quiere decir: apreciar, valorar, acoger, recibir, considerar al individuo sin condiciones, sin evaluaciones sin prejuicios ni contaminaciones. Mientras que Giordani (1997) y Castanedo (1993), consideran que esta consideración implica que el terapeuta exprese su aceptación al cliente y la ausencia de evaluaciones es la manera más efectiva para propiciarlo.

Rogers (1985), sostiene la hipótesis de que es más probable que el desarrollo y el cambio ocurran, mientras el facilitador tenga una actitud positiva y aceptante hacia lo que experimenta y se presenta en la persona. Que le sea posible mostrar y transmitir aprecio y respeto por su

cliente tal cual es, independientemente del comportamiento que se presente en un momento en particular.

La autora de la presente tesis cree firmemente, por experiencia propia que, cuando el terapeuta es capaz de brindar una aceptación positiva incondicional a su cliente y de demostrarle que puede aceptar su experiencia sin juicios, es posible que la persona se acerque a tener hacia sí mismo y hacia su experiencia, esta aceptación y comprensión.

Muñoz (*Ibid*) considera que además de las características anteriormente mencionadas una relación promotora de desarrollo debe poseer:

CALIDEZ : Implica el acercamiento justo, atención y cuidado que brinde el facilitador al cliente. Esta se transmite a partir de la aceptación, comprensión, actitud valorativa y firmeza. Es necesario cuidar la proporción de este recurso, para que no se convierta en un fin en sí mismo y se centre en las necesidades de desarrollo del cliente.

RESPONSABILIDAD: Implica la existencia de una respuesta dual en la relación terapéutica. El recurso de responder, da vida a la relación.

AUSENCIA DE IMPOSICIÓN Y COERCIÓN: Implica el la ausencia de cualquier castigo psicológico o afectivo. Generalmente encierra la suspensión de juicios valorativos sobre el otro. En cierto sentido, se trata de hacer concientes las posibles tendencias maipulativas que podría utilizar el fa licitador sobre el cliente y que éste podría vivir como coerciones.

RESPECTO: Implica la valoración del otro, no a causa de algún mérito o cualidad, sino simplemente por ser un ser humano. Considera que cada cliente es único y es el más competente para determinar su vida, arriesgarse, buscar u decidir sobre qué es lo que le conviene.

PERMISIVIDAD DE EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS NEGATIVOS TANTO COMO POSITIVOS: Lo anterior significa la posibilidad encontrada en el ambiente de ser quién se es. Esta cualidad se sustenta bajo la creencia de que, más vale expresar, que no hacerlo, dado que, generalmente, lo que no se comunica se actúa, ya que la energía necesita liberarse. La

única limitante considerada por Muñoz (1995), es la violencia física, asunto que debe ser aclarado en la revisión de las reglas y normas del grupo.

SEGURIDAD PSICOLÓGICA: Es importante que el cliente o el participante del grupo sepa y sienta que habrá confidencialidad de lo que se trate en el taller o dentro de la relación. Esto implica por parte del facilitador, honestidad y ética profesional.

LÍMITES: Estos ayudan a encuadrar; con el fin de lograr el respeto del espacio y de la persona y de ofrecerle seguridad dentro de la relación terapéutica. Los límites generalmente se transforman en reglas y normas, por lo que es necesario que se brinde un espacio para hablar sobre ellas, aclararlas y comprometerse.

Además de las características y actitudes que es necesario que posea el facilitador en su facilitación hacia el grupo, es preciso también que tenga presentes la tareas y funciones que debe realizar. González (1991), citado por Meza y Colunga (1997), propone las siguientes:

- Crear un clima cálido y psicológicamente seguro.
- Favorecer la experiencia de encuentro personal.
- Detectar las necesidades y expectativas del grupo.
- Propiciar un clima de respeto y libertad que favorezca la confianza y la comunicación.
- Propiciar un ambiente cómodo, tanto física como emocionalmente.
- Promover la participación de los miembros, siempre con respeto hacia su individualidad, ritmo y necesidades específicas.
- Coordinar el trabajo; proponer los ejercicios a realizar y llevarlos a cabo adecuadamente.
- Respetar el ritmo general del grupo y llevar a cabo una adecuada secuencia de ejercicios según su nivel de riesgo o intensidad.
- Promover la continuidad entre sesiones.
- Facilitar el procesamiento de todo ejercicio, mismo que ayudará a las personas a darse cuenta de lo que les sucede emocional, corporal, social e intelectualmente, así como de sus aprendizajes.
- Facilitar la relación de estos aprendizajes significativos, con la vida cotidiana.
- Organizar el espacio para la adecuada ejecución de los ejercicios
- Brindar un encuadre al inicio del taller, que permita establecer claramente: la fecha y el horario de cada sesión, la importancia de la puntualidad y la estructura general del curso.

- Iniciar puntualmente. Es recomendable únicamente brindar de 5 a 10 min. de tolerancia.
- En sesiones intensivas, es decir de más de cuatro horas, es recomendable promover algún receso breve (10 min. , aproximadamente), en el momento que se considere adecuado.
- Apreciar y valorar las aportaciones personales.
- Procesar todo ejercicio con quién lo requiera o lo desee.
- Escuchar atentamente.
- Hacer intervenciones encaminadas a reflejar, aclarar y resumir, promover la interacción grupal, o bien, retroalimentar y frustrar cuando sea necesario. Cabe aclarar que en la psicoterapia Gestalt se le conoce a la labor terapéutica de confrontar como *frustrar*, ya que la confrontación se entiende, desde este enfoque, como una lucha contra la resistencia asunto que no es buscado ni promovido por esta corriente, como se ha explicado con anterioridad. (Muñoz, 1995).
- Proporcionar acompañamiento, soporte y apoyo.
- Centrarse en el aquí y ahora.
- Promover el darse cuenta lo más posible.
- Evitar juicios o interpretaciones.
- Realizar inicios y cierres adecuados a cada sesión, recapitulando lo más significativo.
- Realizar una evaluación final del programa vivencial con el propósito de conocer sus beneficios y de detectar áreas a mejorar

En síntesis, sea en un espacio de psicoterapia individual o grupal, es a través de estas actitudes y del cumplimiento de estas tareas y funciones, en las que el facilitador puede apoyarse para la creación de un ambiente que propicie el crecimiento que, de acuerdo con Rogers (1985), es su responsabilidad fundamental. (Rogers, citado por Lafarga 1978).

5.3 APLICACIÓN DE LA SENSIBILIZACIÓN GESTALT.

Como se había mencionado anteriormente, la sensibilización Gestalt se puede utilizar en una relación uno a uno, sin embargo, generalmente se lleva a cabo en grupos. Puede aplicarse de tres diferentes modos (Muñoz, *Ibid*)

PLANEADA: Implica ejercicios preparados y pensados previamente a su realización que contemplan una cierta estructura, objetivo, temática, duración y reflexión sobre la población a la que van dirigidos.

Esta forma de terapia generalmente se observa y se conoce como *"taller o programa vivencial de sensibilización"*. Los encuentros pueden planearse de forma intensiva (frecuentemente un fin de semana) o en forma semanal (con diversa duración, de un mes hasta un año). Cualquier modalidad aborda cierta temática, como es el caso de los talleres presentados en este trabajo.

ESPONTÁNEA: Se refiere a la utilización de uno o varios ejercicios de sensibilización, no planeados anteriormente, durante el proceso grupal o individual, cuando se considere oportuno a partir de una necesidad observada. El poder utilizar algún ejercicio de forma espontánea y oportuna, requiere de experiencia y habilidad del facilitador.

Esta forma espontánea, es útil dentro de los grupos psicoterapéuticos, ya que los ejercicios son herramientas útiles para movilizar la energía grupal, trabajar una temática común que surge dentro del grupo, etc. Así también, pueden ser útiles en el ambiente escolar o laboral para la integración o aprehensión de contenidos o para la resolución de problemas.

EDUCACIÓN Y REEDUCACIÓN: Se refiere a la aplicación de la sensibilización Gestalt como herramienta para procesos educativos y de aprendizaje, lo que significa que esta técnica puede utilizarse, no sólo en el ambiente psicoterapéutico, sino también el escolar, laboral y familiar. En todos estos ámbitos se habla de reeducar, no de curar, ya que desde el humanismo se considera que el ser humano, no está intrínsecamente enfermo.

En términos generales y dentro de las formas anteriormente expuestas, la sensibilización Gestalt es una herramienta precisa para el proceso de reeducación ya que en el fondo todo proceso terapéutico y todo proceso facilitador del crecimiento, es un proceso tanto educativo como reeducativo. La sensibilización Gestalt, a partir de su énfasis en la vivencia presente, cree que para el aprendizaje es necesario no solo el trabajo en el contenido (intelectual) sino en el darse cuenta tanto de lo actitudinal y emocional, como de lo conductual y corporal.

El proceso reeducativo implica primeramente, el "desaprender" algunos valores, sentimientos, o actitudes que en el presente limitan el desarrollo y hasta son inútiles, por medio de hacer conciencia de ellos y de sus consecuencias, para, posteriormente poder aprender cosas que están en el presente listas para ser asimiladas.

5.4 DISEÑO DE UN PROGRAMA DE SENSIBILIZACIÓN GESTALT PROPUESTO POR MUÑOZ (1995)

Muñoz (1995), propone ciertos pasos o lineamientos a seguir para el diseño de programas de sensibilización gestalt.

1.- Investigación previa: Se refiere a la detección de necesidades de cierto grupo en particular. En el caso del programa vivencial dentro de la presente tesis, la investigación fue realizada en torno al marco teórico referido a la adolescencia y sus necesidades.

2.- Definición del programa: Implica plantear un tema que se va a abordar a través de un cierto número de ejercicios, mismo que se organiza en cuanto a su duración, lugar necesario para realizarlo, así como el material necesario.

3.- Establecimiento de recursos y límites: Implica la definición y elaboración de objetivos y precisar lo que puede esperarse de la intervención.

Con relación a los objetivos perseguidos, es preciso aclarar que, la psicoterapia Gestalt y la sensibilización Gestalt no buscan el cambio como fin, (Muñoz, 1995) por lo que no es congruente, desde este marco de referencia, estipular objetivos conductuales que persigan un cambio específico en la conducta; al hacer este tipo de sensibilización se hace énfasis en el respeto al carácter subjetivo de la experiencia y del propio darse cuenta, además de que, como se trata de ejercicios de carácter semiestructurado, no se puede garantizar que se obtengan los mismos resultados en todos los participantes. Como se dijo al principio de este apartado, Muñoz propone que el objetivo de la sensibilización Gestalt es el incremento del autoconocimiento y la conciencia hacia los propios sentimientos, sensaciones, pensamientos, fantasías, etc. Es decir, el darse cuenta o *awareness*, así como la promoción de la responsabilización hacia esto mismo..

Meza y Colunga (1997) sugieren que, en vez de objetivos, es posible abordar ciertas temáticas o áreas a explorar, con el fin de no encasillar a la experiencia personal que es de tipo subjetivo. La autora de la presente tesis considera que la sensibilización Gestalt no se contradice con el planteamiento de objetivos como tal. Si bien, cree que no se busca un cambio en la conducta como tendería a hacerlo un objetivo conductual, sí se trabaja bajo una orientación, que puede recibir el nombre de "área a explorar", "temática" u "objetivo". Considera que el meollo reside en

la actitud (rígida o flexible) que tome el facilitador hacia su objetivo. Con una actitud flexible, el objetivo puede fungir como un recurso de orientación para el facilitador, es decir, como una guía o encauce para el darse cuenta del tema a explorar, pero sin perder de vista la subjetividad implícita en esta capacidad. Esto se refleja en la diversidad de las experiencias que pueden generarse alrededor de un mismo tema. Una actitud flexible, ayuda al facilitador a no cerrarse y "cegarse" ante un objetivo ni ante lo que espera que suceda en el grupo; por el contrario, le ayuda a estar "abierto" para poder apreciar, validar y respetar la diversidad de las experiencias de los participantes, ya que todas son igualmente significativas y generadoras de un darse cuenta específico, ya sea que se acerquen o no, a lo que él esperó.

4.- Establecimiento de requerimientos especiales: Implica el determinar de forma concreta, los requerimientos tanto de orden físico, material y académico; por ejemplo, el tipo de salón, el número de facilitadores, etc.

Esta autora (1995) sugiere, una propuesta de planeación preliminar o metodología, de los talleres. Esta incluye los siguientes datos:

El objetivo del programa: Es importante realizar una descripción general de lo que se espera que los participantes obtendrán al finalizar la intervención. No olvidando que el objetivo necesita ser flexible y únicamente sirve de orientación; es sumamente necesario que el facilitador sea conciente de esto.

La población a quién esta dirigido: Es preciso definir el tipo de personas para quienes fue diseñada la intervención.

El número de participantes: Se requiere señalar cuál es el número máximo y mínimo de personas para que la intervención pueda realizarse.

La duración y forma de distribución del tiempo: Es importante describir de forma general, el contenido y especificar la duración de la intervención.

La metodología: Es indispensable explicitar el tipo de metodología a utilizar, es decir, aclarar si el programa es de tipo vivencial, teórico, mixto, si incluye algún tipo de prácticas para el desarrollo de habilidades, etc.

El temario general: También es importante la descripción general de los contenidos, así como del lugar y el material necesario. Hay que especificar el sitio y la dirección donde se va a llevar a cabo la intervención, así como si es necesario que los participantes lleven algún material específico.

Las obligaciones bilaterales: Es conveniente puntualizar las reglas de funcionamiento y el compromiso que apoyarán el trabajo grupal, así como el costo y la forma de pago.

Por otra parte, de los ejercicios vivenciales que conforman a los talleres Muñoz (*Ibid*), propone ciertas especificaciones que necesitan cubrir para su descripción:

Nombre: Es importante que todo ejercicio posea un nombre para que sea reconocido.

Grado de riesgo: Es importante que el ejercicio sea clasificado de acuerdo a su grado de riesgo. El grado de riesgo se refiere a la intensidad, intimidad y/o profundidad que posee cada ejercicio.

Riesgo 1.- Ejercicios intrapersonales donde no existe contacto directo con el exterior y en los que la intimidad es completamente preservada. Por ejemplo: fantasía guiada.

Riesgo 2.- Ejercicios donde existe contacto verbal con el exterior (interpersonal), generalmente en torno a temáticas poco amenazantes.

Riesgo 3.- Ejercicios de temática más íntima; generalmente implican contacto físico ligero o exponerse al ridículo.

Riesgo 4.- Son los de mayor intensidad y por lo tanto mayor riesgo. Estos implican contacto interpersonal e intrapersonal más íntimo; involucran contacto físico, movimientos libres y/o temáticas difíciles.

De acuerdo con Muñoz, la secuencia dada a los ejercicios dentro del taller debe corresponder a una curva de intensidad. Con respecto a esto sugiere que se principie con los ejercicios de nivel de riesgo más bajo y paulatinamente, conforme avance el taller, se planeen ejercicios de un nivel alto y se finalice con ejercicios con nivel de riesgo medio bajo.

Material requerido: Es necesario especificar el material (música, colores, barro, hojas, etc.) que se requerirá para el ejercicio.

Número máximo y mínimo de participantes: Para la realización eficiente del ejercicio es necesario especificar para cuántas personas está planeado en su máximo y mínimo.

Logística requerida: Se refiere a la especificación del espacio necesario para realizar el ejercicio.

Tiempo requerido: El tiempo aproximado que toma la ejecución del ejercicio y su procesamiento.

Descripción: Implica la explicitación de las instrucciones de todo el ejercicio. De tal manera que a cualquier otro facilitador le sea accesible seguirlo. Cabe resaltar que esta descripción de las instrucciones se presenta en primera persona, ya que aun cuando se este trabajando con un grupo, las instrucciones de acuerdo con Muñoz (1995), se hacen refiriéndose a una sola persona y consiguiendo así dirigirse a cada una en particular.

Variaciones: Explicar las posibles variaciones que pudiera tener un ejercicio sin afectar su intención. Por ejemplo, en vez de pintar, podría sugerirse como variación el moldear con plastilina.

Marco teórico de soporte: Es importante el desarrollo de un marco teórico que facilite la comprensión, tanto del tema fundamental que aborda cada ejercicio, como del taller en general. El marco teórico puede hacerse de forma general para todo el taller, o en forma específica, como un apartado antecedente de cada ejercicio.

Cabe señalar que en los talleres propuestos en la presente tesis, además de los aspectos generales, se explicitan para cada ejercicio, los temas a explorar para los que fueron planeados.

Para finalizar, vale la pena mencionar que la creación de un ejercicio de sensibilización Gestalt no sigue reglas ni tiene recetas. Un ejercicio o un taller de sensibilización Gestalt, sólo es susceptible de ser creado a partir del conocimiento teórico y de la experiencia con ciertas temáticas, a partir de la vivencia personal y de la participación en grupos de entrenamiento así

como de la intuición, de la capacidad creativa, del conocimiento sobre psicología y de la profundización del marco teórico de la Gestalt.

Cabe señalar que existen gran variedad de ejercicios de sensibilización ya planeados, como los de Stevens (1976) o Waisburd (1996). Sin embargo sean utilizados ejercicios creados por otras personas o por el propio facilitador, ambos colaboran en la riqueza del taller de sensibilización. De acuerdo con Muñoz (1995) ésta es más factible si se incluyen una amplia variedad de ejercicios tales como:

De fantasía guiada: sea de forma o individual o en grupo, la o las personas establecen contacto consigo mismas a partir de una secuencia imaginativa que el facilitador va guiando.

En pareja: ejercicios donde dos personas establecen algún tipo de interacción.

Grupales: Ejercicios donde se promueve la interacción grupal.

De expresión creativa: ejercicios donde se utilizan diferentes técnicas artísticas para promover la expresión (pintura, escultura, actuación, etc.).

De movimiento: se utiliza el movimiento y la expresión corporal.

Cabe señalar que la sensibilización Gestalt no solo considera la planeación y ejecución de los ejercicios, sino también el procesamiento del mismo. Así pues es posible considerar tres etapas dentro del proceso de sensibilización:

1.- PREPARACIÓN Y PLANEACIÓN.

Se refiere a la creación de los ejercicios. De acuerdo con Meza y Colunga (1997) estos necesitan estar probados y relacionados con cierto enfoque teórico. También implica el prever los materiales que ser requieren, al igual que la música y el lugar.

Es importante si se utiliza música que ésta no sea muy conocida para que no genere asociaciones predeterminadas y colabore en el darse cuenta personal. De acuerdo con Muñoz, V (1997), la música, sobre todo la clásica, por su orden y complejidad, es de gran ayuda en el proceso terapéutico ya que facilita en la exploración, el darse cuenta y la integración de elementos de la psique, gracias a que funge como pantalla proyectiva .

2.- EJECUCIÓN DEL EJERCICIO.

Se refiere a la realización de éste. Muñoz (1995), señala seis puntos básicos que es necesario tomar en cuenta:

1.- Instrucciones concretas: El sensibilizador necesita guiar los ejercicios utilizando un lenguaje simple y sencillo, dando instrucciones claras y concretas. Como se mencionó éstas deben ser abiertas de manera que la persona pueda realmente, contactar con su experiencia presente. Además, deben ser expresadas en primera persona aunque se este trabajando en grupo, darlas como si se estuvieran dirigiendo a una sola persona.

2.-Ritmo: Se refiere al ritmo de las instrucciones y del ejercicio de sensibilización en total. Estos suelen ser pausados y con espacios medianamente largos para permitir un mejor contacto.

3.- Voz y tono: La voz del sensibilizador es básica para la conducción del ejercicio. Esta necesita ser potente, neutral, sin enfatizar nada específicamente, con una buena modulación y equilibrio entre calidez y firmeza.

4.-Cuidado y atención del grupo: el facilitador debe estar atento tanto a los individuos en particular como al grupo. Nunca perder la atención al grupo. Por lo tanto, lo ideal es un facilitador por cada ocho participantes.

5.-Seguridad: Es importante que el facilitador se sienta y se muestre seguro. Esa seguridad de acuerdo con Muñoz, la da la experiencia, el entrenamiento, los conocimientos y la autoestima.

6.-Calidez: Durante la ejecución y el procesamiento del ejercicio, lo ideal es que el tono emocional del facilitado sea cálido. Esta se transmite a partir de la aceptación, la comprensión el entendimiento y la firmeza.

Además de éstas seis características es importante que el facilitador tenga presentes las actitudes básicas para la formación del ambiente terapéutico, mencionadas con anterioridad.

3.- PROCESAMIENTO

El procesamiento es el aspecto quizá más importante del trabajo del sensibilizador. Implica la habilidad de éste para manejar los resultados de la ejecución. Durante este proceso el

sensibilizador trabaja con el grupo completo, escuchando las vivencias, los aprendizajes y el darse cuenta de cada persona.

Muñoz (*Ibid*), señala que el procesamiento requiere de la capacidad empática, la aceptación, la congruencia y la capacidad de comunicar estas tres actitudes por parte del facilitador. Además de habilidades en reflejo de contenido, de sentimientos y de concretización (términos *Rogerianos*, aplicados a habilidades facilitadoras.), así como conocimientos psicológicos acerca del proceso grupal. Por último necesita ser capaz de promover el aprendizaje, de manera que la persona logre aprender algo más de lo que el ejercicio le dio.

Previo al procesamiento grupal puede comenzarse a comentar lo sucedido dentro de subgrupos. Esto es recomendable cuando el grupo es grande.

Es importante que dentro del procesamiento el sensibilizador no evalúe, compare o interprete a las personas: no manipule información y no permita el acaparamiento de la atención por una sola persona. En cambio, necesita ocuparse de facilitar el autodescubrimiento, de personalizar las aportaciones y promover la responsabilización en todo sentido, como en la del aprendizaje que se encuentra en el darse cuenta de la persona. El sensibilizador necesita esforzarse por ser claro, concreto y preciso y tender a hacer su trabajo de forma novedosa.

Durante el procesamiento es deseable que el facilitador se muestre al igual que en la ejecución, seguro, cálido, firme, así como respete la experiencia de la otra persona tal y como ésta haya sido; aun cuando éste sea totalmente ajena a lo que se esperaba. Así al respetar a la otra persona es congruente con su postura promotora del darse cuenta y no de lograr el cambio.

Así pues, el modelo de sensibilización Gestalt se eligió como fundamento de los programas vivenciales presentados dentro de la presente tesis buscando alcanzar : la facilitación del autoconocimiento, la promoción de la sensibilización, del darse cuenta o conciencia, del aprendizaje significativo y la responsabilización en cuanto a los retos y experiencias adolescentes y su autoestima.

VI. PROPUESTA DEL TRABAJO: PROGRAMAS VIVENCIALES.

Este capítulo en opinión de la autora de la presente tesis, representa el logro más satisfactorio de la investigación documental realizada, pues constituye la concretización de los elementos y conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de tesis reflejados en una propuesta de intervención terapéutica. Así, el objetivo del presente capítulo es el desarrollo de dicha propuesta de intervención, constituida por tres programas vivenciales para adolescentes de diferentes edades, desde la Psicología Humanista y con base en la metodología de la sensibilización Gestalt para grupos.

El presente capítulo está estructurado de la siguiente manera: En la primera parte se explica el aspecto metodológico que sustenta a los tres programas; en la segunda, se detalla el procedimiento que siguen los mismos y en la última, se desarrolla cada uno de los talleres y se describen sus planes de sesión.

6.1 METODOLOGÍA DE LOS PROGRAMAS VIVENCIALES.

La metodología que siguen los programas se basa en la propuesta hecha por Muñoz (1995), para los talleres de sensibilización Gestalt; misma que se presentó y se detalló en el apartado de sensibilización Gestalt de este trabajo. Cabe mencionar que le fueron realizadas a esta metodología algunas modificaciones pertinentes, tales como: el señalamiento de la duración total de los talleres y de cada sesión, la inserción de una propuesta de selección de participantes y de un instrumento de evaluación de autoestima; así como la inclusión de la especificación por sesión, de los temas a tratar.

6.1.1. OBJETIVO GENERAL DE LOS PROGRAMAS VIVENCIALES

El objetivo general que persiguen los talleres está dirigido al trabajo con las áreas de autoestima, adolescencia y sensibilización Gestalt. Este objetivo es:

" A partir de cada uno de los programas vivenciales desarrollados utilizando la metodología de sensibilización Gestalt, promover en el adolescente el autoconocimiento, el darse cuenta y la responsabilidad; hacia su autoestima y los diferentes retos o labores de su vida adolescente".

Autoconocimiento: Es el proceso a través del cual una persona se percata, adquiere mayor consciencia, o se da cuenta de quién es, de cómo vive, de qué siente, piensa o fantasea. Además, de cómo establece relaciones intra o interpersonales y de cómo se bloquea o autosabotea, etc. (Muñoz, 1995). Es el proceso de descubrir y contactar consigo mismo, de integrar la propia personalidad y de dejar de ser un enigma o extraño para sí mismo.

“Darse cuenta Se refiere a la percatación, percepción o toma de consciencia global de los sentimientos, percepciones, pensamientos, reacciones físicas, fantasías, etc. presentes en un momento dado. No es una consciencia racional, sino una percepción con todo el organismo de lo que sucede aquí y ahora (Ginger, 1993; Muñoz, 1995).

Responsabilidad: Es la habilidad para responder, para asumir quien se es y vivir desde ahí; implica reconocer que cada quien elige lo que hace, como es y cómo vive. La plena responsabilidad pide el reconocimiento y aceptación de todas las partes del individuo, la aceptación de quien se está siendo y haciendo en un momento dado (Binderman, 1978, Resnick, 1978. Citado por Meza y colunga, 1997).

6.1.2. POBLACIÓN:

La población a la cuál están dirigidos los programas vivenciales es de adolescentes hombres y mujeres, entre los 12 y 22 años. Este rango está dividido en tres grupos. Cada uno de éstos es derivado a un programa vivencial. :

- Programa 1: Adolescentes en etapa inicial, entre 12 y 15 años.
- Programa 2: Adolescentes en etapa media, entre los 15 y los 18 años.
- Programa 3: Adolescentes en etapa tardía o adultos jóvenes, entre 18 y 22 años.

Esta división esta basada en lo propuesto por, Mc. Conville (1995), Villanueva (1985) y Ball y Palomares (1996), por lo que se considera importante respetar la edades propuestas para cada taller . A pesar de que no se puede establecer una edad exacta en la que se da el cambio de una etapa a otra, diversos autores como los citados con

anterioridad, coinciden en que las crisis de identidad y retos que se presentan en cada etapa, del desarrollo adolescente son distintas.

6.1.3. SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN.

La población se seleccionará de escuelas secundarias, preparatorias, o universidades. En este último caso, serán alumnos que estén cursando los primeros años.

La selección se realizará a partir de la aplicación del College, Adjustment Scale, CAS, en su versión adaptada. Mismo que se explica con mayor detalle en el apartado de instrumentos del presente capítulo. Se invitará a participar en el taller a los adolescentes que el puntaje T, que obtengan en la escala de autoestima de dicho cuestionario, sea igual o mayor a 60. Este puntaje, sugiere ya, para el citado cuestionario, dificultades en la autoestima.

6.1.4. NUMERO DE PARTICIPANTES:

Se propone para lograr el óptimo rendimiento de los participantes, así, como una adecuada atención y cuidado por parte de los facilitadores o coordinadores, que el número óptimo de integrantes sea: mínimo de 10 personas por grupo y máximo de 16.

6.1.5. DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS

El primer taller (12 – 15 años), tiene una duración total de 22 horas, con 20 minutos, distribuidas en 10 sesiones con una duración de dos horas con 20 minutos aproximadamente, cada una.

El segundo taller (15 – 18 años), posee una duración de 26 horas, con 20 minutos, divididas en 12 sesiones con una duración de dos horas con 20 minutos, aproximadamente, cada una.

El tercer taller (18 – 22 años), tiene una duración de 29 horas, distribuidas en 13 sesiones con una duración de dos horas con 20 minutos, aproximadamente, cada una.

Como puede observarse, la duración de los programas es diferente en cada uno ya que, como se explicará con mayor detalle en el apartado de temática, algunas sesiones que conforman a los programas, pueden estar incluidas en dos o en los tres. Lo anterior se debe a que estas sesiones abordan ciertos temas que no son particulares de una sola etapa adolescente, sino pueden ser materia de dos o hasta de las tres etapas que abarcan dichos programas. Así, la duración específica de cada taller está determinada

por el número de sesiones referentes a la temática particular de la etapa adolescente a la que se dirija e mismo y el número de las sesiones que comparte con los demás talleres. Cabe aclarar que anterior a la descripción de cada programa vivencial, se proporciona un esquema que señala qué sesiones son particulares del taller en cuestión y cuales está compartiendo con los demás.

6.1.6. ESCENARIO

Se sugiere que el lugar donde se realicen los talleres sea un espacio cerrado, amplio, aproximadamente de 18 X 18 mts., para que exista espacio suficiente para que los participantes puedan caber sentados y moverse sin dificultad. También se considera idóneo que en éste sitio haya algún espacio abierto, como un jardín o patio, con el fin de poder realizar algunos ejercicios que requieran mayor espacio y libertad de movimiento.

6.1.7 INSTRUMENTO

Se propone como instrumento de medición la Escala de adaptación Universitaria (College Adjustment Scale, .C.A.S.) (**anexo 1**) en su versión adaptada a población Mexicana. Se pretende que este instrumento brinde una medición de la autoestima previa a la realización de los programas vivenciales y otra posterior.

Esta versión del CAS fue sometida por Laura Chavez y Tritza Verbitzky (2000), a un estudio preliminar de estandarización el cuál obtuvo resultados positivos con lo que respecta a su validez y confiabilidad (en ocho de las nueve áreas que el CAS pretende medir, la confiabilidad es alta o moderada, observándose una fluctuación de puntajes entre .80 a 92. Únicamente el área de Depresión se considera inconfiable.). El CAS puede aplicarse a personas desde los 17 hasta los 60 años (Chavez y Verbitzky, 2000), sin embargo estudios recientes de normalización de este instrumento permiten suponer que puede aplicarse desde los 12 años de edad. (Varela, 2001).

El CAS en su versión original, fue desarrollada en 1989, por un conjunto de consejeros con el fin de obtener un método rápido que discriminara los más comunes problemas de desarrollo y psicológicos de adolescentes y adultos jóvenes que acudían a sesiones de consejería estudiantil. Este inventario esta compuesto por nueve escalas que proporcionan mediciones de: distractores psicológicos, relaciones interpersonales, problemas de autoestima, dificultades académicas, de elección de carrera o de orientación vocacional.

Las nueve escalas que componen el CAS son las siguientes.

1.- Ansiedad (AN): Los puntajes en esta escala reflejan la forma en la que el joven experimenta las correlaciones físicas y psicológicas de la ansiedad.

2.- Depresión (DP): Los puntajes en esta escala reflejan la forma en la que el joven experimenta las consecuencias físicas y psicológicas de la depresión. Permite observar si el joven esta siendo afectado por sentimientos de tristeza y desesperanza; y si se siente capaz o no de enfrentarlos.

3.- Ideación suicida (IS): La puntuación en esta escala refleja si el joven reporta pensamientos acerca de suicidio o emprender conductas asociadas con intentos de suicidio.

4.- Abuso de sustancias (SA): La puntuación en esta escala refleja la forma en la que un joven experimenta dificultades en su funcionamiento interpersonal, social, académico y vocacional como resultado de abuso de sustancias.

5.- Problemas de autoestima (SE): Esta escala brinda una medida de la autoestima general. Otorga información acerca del autoconcepto y autovaloración del joven.

6.- Problemas interpersonales (PI): Esta escala mide la forma en la que los estudiantes tienen dificultad en relacionarse con otros. Brinda información acerca de la dependencia del joven hacia los demás o de un posible aislamiento social sustentado en una base de desconfianza.

7.- Problemas familiares (FP): Esta escala mide como los problemas familiares que son experimentados por los jóvenes, tales como: dificultad en la diferenciación e individuación o la separación emocional de sus familias.

8.- Problemas Académicos (AP): La puntuación en esta escala mide la forma en la cual el joven experimenta dificultades para el desempeño académico. Estas encierran problemas tales como: bajas aptitudes para el estudio, uso ineficiente del tiempo y baja concentración.

9.- Problemas vocacionales (CP): Esta escala mide las dificultades para fijar metas profesionales y efectuar decisiones instrumentales para alcanzar dichas metas. para la medición de la autoestima en adolescentes.

Los 108 ítems del CAS están contenidos en cuadernillos que se pueden volver a utilizar. Los jóvenes responden en una hoja separada de respuesta. Las respuestas están elaboradas de tal forma que se tienen cuatro opciones (**completamente falso, más o menos falso, más o menos cierto y completamente cierto**) para contestar dependiendo de la frecuencia en que son aplicables a cada estudiante.

Aproximadamente toma de unos 15 – 20 minutos terminar la prueba. La prueba posee un manual en el que se encuentra la información de las escalas del CAS, de los 12 reactivos de los 108 totales que puntúan para cada una, de su material, de la administración y procedimientos para obtener las puntuaciones, de los datos de la normalización, una guía para su interpretación, las características de la estandarización y los estudios de confiabilidad y validez realizados. Las escalas en las cuales la puntuación de la persona es igual o rebasa a una puntuación T de 60 deben ser identificadas como áreas de posible intervención.

Sin duda, la información obtenida en cada escala del CAS es valiosa para una comprensión general del adolescente, de cómo percibe su contexto y de las formas en las que da respuesta a diferentes situaciones. Sin embargo, se recomienda prestar considerable atención a la escala de autoestima representada por los reactivos: 5, 14, 23, 32, 41, 50, 59, 68, 77, 86, 95 y 104; ya que es la escala que está totalmente relacionada con el objetivo general de los programas vivenciales. Por último cabe resaltar, que las áreas de problemas familiares, problemas académicos y vocacionales pueden ser de gran utilidad también, ya que se relacionan directamente con temas centrales que se abordan en los programas.

6.1.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

El análisis estadístico se realizará a partir de la comparación de diferencias de la prueba T en de la escala de autoestima. Es decir, se obtendrá la diferencia de los puntajes T referentes a la escala de autoestima, de las mediciones pre y post test.

6.1.9. MATERIAL

El material esta constituido por los tres programas vivenciales de sensibilización Gestalt, enfocados al trabajo de la autoestima con adolescentes de 12 a 22 años. La realización de estos programas se fundamenta principalmente en a sensibilización Gestalt, enfatizando la responsabilidad, el darse cuenta y el trabajo en el aquí y el ahora, a través de ejercicios gestálticos semiestructurados.

Los tres programas de sensibilización están conformados por sesiones de dos horas con veinte minutos aproximadamente cada una. En cada sesión se aborda un tema distinto relacionado con autoestima y adolescencia. Cada sesión en su descripción, incluye su nombre, los temas a tratar, los objetivos específicos de acuerdo con esta temática, el

material requerido para su realización, la duración aproximada de cada uno de los ejercicios vivenciales y la descripción de los mismos.

Por otra parte, estos ejercicios vivenciales concuerdan con la temática particular de cada sesión, poseen en su descripción escritas, paso a paso las instrucciones que el facilitador debe dar al grupo y poseen una secuencia determinada de acuerdo a su grado de riesgo. (Muñoz, 1995). El grado de riesgo, que se explica con detalle en el apartado de sensibilización Gestalt, implica que la secuencia que poseen los ejercicios dentro del programa en general o dentro de una sesión de éste sea como una curva. Es decir que en la mitad se encuentren los ejercicios más intensos -riesgo 3 y 4- (Muñoz, 1995); mientras que en el inicio y el término estén los ejercicios de intensidad moderada y baja -riesgo 1 y 2- (Muñoz, 1995).

Material Específico.

Para la realización de cada sesión se ocupa diferente material que se encuentra descrito con detalle, en el apartado correspondiente en cada sesión. Sin embargo, a continuación se enlista el material más utilizado en todos los talleres: música, reproductor de Cd, plumas, cuadernillos, colores, pinturas Vinci, tijeras, resistol, colores y plumones.

6.1.10 TEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS.

La temática de los talleres gira en torno a dos temas, principales: adolescencia (contempla las crisis o retos de identidad que caracterizan a esta etapa) y autoestima.

Para el trabajo con estos temas generales se manejan temas específicos dentro de cada taller. Estos son:

Taller 1

Integración y encuadre, autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorespeto, autoestima, relación familiar, relaciones interpersonales, membresía en grupo de pares, amistad como valor, maduración física, juicio moral interno, valores como recurso, comunicación asertiva, comunicación como recurso, bloqueos en la comunicación y cierre grupal del taller

Taller 2

Integración y encuadre, autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorespeto, autoestima, relación familiar, relaciones interpersonales, roles sexuales y sociales, relaciones heterosexuales, identidad sexual, decisión inicial de ocupación o elección vocacional, juicio moral interno, valores como recurso, comunicación asertiva, comunicación como recurso, bloqueos en la comunicación y cierre grupal del taller.

Taller 3

Integración y encuadre, autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación, autorespeto, autoestima, relación familiar, amor como valor, compromiso como valor, relación de pareja, relaciones interpersonales, relaciones heterosexuales, roles sexuales, identidad sexual, decisión inicial de ocupación o elección vocacional, proyecto de vida – vida independiente, responsabilidad como valor, juicio moral interno, valores como recurso, comunicación asertiva, comunicación como recurso, bloqueos en la comunicación y cierre grupal del taller.

Con respecto a la temática de autoestima es preciso aclarar que, durante las sesiones de cada uno de los talleres se trabaja con ésta de manera indirecta; es decir, se le aborda por medio de los atributos que la conforman y la promueven (Autoconocimiento, Autoconcepto, Autoevaluación, Autoaceptación y Autorespeto), propuestos por Domínguez, Pellicer y Rodríguez (1988). Para esta tarea, al final de cada sesión se propone un ejercicio llamado *Cuadernillo*. El Cuadernillo es un estilo de bitácora o diario, donde los participantes trabajan estos atributos en relación al tema de la sesión, a partir de una serie de preguntas escritas. Además, el participante en este cuadernillo puede escribir lo que considera más significativo ocurrido en la sesión.

Cabe mencionar que en la sesión posterior al cierre se aborda la importancia de la autoestima como tal. En esta se promueve la integración del trabajo realizado con los atributos de la autoestima a lo largo de las sesiones y las tareas de identidad.

Por otra parte, debido a la relevancia que posee el atributo de Autoconocimiento (¿Quién soy?), al relacionarse totalmente con la Identidad personal y con los retos o crisis propios de la adolescencia, se le considera como aspecto central en la temática de todas las sesiones. A partir de esto es preciso señalar que además de trabajarse con él dentro de cada sesión al abordar individualmente los temas relacionados con las labores

adolescentes o tareas de identidad; también dentro de la segunda sesión, se le aborda de forma introductoria y general.

En relación con la temática de adolescencia y específicamente con las tareas de identidad, los temas a tratar para el primer taller (12 – 15 años), son los siguientes: Relación familiar, Maduración física, Membresía en grupo de compañeros o pares y Juicio moral

La temática relacionada con las tareas de identidad para el segundo taller (15 – 18 años) es la siguiente: Relación familiar, Roles sexuales y sociales, Relaciones heterosexuales y Juicio moral

La temática relacionada con las tareas de identidad para el tercer taller (18 – 22 años) es la siguiente: Relación familiar, Roles sexuales y sociales, Relaciones heterosexuales y Relación de pareja, Elección de profesión o decisión de ocupación, Proyecto de vida y vida independiente y Juicio moral.

Cabe recordar que las tareas que se trabajan en cada taller organizaron de acuerdo con la propuesta de Ball y Palomares (1996), Mc. Conville (1995) y Erikson (1965), referente a las tareas de identidad o retos específicos para las diferentes etapas de la adolescencia.

Por otra parte, debido a que ciertas tareas de identidad no solo son particulares de una etapa adolescente sino se continúan y se consolidan en las siguientes, algunas sesiones en las que se abordan estas tareas se comparten en dos o en los tres programas vivenciales.

Basado en lo anterior, los temas de relación familiar y de juicio moral se abordan en los tres talleres pues son áreas centrales en la crisis de identidad durante toda la adolescencia (Mc Conville, 1995), así como los temas de relaciones heterosexuales y roles sexuales se abordan en los talleres para adolescentes medios y tardíos, ya que a pesar de ser aspectos que empiezan a manifestarse intensamente, en la adolescencia media (Mc. Conville, 1995), también en la tardía poseen relevancia. Igualmente el tema de decisión de ocupación o elección de profesión, se trabaja en los dos últimos talleres. Es preciso resaltar de acuerdo con este mismo autor, que la conciencia para tomar decisiones y cuestionarse más profundamente acerca de sí mismo es mayor en la

adolescencia tardía. Sin embargo, casi siempre el adolescente necesita decidir qué estudiar o en qué ocuparse antes de los 18 años, por lo que se considera adecuado incluir este aspecto en los dos últimos talleres.

Como puede observarse en la temática de los tres talleres se incluye una sesión en la que se aborda el tema de comunicación, pues se cree, tal como argumenta Pick (1990), que ésta al igual que al juicio moral son recursos o herramientas valiosas que complementan una fuerte autoestima. Así mismo cada taller cuenta con una sesión de inicio para la presentación y el encuadre del grupo y una última, para el cierre con el fin de promover la integración de vivencias y aprendizajes.

Para finalizar es preciso aclarar que las sesiones pensadas para cada taller, así como su organización, fue la que se consideró más adecuada para el abordaje de los temas de identidad y autoestima para cada etapa de la adolescencia. No obstante, los talleres son flexibles a ser ajustados de acuerdo a las necesidades de la población a la que se vayan a aplicar.

6.2 PROCEDIMIENTO DE LOS PROGRAMAS VIVENCIALES:

Se seleccionará a los participantes por medio de la aplicación del CAS (2001). A partir de esta aplicación se registra también el puntaje obtenido del atributo autoestima de cada uno de los seleccionados. Puntaje que habla de cómo está la autoestima de cada una de estas personas anterior a la vivencia del taller. Con esto cubierto se procede a la realización de las sesiones de los talleres. Cabe recordar que la persona que facilite los talleres necesita poseer conocimientos acerca de la sensibilización Gestalt en la facilitación de grupos.

Cada una de las sesiones comienza con un ejercicio vivencial corto, en el cual sus instrucciones, ejecución y procesamiento se realizan generalmente, en forma grupal. Este ejercicio busca introducir al tema de la sesión. Posterior a éste se realiza un segundo ejercicio. Este busca profundizar en el tema de la sesión, posee una mayor duración y generalmente, un mayor grado de riesgo o de intensidad (Muñoz, 1995). Además, varía en la parte de su ejecución ya que esta puede realizarse de forma

individual, en díadas, en grupos mayores, o con todo el grupo. (Estas variaciones se indican en la descripción de cada ejercicio dentro de los planes de sesión).

Posterior a este ejercicio se realiza un receso corto o tiempo libre. Al finalizar éste se efectúa el cierre de la sesión de forma grupal, mediante el ejercicio vivencial llamado "Cuadernillo", especificado en el apartado dedicado a la temática de los talleres, parte de la metodología. En la última sesión de cada programa se vuelve a aplicar el CAS (2000), con el fin de obtener una segunda medición del atributo autoestima, posterior a la vivencia del taller

6.3. DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS VIVENCIALES

La descripción de los talleres es extensa, por lo que se encuentra en el anexo "Programas Vivenciales", al final de este trabajo.

VII. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

En este capítulo se realiza una discusión acerca de los aspectos centrales de la presente tesis.

La primera parte del objetivo de este trabajo, fue la creación de tres programas vivenciales sobre autoestima para adolescentes, desarrollados desde la perspectiva de la Psicología existencial humanista. El primero, para adolescentes de 12 a 15 años; el segundo, para adolescentes de 15 a 18 años y el tercero, para adultos jóvenes entre 18 y 22 años. Dichos programas fueron descritos detalladamente en el capítulo VI de este trabajo. La segunda parte del objetivo de esta tesis, correspondió a la propuesta de la metodología a seguir para el desarrollo de estos programas vivenciales, la cual quedó inscrita dentro de los marcos orientativos de la sensibilización Gestalt para grupos y, específicamente, dentro del modelo propuesto por Muñoz (1995). A esta metodología humanista gestáltica se integraron también, orientaciones sobre las actitudes y tareas del facilitador grupal, que fueron tomados del Enfoque centrado en la persona.

La investigación realizada se basó en el método deductivo, gracias al cual fue posible investigar y adquirir información pertinente y conocimientos sobre temas tales como autoestima, adolescencia, Psicología humanista, psicoterapia Gestalt y sensibilización Gestalt. A raíz de dicha investigación, pudieron encontrarse tanto los fundamentos teóricos, como las técnicas apropiadas para desarrollar los programas vivenciales. A través de la investigación y la inferencia posterior, fue posible también detectar las áreas importantes para el trabajo de la autoestima con adolescentes y proponer los temas importantes para los ejercicios y temas de las sesiones que conforman dichos programas. Los temas investigados hicieron posible el crear los talleres vivenciales, dirigidos al trabajo con una problemática específica: la autoestima en la adolescencia, mediante programas de sensibilización Gestalt, conformados por ejercicios destinados a promover el autoconocimiento, la toma de conciencia y la responsabilidad, asuntos todos que guardan una relación directa con la autoestima y con los retos de la vida adolescente.

Cabe aclarar que, aunque estas propuestas de talleres de autoestima para adolescentes no fueron probadas experimentalmente, pues este ámbito rebasaba los límites propuestos para la presente investigación, en este trabajo se plantean los fundamentos teóricos que sustentan su factible puesta en operación, se ofrece la metodología y las técnicas a

seguir, además de que se proponen las ventajas de trabajar la autoestima en la adolescencia desde el marco de la Psicología humanista y la metodología de la sensibilización Gestalt, dados los conocimientos teóricos y técnicos que ofrecen.

Al finalizar este trabajo puede afirmarse que para la creación de programas vivenciales, la metodología de sensibilización Gestalt para grupos utilizando especialmente el modelo de Muñoz (1995), resultó pertinente por su gran claridad, concreción, accesibilidad, importancia en la experimentación y flexibilidad. Puede concluirse también que, dado que los objetivos de un programa de sensibilización Gestalt son la promoción del autoconocimiento, la conciencia y la responsabilidad, estas características, al estar naturalmente vinculadas con el trabajo terapéutico orientado a la promoción de la autoestima en la persona; dan como resultado que el modelo resulte enteramente pertinente para el trabajo con dicho atributo y en este caso con adolescentes.

Además, teniendo en cuenta, por un lado, que la Psicología Humanista posee una visión del ser humano como alguien que es dueño de una tendencia innata al desarrollo y a la autorrealización, que posee potencialidades, que es libre y capaz de responsabilizarse de sí mismo y que siempre puede conocerse, crecer, aprender y madurar y, por otro lado, considerando que los talleres vivenciales que se han propuesto buscan la promoción del desarrollo del adolescente, con el fin de que pueda autoconocerse y responsabilizarse de sí mismo, se puede concluir que la Psicología humanista ofrece un vasto respaldo teórico para el desarrollo de los mismos.

Por otro lado, se sostiene que el modelo metodológico de sensibilización Gestalt con el que se conformaron los talleres vivenciales, al estar enfocado al grupo brinda los beneficios terapéuticos que autores como Yalom (1984), Oaklander, así como Guelar y Crispo (2000) le atribuyen al trabajo en grupo, en este caso de adolescentes, tales como: el autoconocimiento, la identificación, la ejercitación de habilidades y conductas alternas, la pertenencia, la diferenciación la adquisición de información, la esperanza, el altruismo y la construcción de redes de apoyo, la socialización, la catarsis, entre otras. Factores que implícitamente colaboran en la consolidación de la identidad del adolescente.

Puede decirse también, que la metodología de Sensibilización Gestalt es útil para trabajar con la autoestima de los adolescentes, dado que posee un alto valor en la vivencia en el

presente. Además porque las técnicas gestálticas que utiliza son promotoras de un contacto real con la experiencia presente, que promueven y facilitan que el adolescente se de cuenta de cuáles son las sensaciones, sentimientos, y necesidades que le hacen figura y solicitan su atención en el momento presente (Salama, 1992). Desde este marco gestáltico se considera que si la persona puede vivenciar la experiencia presente, es posible que se de un aprendizaje significativo. Al respecto, Kierkegaard comenta: *"No es puramente el aspecto intelectual el que logra el conocimiento verdadero, sino es menester de vivir la realidad. Es la experiencia per se del momento inmediato la que sirve para el aprendizaje"*. (Kierkegaard, 1954, tomado de Salama, 1992 pag. 17)

Además, es un hecho observable que la sensibilización Gestalt es de gran ayuda para promover actitudes y sentimientos positivos con respecto a la persona en general. (Clance, Thompson, Simerly y Weiss, 1994. Citado por Meza y Colunga, 1997).

La Gestalt y el Humanismo en sí, conciben al ser humano como un organismo integral, en el que el darse cuenta ocurre como un proceso del organismo total (Salama, 1991). Por tanto, cabe concluir también que, el cuerpo, motivo de atención en gran parte de la adolescencia, forma conjunto inseparable con las motivaciones, la espiritualidad, las fantasías, las construcciones mentales y las emociones. Así, que al realizar dentro de los programas actividades que promueven la vivencia y el trabajo corporal, se considera posible desde esta orientación, el contacto y la toma de conciencia, tanto con el mundo intrapersonal, como con el interpersonal.

Los tres programas vivenciales desarrollados atienden los puntos propuestos por Muñoz, (1995), por lo que se puede concluir que éstos programas de sensibilización buscan y están enfocados a:

- Promover el darse cuenta integral del adolescente, a partir de experiencias asimiladas de manera vivencial.
- Promover en el adolescente el aprendizaje de estar en contacto consigo mismo. a fin de darse cuenta de sus pensamientos, sentimientos, reacciones, etc.
- Promover en el adolescente la responsabilización de quién es; es decir, de sus pensamientos, acciones, sentimientos y necesidades.

Para finalizar con las conclusiones referentes a la metodología es preciso señalar también, que esta metodología, al ser aplicada dentro de los programas vivenciales para

el trabajo de la autoestima con adolescentes, cumple con los puntos que de acuerdo con Murk (1998), son necesarios dentro de un programa de fortalecimiento de autoestima. En primer lugar, cumple con estar vinculada consistentemente a bases teóricas que sustentan desde la perspectiva Humanista el trabajo de la autoestima en adolescentes. En segundo lugar, cada programa vivencial cumple con una estructura secuencial y organizada. Es decir, cada uno tiene fases claramente definidas, en las que se busca cumplir ciertas metas a partir de la realización de actividades terapéuticas (ejercicios vivenciales) creadas para este fin. En tercer lugar los programas vivenciales buscan el aumentar la conciencia hacia la importancia de la autoestima. Aspecto que de acuerdo con Murk (1998), es una meta esencial que debe perseguir todo programa de fortalecimiento de la autoestima. En cuarto lugar la metodología cumple con la fase de evaluación que informa de forma individual acerca de necesidades particulares relacionadas con la autoestima. En quinto lugar esta metodología no solo cumple, sino valora, como se ha mencionado con anterioridad el rol y las actitudes del facilitador en la relación terapéutica.

Se ha mencionado con anterioridad la cualidad accesible y flexible con la que cuenta la metodología de sensibilización Gestalt y una muestra de ello es el adoptar y validar las características facilitadoras de una relación de crecimiento propuestas por el Enfoque centrado en la persona (Muñoz, 1995), como son la congruencia, la consideración positiva incondicional y la empatía. (Rogers, 1964 y Muñoz, 1995). De estas actitudes se concluye fundamentándose, no solo en la investigación documental realizada, sino también en la experiencia personal, que, en un ambiente en el que se den éstas, seguramente se facilitará el desarrollo humano gracias a su cualidad intrínseca de respeto, honestidad y seguridad emocional.

Además cabe señalar que estas actitudes rogerianas, son también promotoras de la autoestima en la persona (Meza y Colunga, 1997). Cuando una persona es capaz de ser empática, aceptarse como es y actuar congruentemente con lo que siente y piensa, seguramente será una persona que sentirá un amor auténtico por sí misma. A partir de lo anterior, es posible concluir que, si llega a ser posible trabajar en un ambiente individual o grupal donde se encuentren estas actitudes, seguramente, se está trabajando también con la autoestima de la persona. En este sentido y de acuerdo con lo propuesto por Muñoz (1995), se subraya la importancia de que la persona que desee ser facilitador humanista y me atrevo a proponer que no solo humanista, sino de cualquier otra

corriente, habilite y fortalezca en sí mismo las actitudes anteriormente mencionadas, ya que estas promueven la autoafirmación, la autenticidad y la responsabilidad. De estas actitudes se habló extensamente, en el apartado de sensibilización Gestalt.

Para atender a dos de los puntos centrales de este trabajo que son adolescencia y autoestima, en el capítulo uno se presentó una revisión profunda de la etapa adolescente en la que se resaltaron, de acuerdo con diversos autores, las características y necesidades biopsicosociales de las diferentes etapas de la adolescencia. En el capítulo dos se realizó una revisión acerca de la autoestima y lo benéfico que resulta para las personas poseer un buen grado de ésta, en cualquier etapa de la vida. Se recalcó la importancia que posee este atributo en la etapa adolescente, ya que representa una herramienta valiosa para la reestructuración de la identidad.; en la adultez joven, una sana autoestima, continua contribuyendo en la consolidación de la identidad, dado que permite al chico establecer vínculos y relaciones significativas. Con base en la investigación realizada, además de en una observación generalizada, en ámbitos escolares, centros de atención a adolescentes en los que he laborado y en adolescentes cercanos se encuentra que la adolescencia no es una etapa sencilla; por el contrario, son numerosos los adolescentes que se sienten confundidos, solos y desorientados por el gran conjunto de retos o cambios interpersonales e intrapersonales a los que necesitan enfrentarse y dar respuesta; muchos de ellos continúan así hasta la adultez joven. Estos cambios y la forma particular en que cada adolescente les da respuesta, repercute notablemente en lo que estos reconocen de sí mismos y de quienes son, lo que a su vez posee consecuencias sobre su autoestima. A partir de lo anterior, otra conclusión pertinente de este trabajo, es resaltar la importancia que posee el trabajo terapéutico y de orientación con adolescentes, donde se promueva el darse cuenta y el conocimiento hacia sí mismos; hacia sus necesidades, hacia los retos que enfrentan y hacia los sentimientos, pensamientos y actitudes con los que responden a estos. Un trabajo que le ayude a armar el gran rompecabezas que implica el responderse a sí mismo quién es y qué quiere, pues tal como señala Mc. Conville (1995), la labor con adolescentes implica el trabajo con la "bisagra" que sostendrá la futura vida adulta. Por otra parte, para lograr una mayor eficacia en este trabajo terapéutico y de orientación se concluye y se subraya la importancia de tomar en cuenta las etapas particulares que conforman a la etapa adolescente (*adolescencia temprana, media y adultez joven*), pues

cada una de éstas responde a diferentes necesidades de identidad. (Mc. Conville. 1995, Ball y Palomares, 1996). A partir de esto se buscó que los talleres vivenciales atendieran a las necesidades específicas de cada etapa. Así, en el taller para adolescentes tempranos (12 – 15 años) se consideraron a las siguientes tareas de identidad: la maduración física, los rápidos cambios corporales con la que ésta aparece, la necesidad de independencia de los padres y la urgencia de membresía en un grupo de pares.

En el taller para adolescentes medios (15 a 18 años) se atendieron las siguientes tareas: la culminación de la identidad de género y consecuente necesidad de fortalecimiento de relaciones heterosexuales, la profundización de afectos, roles sexuales y decisión inicial de vocación y ocupación.

En el taller para adultos jóvenes (18 – 22 años) se buscó trabajar con los siguientes retos de identidad: El logro de la intimidad, el compromiso, la amistad profunda, así como la integración del sexo y el amor. La posibilidad de una relación interdependiente con los padres, la conformación del juicio moral interno a partir de una escala de valores propia, la capacidad de responsabilización de la propia libertad e independencia, así como la consolidación de la decisión de ocupación y el proyecto de vida.

Si bien, cada programa se relacionó con ciertas tareas de identidad específicas de la etapa a la que estaba dirigido, también se tomaron en cuenta para la estructuración de los talleres temas que de acuerdo con Mc Conville (1995), no son solo particulares de una etapa adolescente sino se continúan y se consolidan en las siguientes; tales como relación familiar, juicio moral, relaciones heterosexuales, roles sexuales y decisión de ocupación. A partir de lo anterior, se considera importante recalcar la cualidad de proceso que posee la adolescencia. Si bien, pueden identificarse etapas claras de acuerdo a necesidades específicas durante la misma, sería riesgoso rigidizar la satisfacción de estas necesidades en una sola etapa. Considero así, que ciertas necesidades pueden figurar durante dos o hasta las tres etapas. Posiblemente puedan cambiar de intensidad durante este proceso, pero finalmente demandan el reconocimiento y la atención del adolescente.

El buscar que el adolescente conozca y se de cuenta de las necesidades que le imperan a partir de la etapa por la que este pasando, es trabajar implícitamente con un elemento esencial que conforma la autoestima, el autoconocimiento. De acuerdo con Pellicer y Domínguez, el autoconocimiento es el primer ladrillo que cimienta a este atributo. En

este sentido los programas intentan también, promover el autoconocimiento hacia los temas de juicio moral y comunicación. De estos puede decirse así como lo afirma Pick (1990), que son recursos importantes que si el adolescente los conoce y se apoya en ellos favorecen el fortalecimiento de la autoestima.

Por otra parte, la importante reestructuración de la identidad que ocurre en la adolescencia representada a partir de los retos ya mencionados, implica también una reestructuración en la autoestima. Con ello se concluye que el periodo de la adolescencia es un excelente momento para el trabajo con este atributo gracias al movimiento que sufre. Además, un punto importante que favorece este trabajo de acuerdo con Mc. Conville (1995) y Meza y Colunga (1997), es que el joven ya posee la capacidad de darse cuenta que implica a su vez recursos cognoscitivos, físicos, emocionales, sociales y espirituales que le permiten tener una mayor responsabilidad de sí mismo y de su posibilidad de elección que ésta conlleva. Es por esto que se afirma que durante el trascurso de la adolescencia, la persona puede ya responsabilizarse mayormente de su autoestima.

Con sustento en lo anterior, es preciso también concluir que dentro de la labor terapéutica con el adolescente es preciso incluir el trabajo con la autoestima, a fin de que se de cuenta del concepto que posee de sí mismo, de la evaluación que hace de sí, de cómo se acepta y cómo se responsabiliza de sí mismo, aspectos que, de acuerdo con Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), conforman la autoestima.

Así mismo y para finalizar con este punto cabe resaltar la necesidad de que el trabajo con adolescentes sea conjunto, es decir, que sea el resultado de la unión de los esfuerzos de terapeutas, orientadores, educadores, etc, a fin de que juntos se esfuercen por la creación de métodos y modelos eficaces para atender sus necesidades. En este sentido, se concluye también, que los programas vivenciales propuestos en este trabajo, son una potencial herramienta para colaborar con este objetivo. Es decir, son una herramienta para el trabajo con adolescentes utilizando la metodología de sensibilización Gestalt, que buscan promover en el adolescente el autoconocimiento, la sensibilidad, la conciencia y la responsabilidad, tanto hacia su propia autoestima, como hacia los diferentes retos o labores de su vida adolescente.

Sobre la facilitación de los programas vivenciales, fruto de la investigación documental, cabe resaltar que se planeó todo lo necesario para que puedan obtenerse los resultados

mencionados. Sin embargo, es preciso remarcar la importancia que reviste la parte de facilitación o realización de los talleres para que puedan lograrse las metas propuestas. Es importante que el facilitador grupal posea conocimientos y habilidades para conducir un grupo mediante la sensibilización Gestalt. Además y de acuerdo con Muñoz (1995), es imprescindible que posea y transmita actitudes "rogerianas", mencionadas con anterioridad, que se consideran básicas para la creación de un clima facilitador en el que pueda darse el contacto, el darse cuenta y responsabilización de las vivencias. Para la facilitación de un programa vivencial es necesario, no solo conocerlos de manera intelectual, sino haber participado personalmente en varios de ellos, así como saber manejarlos a partir de un entrenamiento que promueva tanto las actitudes como los recursos teóricos y prácticos para poder facilitar grupos, a través de sensibilización Gestalt.

Por otra parte se puede precisar que situar a la Psicología humanista o a la sensibilización Gestalt como el "único" o el "buen método" sería falso e incongruente con su filosofía, ya que ésta únicamente es otra opción más, dentro de la larga lista de alternativas que convergen en la intención de acercar a las personas a un conocimiento mayor de sí mismas con el deseo de que logren una vida más satisfactoria. La sensibilización Gestalt puede contemplarse como una herramienta sencilla y útil para promover en la persona el encuentro consigo misma y el desarrollo de sus potencialidades.

Alcances y limitaciones de este trabajo.

La primera limitación que puede mencionarse es la escasa bibliografía y documentos existentes acerca de la sensibilización Gestalt. La poca bibliografía encontrada, además de ser corta, en su mayoría brinda información puramente teórica. Si bien se contó con la guía práctica, sencilla y útil del modelo de sensibilización propuesto por Muñoz, para el desarrollo de los programas vivenciales, ciertamente se encontró dificultad para fundamentar este trabajo desde la óptica y propuestas de otros autores, sobre todo en lo que respecta a aspectos prácticos. Cabe señalar que la formación en sensibilización Gestalt, la asesoría y la vivencia personal de la autora de este trabajo, fueron de gran ayuda para el desarrollo del mismo.

La naturaleza de este trabajo de tesis corresponde a una investigación documental que dio elementos a la autora para realizar la propuesta de tres talleres vivenciales para

adolescentes. cuyo contenido se sustenta sobre la base de los hallazgos de la propia investigación. No obstante que este trabajo cumple adecuadamente con los objetivos estipulados en su inicio, las bases generales del mismo, son puramente documentales y sus fines, informativos y propositivos. Es así que, la aplicación de los talleres y la comprobación de la efectividad de las propuestas que los sostienen, pueden considerarse para una futura investigación experimental, destinada a probar lo anterior y a colaborar con el incremento en los conocimientos y el acervo de información sobre la aplicación de la sensibilización Gestalt en México.

En relación al párrafo anterior, puede considerarse otra limitante del presente trabajo, el hecho de que para la creación de los programas vivenciales no se haya realizado con antelación una detección de las necesidades de los jóvenes mediante una población muestra. Sin embargo en este caso, los programas de sensibilización fueron creados únicamente sobre la base, tanto de la investigación documental realizada, como de las experiencia y observaciones de la autora, en su trabajo cotidiano con adolescentes mexicanos.

Otra posible limitante radica en que el College Adjustment Scale CAS, en su versión adaptada; propuesto dentro de los programas vivenciales como instrumento de medición de la autoestima, no sea aplicable para el rango de edad que abarcan los tres talleres. Es decir, aunque estudios actuales de normalización del CAS permiten suponer que puede aplicarse desde los 12 años (Varela D.R. y G. y G. M, Comunicación personal. 2001), aún es necesaria mayor investigación que corrobore este supuesto. Es por esto que el CAS adaptado, sólo pueda aplicarse a los adolescentes del segundo y tercer programa vivencial (adolescentes medios y adultos jóvenes). Atendiendo a lo anterior, se sugiere que se continúen estudios que contribuyan en probar la capacidad diagnóstica del CAS y su posterior normalización en esta población .

Por otra parte, puede sugerirse al Inventario Multidimensional de Autoestima (IMAE), como un posible instrumento de medición para los adolescentes desde los 12 años en adelante. Este instrumento posee ocho subescalas que evalúan ciertos componentes de la autoestima: Competencia, disponibilidad para ser amado, disponibilidad para ser apreciado, poder personal, autocontrol, auto aprobación moral, aspecto físico y funcionamiento corporal. Además, cabe mencionar que el IMAE es fácil de administrar y de calificar. (Murk, 1998) Como se observa el IMAE es un instrumento bastante completo y como argumenta Murk (1998), es un instrumento efectivo para medir autoestima. Sin

embargo, no cuenta con datos suficientes de confiabilidad y validez, que apoyen su uso en nuestra población. De lo anterior se sugiere también para el IMAE, que se someta a estudios de normalización para población mexicana.

Una palabra final

Al aplicar la Sensibilización Gestalt lo que busco es que el adolescente se de cuenta de la valiosa persona que es, del recurso tan grande que posee al conocerse y al procurar el contacto consigo mismo, para que pueda detectar con más claridad lo que necesita y buscar más eficientemente los satisfactores que llenen sus necesidades. Busco incrementar su capacidad de reconocer sus propios recursos y los que le brinda el ambiente, con el fin de que viva una vida más plena, logre un mayor desarrollo de su conciencia y de su libertad interna. Además, considero que el promover la conciencia del adolescente hacia el valioso recurso que es su autoestima, hacia la valiosa persona que es, es igualmente importante que el que ingiera una alimentación sana, pues mientras el alimento le ayuda a nutrirse y tener energía para realizar funciones vitales; la autoestima es el alimento de su psique y de su alma. Tal como menciona Branden (1994), una poderosa fuerza de vida que ayuda a la persona a afrontar los desafíos diarios y a sentirse merecedor de ser feliz.

PROGRAMAS VIVENCIALES

Anexo A

1 PROGRAMA VIVENCIAL PARA ADOLESCENTES DE 12 a 15 años.

ESQUEMA DEL TALLER

SESION	NOMBRE DE LA SESIÓN	TEMÁTICA
1	BIENVENIDOS AL TALLER	<ol style="list-style-type: none">1. Integración grupal2. Encuadre.
2	EMPEZANDO A CONOCERME	<ol style="list-style-type: none">1. Autoconocimiento
3	¿QUÉ CREO DE MI?, ¿CÓMO ME EVALUO, ME ACEPTO Y ME RESPETO?	<ol style="list-style-type: none">1. Autoconocimiento2. Autoconcepto3. Autovaloración.4. Autoaceptación.5. Autorespeto
4	MI FAMILIA. UN CASO DE LA VIDA REAL	<ol style="list-style-type: none">1. Autoconocimiento2. Relación familiar
5	MIS AMIGOS.	<ol style="list-style-type: none">1. Autoconocimiento.2. Amistad como valor3. Relaciones interpersonales y membresía en grupo de pares
6	MI CUERPO ME COMUNICA QUE:	<ol style="list-style-type: none">1. Autoconocimiento2. Maduración física.
7	MIS VALORES; UN RECURSO VALIOSO	<ol style="list-style-type: none">1.- Autoconocimiento2.- Juicio moral interno.3.- Valores como recurso
8	MI COMUNICACIÓN; UN RECURSO VALIOSO	<ol style="list-style-type: none">1.- Autoconocimiento.2 - Relaciones interpersonales.3. Comunicación asertiva.4. Comunicación como recurso.5. Bloqueos de comunicación.
9	MI AUTOESTIMA	<ol style="list-style-type: none">1. Integración de elementos que conforman la autoestima; auto concepto, evaluación, aceptación y respeto.
10	FIESTA DE REGALOS - CIERRE	<ol style="list-style-type: none">1. Integración de elementos y

		aprendizajes. 2. Cierre y despedida
--	--	--

PLANES DE SESIÓN

SESIÓN 1

BIENVENIDOS AL TALLER

Tema:

INTEGRACIÓN GRUPAL

Objetivos específicos

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión:

- Se introduzca a los participantes a la técnica de sensibilización.
- Se promueva el conocimiento entre los participantes.
- Se empiece a generar el rapport y la relación terapéutica entre los facilitadores y los participantes.
- Se compartan y aclaren las expectativas personales hacia el taller.
- Se realice el encuadre del taller.

Material requerido:

- 16 o más objetos diversos (Frutas, juguetes, adornos, etc.)
- 16 pañoletas.
- Un cuadernillo de hojas blancas, por cada miembro del grupo y las preguntas respectivas para ésta sesión.
- Plumas, crayolas y colores

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(20 minutos) Bienvenida y encuadre.

(1: 30 minutos) Objetos y más objetos.

(10 minutos) Receso

(20 minutos) Cuadernillo y cierre de sesión.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios:

1.- BIENVENIDA Y ENCUADRE

Los facilitadores dan la bienvenida al grupo y realizan el encuadre. En éste se explica brevemente la estructura y metodología del taller; asimismo se señalan los parámetros de puntualidad y asistencia. Además, se hace hincapié en la importancia del respeto de cada participante hacia los demás y hacia sí mismo, así como la necesidad de la confidencialidad.

2.- OBJETOS Y MÁS OBJETOS.

Grado de riesgo: 1 1/2

Instrucciones:

Te voy a pedir que guardes silencio y hagas un círculo grande, de tal manera que puedas ver a todos tus compañeros. Cuando hayas elegido el sitio más cómodo para ti siéntate y respira profundamente. Date cuenta de cómo estás y cuáles son tus sensaciones.

¿Cómo es para ti estar aquí?. ¿Cómo te sientes en este espacio y con estas personas? .

Ahora, vas a recibir una pañoleta. *(el facilitador le da una pañoleta a cada persona)*. Cuando la tengas, tapa con ella tus ojos. Te pido ahora, que tomes el objeto que te estoy entregando. *(Cuando todos los participantes se hayan tapado los ojos el facilitador les entrega un objeto)*.

Tómate tu tiempo para sentirlo y saber qué es, ¿Cómo es su textura...su olor...su forma?, ¿De qué está hecho?. ¿Este objeto te es conocido o desconocido?. ¿Date cuenta si te das tiempo para explorarlo y sentirlo o te basta con tenerlo en tus manos? . ¿Cómo lo exploras?.

Ahora te pido que pases el objeto a la persona que está a tu derecha.

(El facilitador sigue este procedimiento hasta que todos los objetos hayan pasado por cada uno de los participantes).

(Cuando el objeto con el que cada persona comenzó vuelva a llegar a ésta) Este es el objeto con el que iniciaste. ¿Cómo te sientes al volverlo a tener contigo?. ¿Qué cambios notas en él? .

Cuando termines de explorarlo te pido que lo pongas frente a ti. Tomate un tiempo para revisar cómo estás y cómo ha sido esta experiencia para ti. Ahora a tu ritmo, quítate la pañoleta y observa los objetos que están frente a cada persona. ¿Cómo te sientes al hacerlo?. Date tiempo para observarlos y elige uno de ellos con el que te identifiques más. Una vez que lo tengas te pido que te presentes al grupo diciendo tu nombre y señalando y compartiendo qué características tuyas son parecidas a las del objeto que elegiste y también comparte lo que esperas de este taller.

Variaciones: Si dos o más personas eligieran el mismo objeto, es posible que las dos hablen de éste

Material requerido: 16 o más objetos diversos (Frutas, juguetes, adornos, etc.) y 16 pañoletas para vendarse los ojos.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les entrega a cada participante un cuadernillo pequeño. La función de éste es la de un *Diario*. Se les indica que lo personalicen como deseen; pueden escribirle su nombre o decorarlo. El fin de este *diario* es que durante todo el taller anoten lo que descubren de sí mismos en cada sesión. Su "*darse cuenta*". Se les explica también, que en cada sesión se les entregarán algunas preguntas cuya función, es apoyarlos en este descubrimiento relacionándolo con el tema que se aborda en cada sesión.

Posterior a esto se les invitara, a que empiecen a escribir de ésta primera sesión, de lo que se dieron cuenta. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento con el grupo?. ¿En qué me puede ayudar estar aquí?. ¿Qué puedo aportar al grupo?*

Material requerido: 16 cuadernillos de hojas blancas, plumas, crayolas, plumones y colores y hojas con preguntas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 2

EMPEZANDO A CONOCERME

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO.

Objetivos específicos

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su autoconocimiento y su conciencia hacia la idea que poseen de sí mismos, hacia cómo se evalúan, hacia como se aceptan y hacia como se respetan.
- Reconozcan la cualidad biopsicosocial que conforma su identidad
- Identifiquen las áreas que conforman su identidad biopsicosocial (corporal, emocional, de habilidades y capacidades, moral, actitudinal (hacia sí mismos o autoconcepto y autoestima), conductual y de roles (familiares, de pares, de pareja, escolares, etc.).

Material específico:

- 1 pliego de papel kraft (2mts. de largo x 1 mt. de ancho) por cada miembro del grupo
- Crayolas
- Plumones
- Pinturas de agua
- Pinceles y recipientes para agua

- Masking Tape
- Periódicos para proteger el piso del salón
- Cuadernillo de cada participante, plumas y preguntas de esta sesión
- Cuestionarios de ¿Quién soy? (*anexo 2*)

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(20 minutos). Quién Soy

(1.30 minutos) . Yo soy

(10 minutos) Receso.

(20 minutos). Cuadernillo y Cierre.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- ¿QUIÉN SOY?

Grado de riesgo: 1 1/2

Instrucciones:

(El facilitador entrega el cuestionario de "¿Quién soy?" a los participantes).

Te pido que contestes este cuestionario a partir de lo que sientas y creas.

(Mientras el grupo contesta el cuestionario)

¿Cómo es contestar estas preguntas?. ¿Cómo te sientes al hacerlo?.

Ahora que has acabado de contestar el cuestionario reúnete con el grupo para compartir tu experiencia.

Autores: Modificación del ejercicio *¿Quién soy?* de Rodríguez, Domínguez y Pellicer (1998).

Material requerido: Un cuestionario por cada participante (*anexo 2*) y una pluma.

2.- YO SOY

Grado de riesgo: 2

Instrucciones

(El facilitador coloca los pliegos de papel Kraft en una esquina del salón).

Te pido que empieces a caminar por el salón. Mientras lo haces contacta con tus sensaciones y sentimientos. ¿Cómo estás en este momento?. ¿Cuáles son tus sentimientos?. ¿Tu cuerpo esta tenso o relajado?.

Ahora, entabla contacto visual con tus compañeros. ¿Cómo te sientes al hacer esto?. A partir de este contacto elige a una persona con la que te sientas cómodo para realizar el ejercicio. Una vez que lo hayas hecho, toma un pliego del papel de los que están en la esquina del salón y escoge un lugar del para trabajar con tu pareja. Decide quién será A y quién B.

A: Extiende tu papel en el suelo y recuéstate sobre él de tal forma que todo tu cuerpo toque una parte de éste. ¿Cómo es hacer esto?. ¿Cómo percibes tu cuerpo ?. Date cuenta si centras tu atención en alguna (s) partes de tu cuerpo y qué te pasa con esto.

(El facilitador entrega a cada diada las crayolas, plumones, etc.).

B: Colócate junto a tu compañero y ayudándote con el material que se te ha proporcionado comienza a dibujar en el papel la silueta de tu compañero.

Date cuenta cómo lo percibes...¿Qué color eliges para dibujar?...¿Cómo te sientes al estar cerca de él? ¿Te sientes incómodo al dibujar alguna parte de su cuerpo? ¿Te es fácil o difícil hacerlo?. ¿Entablas algún tipo de contacto con él mientras lo haces?.

Y tú **A**, que estás siendo dibujado ¿Cómo te sientes ? ¿Te es fácil que tu compañero te este dibujando?.¿Entablas algún tipo de contacto con el mientras eres dibujado?. ¿Cuáles son tus sensaciones?

B: cuando termines de dibujar la silueta de tu compañero, pídele que se levante y ponga su silueta boca abajo a un lado de ti. Ahora tú extiende tu papel y recuéstate sobre él de tal forma que todo tu cuerpo toque una parte del papel, ¿Cómo percibes tu cuerpo ?. Date cuenta si centras tu atención en alguna (s) partes de tu cuerpo y qué te pasa con esto.

A: Ahora tú, ayudándote con el material que se te ha proporcionado dibuja en el papel la silueta de tu compañero(a).

¿Cómo lo percibes?...¿Qué color eliges para hacerlo?... Cómo te sientes al estar dibujándolo... ¿Te es fácil o difícil hacerlo?...¿Entablas algún tipo de contacto con el mientras lo haces? .

Y tú **B**, que estás siendo dibujado ¿Cómo te sientes ? ¿Te es fácil que tu compañero te este dibujando?. ¿Cuáles son tus sensaciones?... ?...¿Entablas algún tipo de contacto con el/ella mientras eres dibujado.

(Cuando todos hayan acabado)

Ahora, toma tu silueta y pégala en la pared frente a ti. Obsérvala. ¿Cómo te sientes al mirarla?. ¿Qué observas y cual es tu sensación al hacerlo?

De la forma en la que elijas y con el material que tienes representa en tu silueta a tu familia...¿Qué parte de ti ocupa...¿En que parte(s) de tu cuerpo la representas?...¿Qué color eliges?... ¿Cuál es su tamaño?...¿Te es cómodo o no hacerlo.

Ahora te pido que de esta misma forma representes en tu silueta a **tu cuerpo físico**. ¿Qué parte de ti ocupa?. ¿Qué color eliges?. ¿Te es cómodo o no hacerlo?...¿Qué dibujas y cómo te sientes al hacerlo? . Tal vez has dibujado algunos cambios que éste ha tenido....si sí, ¿Cuáles son y cómo te sientes con ellos?

El facilitador, siguiendo esta misma dinámica y el mismo estilo de intervenciones promotoras del darse pide que se representen en la silueta las siguientes áreas de identidad: los sentimientos, los amigos, la pareja (si la hay), los deseos y metas y por último los valores y creencias.

Ahora, te pido que si hace falta algún área o aspecto que sientes que te conforma, lo representes de la misma manera como has estado haciéndolo con los demás.

Cuando hayas acabado, observa tu silueta...¿Cómo te sientes hacia cada aspecto que representaste?...¿hacia su tamaño?...¿hacia su color?. ¿Qué te dice de tí?...¿Qué te dice de quién eres?.

Ahora vuelve con tu pareja y comparte tu experiencia. Comience **A** a hacerlo y tiene aproximadamente 5 minutos para que cambie el turno a **B**.

(Al terminar)

Te pido que formemos un círculo para compartir la experiencia con el grupo.

Variaciones: Es posible que se realice directamente el procesamiento sin tener que compartir en diadas.

Material requerido: pliegos de papel kraft (2mts. de largo x 1 mt. de ancho), crayolas, plumones, pinturas de agua, pinceles y recipientes para agua, masking Tape y periódicos para proteger el piso del salón

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora?. ¿Quién soy? ¿Qué me gusta y qué no de las áreas que me conforman (de mi cuerpo físico, de mis sentimientos, de mi relación con mi familia, amigos, pareja, de mis actitudes y mis valores.*

Material requerido: el cuadernillo de cada participante, plumas, crayolas, plumones, colores y hojas con preguntas.

Después de la escritura del diario y a manera de cierre, se le pide a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 3 ¿QUÉ CREO DE MI, CÓMO ME EVALUO, CÓMO ME ACEPTO y CÓMO ME RESPETO?

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO – AUTOCONCEPTO – AUTOEVALUACIÓN – AUTO ACEPTACIÓN – AUTORESPETO .

Objetivos específicos

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su conocimiento, conciencia y responsabilidad hacia la idea que poseen de sí mismos, así como reflexionen acerca de la evaluación, aceptación y respeto que se procuran a partir de ésta.
- Reconozcan las creencias que poseen acerca de sí mismos y cómo repercuten en la forma en la que se evalúan, se aceptan y se respetan.

Material específico:

- Material diverso: Hilo de cáñamo, palos de madera, lentejuela, chaquira, piedras de fantasía (perlas, diamantes, etc.), diamantina, estambre, diversos objetos chatarra (latas, pedazos de plástico, fierros, alambres flexibles, resortes, piezas de metal, etc), pinzas pequeñas, para alambre, resistol, pintura, mecate delgado, tijeras, etc.
- Periódicos para proteger el piso del salón.
- Reproductor de Cd.
- Pieza musical: *Aftrnoon of a faun*. Debussy.
- Cuadernillos de cada participante, plumas y hojas de preguntas.

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(15 minutos). Metáforas

(1. 40 minutos) . ¿Qué creo que soy? ¿Chatarra o perlas?.

(10 minutos) Receso.

(15 minutos). Cuadernillo y Cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- METÁFORAS

Grado de riesgo: 2

Instrucciones

Te pido que para empezar esta sesión, compartas con el grupo, en una o dos metáforas quién eres y cómo estas

2.- ¿QUÉ CREO QUE SOY? ¿CHATARRA O PERLAS?

Grado de riesgo: 2 1/2

Instrucciones

(Se coloca el material al centro del salón tapado con una sábana. En esta sábana se encuentran escritos en la parte que es visible para los participantes, varios adjetivos (servicial, egoísta,

inteligente, tonto, positivo, negativo, sumiso, rebelde, honesto, hipócrita, comprometido, indiferente, responsable, irresponsable, tolerante, intolerante, creativa, rutinaria, humilde, orgullosa, etc)).

Te pido que tomes un tiempo para leer lo escrito en la sábana. ¿Que encuentras?

Ahora cierra tus ojos. Contacta con tu respiración. ¿Cómo está tu cuerpo? ¿Existe tensión en alguna parte? ¿Percibes alguna sensación?...¿Cómo te sientes?

Ahora imagina una pantalla blanca... En el centro de esta puedes leer "yo creo de mi".

¿Cómo te sientes al leerlo?...¿Surge alguna imagen, algún pensamiento o idea a partir de esta frase?

(El facilitador pone la música. Afternoon of a faun. Debussy)

¿a dónde te lleva esta frase?...¿Qué crees de ti?...¿Qué características o adjetivos encuentras que te describen?...¿Son positivos?...¿Son negativos?...¿Cómo te sientes con esto?

(El facilitador quita la sábana y descubre el material)

Ahora, a tu ritmo abre tus ojos y observa lo que encuentras frente de ti. Con este material te pido que expreses lo que tú crees de ti, es decir cómo te describes.

Cuando finalicen.

Ahora, te pido que coloques tu creación frente de ti y la contemples por un momento. ¿Cómo te sientes al mirarlo?...¿Qué llama tu atención?...¿Qué te dice de ti?

Ahora toma tu diario y te pido que escribas una historia o un cuento de este objeto. En el menciona algo acerca de: ¿Qué le gusta y qué no le gusta a esa figura de sí misma?...¿Cuáles son las creencias que posee esa figura de sí misma?...¿Cómo es la ¿Esa figura es capaz de aceptarse y respetarse tal como es?..

Ahora que as acabado tu historia toma contacto con tus sentimientos . Reúnete luego, con un con de tus compañeros, siéntate frente a el y elige quién es 1 y quién es 2.

A ti 1, te pido que cierres tus ojos e imagines tu objeto. Ahora abre tus ojos y con ayuda de esta imagen lee a tu compañero en primera persona tu cuento. Hazlo como si la historia fuera tuya. ¿Qué sientes al hacerlo?...¿Qué sientes al estarlo compartiendo con alguien más?

A ti 2, que estas escuchando, ¿Cómo te sientes?...¿Hay algo que llama tu atención?

Ahora cambien de roles, *(Se repite el mismo procedimiento)*.

Ahora que ambos han acabado, te pido que cierres un momento tus ojos y te des cuenta como te sientes. ¿Cómo fue leer la historia de esta manera?...¿Qué descubres de ti?...¿Es parecida la experiencia del objeto con la tuya propia?...¿En qué? ...¿Cómo te sientes?

Ahora te pido que de forma breve compartas tu trabajo con tu pareja y cuando finalicen regresa al círculo para compartir tu experiencia.

Material: material diverso. Cd de Debussy y reproductor de CD

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora?. ¿Quién soy?. ¿Qué características me describen? ¿Qué creo de mí a partir de estas características?*

¿Cuáles considero positivas y cuáles no? ¿Qué tanto me acepto y respeto con estas características?

Material requerido: cuadernillos, plumas y hojas de preguntas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 4. MI FAMILIA. UN CASO DE LA VIDA REAL.

Tema.

AUTOCONOCIMIENTO - RELACIÓN FAMILIAR.

Objetivos específicos

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su conocimiento, conciencia y responsabilidad hacia su identidad familiar (quienes son dentro de su medio familiar), cómo se evalúan, aceptan y respetan a partir de esta.
- Explore e integren sus sentimientos, actitudes y conductas hacia la relación con los miembros de su familia.
- Identifiquen introyectos y partes alienadas de sí mismos, representadas tanto en características positivas o negativas que tienden a ser proyectadas en otros miembros de la familia.

Material específico:

- Plumones
- Sábana
- Globos de distintos colores desinflados
- Cuadernillos plumas y hojas de preguntas.

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(20 minutos). Mímica

(1.30 minutos) . Mi familia y yo.

(10 minutos). Receso

(20 minutos). Cuadernillo y Cierre.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- MIMICA

Grado de riesgo: 2.

Instrucciones:

Te pido que te sientes en círculo con todo el grupo. Ahora date unos minutos para revisar cómo estas hoy. ¿Cómo te sientes?. Ahora te pido que compartas con el grupo como estas haciéndolo con mímica. A ti que observas te pido que expreses en voz alta lo que creas que tu compañero esta expresando.

2.- MI FAMILIA Y YO

Grado de riesgo: 2 1/2

Instrucciones

(Se colocan los globos y plumones el centro tapados con una sábana antes de iniciar el ejercicio).

Te pido que empieces a caminar por el salón. Mientras lo haces contacta tus sensaciones y sentimientos. ¿Cuáles son? ¿Cómo está tu cuerpo? ¿Existe tensión en alguna parte?. Sigue caminando y no pierdas contacto contigo mismo. Ahora elige un lugar de este espacio que te parezca cómodo para sentarte en él.

(El facilitador destapa los globos del centro).

Al centro del salón se encuentran algunos globos de diferentes colores. Toma los globos que necesites para representar a tu familia cercana, es decir, mamá, papá, hermanos. Si lo deseas puedes incluir a otro miembro de la familia que sea significativo (tíos, abuelos, etc.). Solamente no pases de 5 globos.

Date cuenta cómo escoges tus globos, ¿Qué color le asignas a papá, a mamá, a tus hermano, o tal vez a otro familiar que hayas elegido? Si tuviste que excluir a alguien para tener solamente cinco globos. Date cuenta de qué sientes

Una vez que tengas los globos que representan a tu familia, comienza a inflar cada uno. Toma conciencia de cómo lo haces y de cómo te sientes. ¿De qué tamaño es cada uno?. Es grande, chico, o no hay diferencia. ¿Qué te dice ese tamaño con respecto a como los percibes y cómo es tu relación con esas personas.

Una vez que hayas terminado de inflar tus globos toma uno de ellos y con los plumones del centro a la persona que representa este globo con sus características. Date cuenta de qué sentimiento tienes al hacerlo y cómo lo haces. ¿Qué representas en el globo?. Representas algo que te gusta de esa persona o algo que te disgusta. alguna(s) de estas características también las posees tu?. ¿Cómo te sientes con esta persona?.

Una vez que hayas terminado toma otro globo y dibuja a las características de otra persona (Se sigue el mismo procedimiento de sensibilización que se llevó a cabo con el primero y así se sigue hasta acabar con los cinco globos).

Ahora te pido que siendo tú tu propio centro, ubiques a cada uno de los globos alrededor de ti de acuerdo a la cercanía o lejanía con la que los percibes en tu vida. Date cuenta a qué distancia colocas a cada persona. Tómate tu tiempo para colocar a cada una en el lugar indicado para ti.

Una vez que hayas terminado toma conciencia de cómo te sientes en ese centro. ¿Cómo te sientes en la relación con cada una de esas personas?. ¿Te sientes lejano, cercano?. ¿Te es fácil o difícil establecer tu distancia?. ¿Descubres alguna dificultad de relación con alguna? ¿Descubres facilidad de trato con otra? ¿Qué te facilita el trato y qué te dificulta?.

Vuelve a mirar a qué distancia está cada uno de ti. ¿Te gustaría expresarle de alguna manera algo a alguna de estas personas que te rodean? Date cuenta qué es... y si lo deseas, explora hacerlo y exprésale a esta persona lo que necesites como tu quieras.

Una vez que hayas terminado, elige a tres compañeros con los que quieras compartir tu experiencia. Reúnete con ellos y elijan un lugar del salón para hacerlo. Decide quién quiere empezar a compartir dando oportunidad a que todos hablen. (Se les dan algunos minutos para que compartan en triadas) .

Ahora forma un círculo para compartir la experiencia del grupo.

Variaciones: En lugar de globos pueden utilizarse bolas de unicel u otros objetos que puedan ser dibujados. Además puede pasarse directamente al procesamiento sin hacer las tiradas.

Material requerido: Globos de distintos colores desinflados y plumones

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: ¿Cómo me siento ahora?. ¿Cómo influye la relación con mi familia en lo que yo soy?. ¿Qué creo de mí a partir de la relación con mi familia? ¿Qué me gusta de mí y que no, al relacionarme con mi familia? ¿Qué tanto me acepto tal cual soy en esta relación? ¿Qué recursos o herramientas propias, encuentro dentro de esta relación? ¿Puedo respetar lo que siento, quiero y pienso dentro de esta relación? ¿Cómo lo hago?

Material requerido: Cuadernillos, plumas y hojas de preguntas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pide a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 5 ¿ QUIENES SON MIS AMIGOS ?

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - AMISTAD COMO VALOR – RELACIONES INTERPERSONALES – MEMBRESÍA EN GRUPO DE PARES.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión, los participantes:

- Fortalezcan su conocimiento, conciencia y responsabilidad hacia quienes son en su grupo de amigos, cómo se evalúan, aceptan y respetan dentro de éste.
- Descubran actitudes y sentimientos hacia la su grupo de amigos.
- Reflexionar e integrar la amistad como valor.

Material específico.

- Hojas blancas.
- Una pluma por participante.
- Varias revistas para recortar.
- 8 tijeras.
- 4 cartulinas blancas.
- 4 pritts o resistol.
- Plumones
- Cuadernillos y hojas de preguntas.

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(30 minutos) Historia de amistad.

(1:15 minutos) Mis amigos.

(10 minutos) Receso.

(25 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- HISTORIA DE AMISTAD

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

(El facilitador da una pluma a cada participante).

Te pido que te sientes formando un círculo con tus demás compañeros. Ahora, pido un voluntario para comenzar el ejercicio.

(Al voluntario se le da una hoja blanca). Te pido que escribas durante un minuto el inicio de una historia acerca de la amistad.

(Cuando acabe el minuto) Ahora, pasa la hoja a tu compañero del lado derecho. *(Cuando la tenga este segundo, compañero).* Te pido que sigas escribiendo la historia por otro minuto, sin leer lo que tu compañero escribió.

(Se continua con esta dinámica hasta que todos los integrantes hayan escrito).

Ahora, ¿Quién quiere leer en voz alta la historia que realizó todo el grupo?..

Mientras escuchas date cuenta de cómo te sientes con esta historia. ¿Refleja lo que para ti es la amistad?...¿Qué es la amistad para ti?...¿Qué buscas en un amigo?...¿Qué buscan tus amigos en ti?.

Se inicia un breve compartimiento en grupo .

Material requerido: hojas blancas y plumas.

2.- MIS AMIGOS:

Grado de riesgo: 2 ½

Instrucciones:

Te pido que comiences a caminar por el salón poniendo atención en tu cuerpo. Date cuenta de cómo caminas...cómo te mueves...¿Estás rígido o te mueves con soltura?...Date cuenta de cómo respiras. ¿Qué sensaciones percibes en tu cuerpo?.

Ahora entabla contacto visual con tus demás compañeros. Date cuenta de cómo lo haces. ¿Cómo te sientes al hacerlo?. Ahora, elige a cuatro compañeros y reúnete con ellos.

(El facilitador da una cartulina, tijeras, un pritt y algunas revistas por equipo).

Con tu equipo y con el material que se te ha entregado, expresa lo que para ti significa la amistad. Cuando termines ponle un nombre a tu trabajo también.

Ahora, haz un círculo con las demás personas del grupo y deja en el centro tu trabajo.

Observa todas las cartulinas que están en e en círculo. ¿Cómo te sientes al hacerlo?...¿Qué llama tu atención?.. ¿Encuentras algún parecido con la tuya? ..¿Qué te dicen acerca de la amistad?.

Ahora cada equipo, comparte su trabajo.

Material requerido: una cartulina por equipo, tijeras, pritts, plumones y revistas.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: ¿Cómo me siento ahora?. ¿Cómo influye la relación con mis amigos en lo que yo soy?. ¿Qué

creo de mí a partir de la relación con mis amigos? ¿Qué me gusta de mí y que no, en la relación que llevo con mis amigos? ¿Qué tanto me acepto tal cual soy en esta relación? ¿Qué recursos o herramientas propias, encuentro dentro de esta relación? ¿Puedo respetar lo que siento, quiero y pienso dentro de esta relación? ¿Cómo lo hago?

Material requerido: Cuadernillos y plumas.

Después de la escritura del diario y a manera de cierre, se le pide a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 6. MI CUERPO ME COMUNICA QUE...

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - MADURACIÓN FÍSICA .

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia su identidad física; cómo se evalúan, se aceptan y se respetan con respecto a ésta.
- Reflexionen acerca de su actitud y sentimientos hacia su imagen corporal.
- Logren una mayor integración de los cambios físicos que han estado experimentando.
- Reconozcan la repercusión de la vivencia de su imagen corporal en sus relaciones.

Material específico:

- Hojas blancas
- Plastilina de colores
- Reproductor de CD.
- Pieza musical: *Danza del confite mágico*. Tchaikovsky. Por Laurindo Almeida. Ensueño para Guitarras españolas.
- Cuadernillos, plumas y hojas con preguntas.

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(20 minutos) Los sonidos de mi cuerpo.

(1.30 minutos) Diálogo con mi cuerpo. Mi cuerpo se expresa... así

(10 minutos) Receso.

(20 minutos) Cuadernillo y Cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- LOS SONIDOS DE MI CUERPO:

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Te pido que te sientes en círculo con todo el grupo. Ahora cierra tus ojos y date unos minutos para revisar cómo estas hoy.. Date cuenta de tus sensaciones. ¿Hay alguna que llame tu atención?... Intenta tomar conciencia de ella. ¿De qué sentimiento te habla? Ahora, imagina que este sentimiento camina y se desplaza a tu garganta. Ahora llega e inunda a tus cuerdas vocales y poco a poco las hace vibrar. ¿Qué sonido tiene?...¿Cómo suena tu sentimiento?. Ahora te invito a que poco a poco dejes salir este sonido y te des cuenta cómo se escucha. ¿Cómo lo escuchas entre los demás sonidos?.

Abre ahora, tus ojos y te invito a que hagas una ronda con tus demás compañeros compartiendo este sonido. *(El facilitador promueve que después de que cada integrante realice su sonido el grupo le conteste con el mismo y cuando todo el grupo haya acabado invita a comentar la experiencia).*

2.- DIALOGO CON MI CUERPO. MI CUERPO SE EXPRESA...ASÍ

Grado de riesgo: 3

Instrucciones

El facilitador coloca las barras de plastilina de diferente color y las hojas blancas en el centro del salón

Sentado en tu lugar cierra los ojos y concéntrate un momento en tu respiración y en tus sensaciones. ¿Cómo es tu respiración? ¿Cómo estás sentado?. ¿Existe alguna parte de tu cuerpo que quisieras mover o relajar?. No modifiques nada, solo date cuenta.

Poco a poco y a tu ritmo abre tus ojos y toma del centro del salón una barra de plastilina y una hoja blanca. Una vez que las tengas, elige un lugar cómodo donde sentarte. Empieza a familiarizarte con la plastilina, percibe su textura, su peso, su temperatura. Siente como cambia de forma mientras la exploras con tus dedos y prueba distintas maneras de darle forma. Si lo deseas apriétala, golpéala, empújala, acaríciala, hazla rodar, etc.

Descubre cómo es tu plastilina, ¿Cómo te estás sintiendo en esta exploración?, ¿Cuál es tu sensación?

Cuando sientas que has terminado de explorarla, ponla delante de ti. Cierra tus ojos y respira. Dirige tu atención a tus manos, ¿Cómo están?, ¿Cómo es su temperatura?, ¿Cuál su textura?, su forma. Ahora atiende a tu cabeza, a tu cara, a tu pelo, a tu cuello, a tus brazos. Siente tu estómago, espalda, pompas, cadera, pelvis, muslos, pantorrillas, pies *(El facilitador siguiendo un ritmo pausado invita a la conciencia de estas partes corporales).* ¿Cómo los sientes?, ¿Cuál es tu

sentimiento al atender a cada parte?. ¿Con qué parte de tu cuerpo te es agradable contactar?
¿Con cuál(es) no?. ¿Desatiendes a alguna parte de tu cuerpo?

Partiendo del contacto con tu cuerpo imagina que la plastilina que esta delante de ti puede cambiar de forma con ayuda de tus manos. Lentamente cambia de forma y hace una imagen de ti.

Permanece con los ojos cerrados y toma la plastilina que está al frente de ti. Dirige tu atención a tus dedos y permite que nuevamente se familiaricen con la plastilina. Deja que se muevan en la forma que elijan. Date cuenta de tus sensaciones al estar en contacto con la plastilina y el movimiento de tus dedos. Ve que surge del proceso de modelarte a ti mismo. Sigue haciéndolo hasta que yo te lo indique. (Se dan 10 minutos aproximadamente).

Abre tus ojos y ve que has hecho con la plastilina, observa tu trabajo y date cuenta de cómo es. ¿Cómo te sientes al mirar esta imagen de ti, te agrada o no?. Te invito a que recorras toda tu escultura visualmente, ¿Llama tu atención algo en especial, alguna parte tal vez?.

Cuando hayas terminado de visualizarla dale vida a tu escultura. Empieza por tomar su postura. ¿Cómo te sientes con esta postura?. ¿Es cómoda o incómoda?. ¿Qué notas cuando la adoptas?. Ahora da un paso más allá y te invito a que interactúes y te relaciones con los demás siendo esta escultura.

(Inicia la pieza musical Tchaikovsky: *Danza del confite mágico*).

Prueba establecer un diálogo no verbal entre esculturas. ¿Cómo expresas tus sentimientos?...¿Qué les expresas a los demás? ¿Cómo es hacer esto?.

Ahora elige una pareja, con quien no hayas trabajado, y durante un tiempo compártele tu experiencia. Habla por turnos.

Ahora, forma un círculo para compartir tu experiencia con el grupo.

Autor: Modificación del ejercicio de Stevens "Escultura de uno mismo". *El darse cuenta*, (1976). Cuatro vientos.

Variaciones: Es posible en vez de utilizar plastilina utilizar barro. La parte de movimiento puede realizarse si es posible en un jardín.

Material requerido: Barras de plastilina de diferentes colores, hojas blancas para apoyar la plastilina, Pieza musical: *Danza del confite mágico* de Tchaikovsky y reproductor de CD.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: ¿Cómo me siento?. ¿Qué creo de mi cuerpo y cuáles son mis actitudes hacia él?, ¿Cómo me siento con él?. ¿Cómo me relaciono con él? ¿Qué tanto me acepto físicamente, tal como soy? ¿Qué tanto me respeto a mi mismo al respetar y cuidar a mi cuerpo y a mi salud?

Material requerido: cuadernillos, plumas y hojas con preguntas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 7 **TRABAJANDO EN MI AUTOESTIMA: MIS VALORES; UN RECURSO VALIOSO.**

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - JUICIO MORAL – VALORES COMO RECURSO

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Reflexionen acerca de qué es un valor.
- Identifiquen e integren sus valores personales.
- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia sus valores.
- Se den cuenta de la forma en la que se evalúan, aceptan y respetan a partir de sus valores.
- Se den cuenta del recurso valioso que representan sus valores.

Material específico:

- Frases incompletas de valores (*anexo 3*)
- Plumas
- Fotos que promuevan asociación con valores. (Pegadas en la pared y cubiertas durante la primera parte del ejercicio).
- Cuadernillo y hojas de preguntas

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(25 minutos) ¿Qué es valioso para mí?

(1:25 minutos) . Mis valores. Yo soy yo....tu eres tu.

(10 minutos) Receso

(20 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos

Descripción de los ejercicios.

1.- ¿QUÉ ES VALIOSO PARA MÍ?

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Te pido que te sientes en una posición cómoda. Date cuenta de cómo estas. ¿Cómo es tu respiración? ¿Cómo te sientes hoy, aquí?.

Ahora escucha a la siguiente pregunta: ¿Qué es un valor para ti?. Date un tiempo para explorar esta pregunta....para explorar tu respuesta.

(Se entregan las hojas de preguntas)

Te voy a dar una hoja con varias frases. Tu tienes que completarlas de acuerdo a lo que sientas, creas y piensas. No hay respuestas correctas ni incorrectas, simplemente serán tus respuestas. Hazlo a tu ritmo, pero sin detenerte a pensar mucho tu respuesta.

(Al terminar)

Ahora ya que acabaste de responder lee para ti tus respuestas. Date cuenta cómo te sientes al ir las leyendo. ¿Hay alguna(s) que llame especialmente tu atención?. Si sí ¿Cómo lo hace?... ¿Qué te dicen estas respuestas de cuáles son tus valores y cómo los vives?

Ahora regresa al círculo para compartir la experiencia con el grupo.

Autor: Modificación del ejercicio *¿Quién soy?* de Rodríguez, Domínguez y Pellicer (1998).

Materia requerido: Frases incompletas de valores (*anexo 3*) y plumas.

2.- MIS VALORES...YO SOY YO...TU ERES TU

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

(El facilitador destapa las fotos e imágenes de la pared que pego durante el grupo contestaba las frases incompletas).

Te invito a quea que mires las fotos que están en la pared ...¿Qué encuentras?...¿Cómo son?...¿Qué sientes al mirarlas?...¿Hay alguna que llame más tu atención o?, Si la hay, Date cuenta de que llama tu atención?.

Ahora, elige dos fotos en las que consideres se representan dos de tus valores más importantes. ?...¿Qué sensación distingues al hacerlo?. ¿Cómo te sientes al mirarlas? ¿Qué valores son los que representan?

Ahora elige a un compañero para continuar el ejercicio y siéntate junto con él, en algún lugar del salón. Elija quién es Sol y quién es Luna. Luna enséñale a Sol cuales son las fotos que elegiste y menciona que valores son los que representan para ti. *(Se da un tiempo).*

Habiendo ya compartido esto Sol, durante un tiempo vas a atacar a los valores de Luna con los argumentos que se te ocurran; no importa que los inventes. Luna tú tienes que defender tus valores. Te invito a que te ayudes al hablar de cómo es que para ti son importantes, de qué te sirven y te auxilian. Hazlo a tu forma.

(En el debate)

Luna: ¿Cómo te sientes defendiendo tus valores?...¿Te es fácil hacerlo?...¿Cuál es tu actitud al hacerlo?...¿Cómo te sientes ante los argumentos de tu compañero?...¿Te dejas convencer o no?...¿Te hace dudar?...¿De que te das cuenta?

Y tu Sol; ¿Cómo te sientes atacando los valores?...¿Te es fácil o difícil hacerlo?...¿Estas convencido de tus argumentos o no?...¿Qué actitud tomas para hacerlo?...¿Dudas o no?

Ahora van a cambiar de roles. *(Se sigue el mismo procedimiento).*

(Al finalizar)

Tienes unos minutos para platicar con tu compañero de tu experiencia durante el ejercicio ¿Cómo te sentiste defendiendo y cómo atacando?...¿Qué encuentras de ti?...¿Cómo vives tus valores?...¿Cómo los defiendes?...¿Cómo te sientes con esto?...

Ahora te invito a que te reúnas para compartir con los demás al centro del salón.

Autores: Ejercicio creado por Mariza de Alba (1999), para la materia de Sensibilización Gestalt en el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Material requerido: Fotos e imágenes que representen valores, maskig tape y sábana o papel blanco para tapar las fotos.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora? ¿Cuáles son mis valores? ¿Cómo repercuten estos en lo que creo de mí? ¿Cómo evaluó mi escala de valores? ¿Qué me gusta y que no de ella? ¿Qué tanto me acepto con mi propia escala de valores, tal como es? ¿Qué tanto me respeto a partir de respetar mis valores?*

Material requerido: cuadernillos, plumas y hojas de preguntas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESION 8 TRABAJANDO EN MI AUTOESTIMA: MI COMUNICACIÓN: UN RECURSO VALIOSO.

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - COMUNICACIÓN ASERTIVA – RELACIONES INTERPERSONALES - COMUNICACIÓN COMO RECURSO - BLOQUEOS EN LA COMUNICACIÓN.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Reflexionen acerca de qué es la comunicación.
- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia su forma de comunicarse con los demás.
- Hagan conciencia de la forma en la que se evalúan, aceptan y respetan a partir de la forma en la que se comunican..
- Integren a la comunicación como un recurso valioso dentro de sus relaciones interpersonales.
- Fortalezcan la comunicación asertiva (capacidad de responsabilizarse de la expresión personal) identificando los estilos personales que utilizan para bloquearla.

Material específico:

- Una cartulina por cada dos personas, crayolas y plumones
- Cartulina con la descripción de las cuatro formas de manipulación de la comunicación propuestas por Satir (1978) (*apaciguador, inculpador, superazonador y los evasivo*) (**anexo 4**).
- Cuadernillos, plumas y hojas de preguntas.

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(30 minutos) Comunicación no verbal.

(1:30 minutos) . Quiero decirte que:

(10 minutos) Receso.

(15 minutos) Cuadernillo y cierre.

Tiempo total de la sesión: 2 horas 25 minutos.

Descripción de los ejercicios y actividades.

1.- COMUNICACIÓN NO VERBAL:

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Forma un círculo de pie, con tus demás compañeros. Ahora toma una respiración profunda y mientras exhalas entabla contacto visual con las demás personas del círculo. Elige a un compañero con el que quieras compartir este ejercicio. Cuando lo hagas elige con tu pareja un lugar de este salón y siéntense frente a frente.

Míralo. ¿Cómo te sientes mirando a esa persona?...¿Cómo te sientes siendo mirado?..

Ahora te entrego una cartulina, algunas crayolas y plumones. (*Se entrega el material*)

Sin hablar, comunícate con tu compañero. Utiliza el material y su forma de comunicarse no verbal para crear un lugar o espacio donde a los dos les guste estar.

¿Cómo le haces para comunicarte?... ¿Tomas la iniciativa o te esperas?...¿Te sientes comprendido?...¿Entiendes a tu compañero?...¿Cómo te sientes al vivir esto?.

Cuando termines te pido que des unos minutos para compartir con tu compañero tu experiencia y reflexionar acerca de cómo fue la comunicación entre ustedes. ¿Qué la facilitó?...¿Qué la dificultó?. También comparte ¿Que es para ti comunicarte?, ¿Para qué te sirve comunicarte? ¿Cómo te comunicas con los demás; en tu casa, con tu familia, con tus amigos, con las personas de tu escuela?. ¿Qué la facilita y qué la impide?.

Ahora reúnete con los demás para compartir en grupo tu experiencia.

Material requerido: Una cartulina por dñada y crayolas

2.- QUIERO DECIRTE QUE:

Grado de riesgo: 3

Instrucciones:

Te voy a pedir que camines alrededor del salón. Date cuenta de cómo estas. ¿Cómo te sientes? . Ahora elige a cuatro compañeros con los que quieras trabajar y dirígete a algún lugar. Estando en este lugar numérate del uno al cuatro. Planea una situación que involucre a cuatro personas donde haya un conflicto y se necesite llegar a una solución. Por ejemplo, puedes suponer que son una familia y tienen que resolver cierto problema tal vez económico, un divorcio, un embarazo no deseado, etc.; o bien un grupo estudiantil discutiendo sobre una huelga, etc. Date cuenta de la forma en la que se ponen de acuerdo para elegir el tema. ¿Cómo lo haces?.

(Cuando cada equipo tenga ya pensada su situación)

En la pared hay una cartulina que contiene una lista de cuatro roles con su explicación. Te los iré leyendo y te invito a que en silencio los vayas también leyendo.

Ahora, tendrás que actuar junto con tus compañeros el tema que hayan elegido tomando un rol diferente cada vez. Es decir, esto se hará por tiempos, los que son el número uno empezarán siendo apaciguadores, los que son el número dos serán inculpadores, los tres superzoadores y los cuatro evasivos. Cuando yo te indique dejarás el rol que estás actuando y tomaras otro rol y seguirán discutiendo sobre el mismo tema. Esta dinámica sigue hasta que hayas experimentado cada uno de los roles. Ahora puedes empezar

(Se dan cinco minutos aproximadamente, por rol)

(Al terminar)

Te pido que te sientes y cierres tus ojos. ¿Qué ocurrió en la dinámica?...¿Hubo algún acuerdo?... ¿Cuál fue el rol que más fácil te fue representar?...¿Cuál el que más se te dificultó?... ¿Con cual te identificas más? .¿Tiendes a intelectualizar....a culpar....a evadir....a aplacar, a no presenciar ni generar conflictos?...Tal vez encuentras otra forma....¿Cuál es?... ¿Cómo interfiere este estilo de comunicación en tus relaciones?. ¿Cómo te facilitas o dificultas tu comunicación?... ¿Cómo te sientes con esto?

Ahora abre tus ojos y comparte con tus compañeros de lo que te diste cuenta. Formemos un círculo para compartir con los demás nuestra experiencia..

Autor. Modificación del ejercicio propuesto por Satir (1978).

Material requerido: cartulina con formas de manipulación en la comunicación. (*anexo 4*)

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora?. ¿Cómo me siento con la forma en que me comunico? ¿Cómo evaluó mi forma de comunicarme?. ¿Qué me gusta y que no de ésta forma? ¿Qué creo de mi al darme cuenta de esta forma de comunicación?. ¿Qué tanto me acepto con mi forma de comunicarme, tal como es? ¿Qué tanto me respeto a partir de mi comunicación?*

Material requerido: cuadernillos y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 9

MI AUTOESTIMA

Tema:

INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA AUTOESTIMA AUTOCONOCIMIENTO - AUTOCONCEPTO - AUTOEVALUACIÓN- AUTOACEPTACIÓN - AUTORESPETO

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su autoconocimiento, autoaceptación, autoevaluación, autorespeto y autoresponsabilidad.
- Integren a estos factores como partes de su autoestima.
- Tomen conciencia de la potente herramienta que representa su autoestima.

Material específico:

- Declaración de autoestima (*anexo 5*)
- Dos hojas blancas por persona.
- Plumas
- Reproductor de CD.
- Debussy. "*Prelude of the Afternoon of a Faun*". También puede utilizarse una pieza musical que en su estructura contenga, así como promueva la imaginación.
- *Olantarji: "Tambores de pasión" ó Sounds of Nature: "Drums".*

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(1 hora) Mi declaración de autoestima

(10 minutos) Receso en silencio.

(1:10 minutos) . Ritual de encuentro con mi autoestima y cierre.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios y actividades

1.- MI DECLARACIÓN DE AUTOESTIMA:

Grado de riesgo: 2 1/2

Instrucciones:

Reúnete en grupos de cuatro personas y lee el siguiente párrafo . *(El facilitador entrega una hoja por grupo con esta definición de autoestima:*

La AUTOESTIMA representa la **experiencia de amor** más íntima y profunda que siente la persona hacia sí misma. Esta se origina partir de las creencias o ideas que posee ésta con respecto a sus capacidades, sentimientos, necesidades e implica la **aceptación positiva de quién es**, que se sustenta en la **valoración personal**. Es la suma de la **confianza, aceptación, validación, respeto y consideración** que cada persona tiene hacia sí misma; así como la capacidad para hacerse **responsables** de la persona que se es.)

Esta es una definición de autoestima, y para ti: *¿Qué es la autoestima?... ¿Qué implica o encierra tu autoestima?...¿Cómo es tu autoestima?*

Ahora, de forma individual elige, en silencio, un lugar en este espacio para realizar esta actividad. *(El facilitador da a cada participante una hoja con el poema a la Autoestima de Satir (1990), dos hojas blancas, una tarjeta blanca y una pluma.)*

Cuando estés en este lugar cierra tus ojos y toma contacto con tu respiración. *¿Cómo te sientes?...¿Cómo esta tu cuerpo; centra tu atención en tu cabeza, cuello, tórax, abdomen....* Ahora abre tus ojos y comienza a leer la hoja con la *Declaración de autoestima*. Mientras lo haces, toma conciencia de tus sentimientos. *¿Existe algo que llame más tu atención?...Date cuenta se hay algo en ella, parecido a tu experiencia o es diferente.*

Ahora, en la hoja blanca redacta tu propia declaración de autoestima. Date cuenta que te gustaría declarar de ti mismo, de lo que conoces, sientes, crees, valoras, aceptas y respetas de ti. Además, te invito a ayudarte de lo que recuerdes que has escrito en tu diario con respecto a ti mismo(a), a tu familia, a tus amigos, a tus roles sociales, a tu sexualidad, a tus valores a tus metas y a tu comunicación.

Cuando termines escribe en la tarjeta por un lado una frase, que refleje quién eres con ayuda de tu autoestima. Si necesitas escribir más, escribe tu frase de un lado de la tarjeta y utiliza el otro lado para continuar escribiendo. Ahora, regresa en silencio al círculo y coloca tu tarjeta en el centro.

Adopta una posición cómoda cierra tus ojos y respira profundamente. Mientras respira comienza a repetir en silencio esta frase y escúchala. ¿Cómo te sientes al escucharla?. Poco a poco intenta coordinar mejor esta repetición con tu respiración y deja que la música te acompañe en escuchar quién eres. Deja que las imágenes, sentimientos y sensaciones surjan y escúchalas. Date cuenta que te dicen de quién eres.

(Comienza la música. Debussy. "Prelude of the Afternoon of a Fawn")

Ha acabado la música, toma conciencia de tu respiración y a tu ritmo, abre tus ojos y vuelve al círculo con tus demás compañeros. ¿Cómo te sientes?...¿Qué descubriste de ti durante esta experiencia?...¿Qué es lo más significativo?

Variaciones: La primera parte del ejercicio (los grupos de cuatro y el trabajo individual en las declaraciones de autoestima) puede ser realizada en el jardín.

Material requerido: Reproductor de CD., Debussy. "Prelude of the Afternoon of a Faun". Olantanji: "Tambores de pasión" ó Sounds of Nature: "Drums", tarjetas blancas, plumas, hojas blancas, declaraciones de autoestima de Satir (*anexo 5*) y definiciones de autoestima.

Se indica que habrá un receso de 10 minutos y se les pide que guarden SILENCIO durante este..

3.- RITUAL DE ENCUENTRO CON MI AUTOESTIMA

Grado de riesgo: 3

Instrucciones

(El facilitador coloca las pinturas de cara y los espejos en el centro del círculo)

Ahora, manteniéndote en silencio, toma algunas pinturas y un espejo del centro del círculo y vuelve al lugar que elegiste para escribir tu declaración de autoestima. En este espacio expresa en tu cara, como tu necesites, con ayuda de las pinturas y de tus sentimientos, lo que has descubierto de ti a partir de tu declaración de autoestima, con tu frase y la experiencia con música. ¿Qué colores eliges?...¿Cómo es para ti representar tu sentir en tu rostro con este material?... ¿Qué expresas?...¿Qué sensación identificas en ti?...¿Qué sentimiento?... Mientras lo haces ¿Qué descubres?...¿Te entregas a la experiencia?...Si no que te lo impide?. *(Mientras el grupo realiza la actividad el facilitador pone la música de Olantanji: "Tambores de pasión" ó Sounds of Nature: "Drums").*

(Al finalizar el facilitador, quita la música y coloca una vela grande al centro y da una vela a cada participante)

Ahora que has acabado, reúnete en este silencio con el grupo, trae tu vela y tu declaración de autoestima.

Este es un momento especial para el grupo. Cada persona esta compartiendo algo muy especial de sí mismo; lo que cada quién ha descubierto; lo que cada quien es, siente, valora, acepta, ama, etc. Ahora, te pido que compartas si lo deseas, tu declaración de autoestima al centro del círculo; cuando termines prende tu vela en esta vela central, que representa la luz que tiene el grupo dada por cada uno de los que estamos aquí.

Al acabar, se cierra la sesión abriendo un espacio para compartir las experiencias.

SESIÓN 10

FIESTA DE REGALOS-CIERRE

Temas:

INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS y APRENDIZAJES DEL TALLER – CIERRE Y DESPEDIDA.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su autoconocimiento, autoaceptación, autovaloración, autorespeto y autoresponsabilidad.
- Integren los temas abordados en el taller (Identidad, valores, comunicación interpersonal, relación familiar, y de amigos, roles y sexualidad e Identifiquen estos factores como partes de su autoestima.
- Compartan conclusiones, aprendizajes, darse cuenta y cumplimiento de expectativas del taller.
- Reconozcan sus descubrimientos personales y los valoren como recursos aplicables.
- Propiciar un espacio de despedida y conclusión al proceso grupal.

Material requerido:

- Hojas de colores.
- Reproductor de CD
- Pieza musical: "On a rainy day" Enya
- Pieza musical: "Papillion". Secret Garden.
- Cajas de regalos pequeñas como de aretes. (Una para cada participante).
- Plumas.
- Diarios de cada participante.
- Cuadernillos, plumas y hojas de preguntas

Duración aproximada de los ejercicios y actividades que componen la sesión:

(40 minutos) Cuadernillo

(10 minutos) Receso

(1:30 minutos) . Fiesta de regalos y cierre..

Tiempo total de la sesión : 2 horas, 20 minutos.

* Si se considera pertinente, después del cierre se puede organizar un convivio ó pequeño *lunch* al finalizar esta sesión.

Descripción de los ejercicios y actividades.

1.- CUADERNILLO

Grado de riesgo: 2

Instrucciones

Te pido que traigas contigo tu diario y te sientes en un lugar donde te sientas cómodo para realizar este ejercicio. Ahora, coloca frente a ti tu diario. Obsérvalo... Si deseas tócalo y te invito a que lo hojees. Al pasar las hojas ¿Con qué te encuentras? ¿Qué recuerdos, imágenes y sentimientos llegan a ti?... ¿Si tu diario hablara qué diría? . Permite que esta exploración te ayude a revisar lo que fue tu experiencia del taller....¿Qué te llevas?...¿ Qué encuentras plasmado en tu diario...¿Qué te gustó?...¿ Qué te faltó?...Ahora te pido que en una hoja de este diario te despidas de la forma en la que quieras de él. En el centro hay material si lo necesitas. (el facilitador coloca colores, plumas, plumones y crayolas al centro del grupo y pone la música de Enya: *On a rainy day*). Se hace un pequeño procesamiento.

2.- FIESTA DE REGALOS

Grado de riesgo: 2 ½

(El facilitador coloca en el centro las cajas de regalo, colores, plumas y papeles de colores cortados)

Te pido que hagas un círculo alrededor del material que esta en el centro. Acércate en al centro y toma una de las cajitas de regalo, un montoncito de papeles de color y una pluma. Trata de hacerlo en silencio. Cuando ya tengas esto contigo regresa a sentarte a tu lugar.

Estamos terminando el taller y creo que cada uno hemos experimentado y compartido sentimientos, pensamientos y experiencias muy importantes con éste grupo. Creo que nos hemos llegado a conocer un poco más y que cada uno nos llevamos algo importante de las otras personas".

Ahora te pido que observes a cada uno de tus compañeros. Date cuenta de que sentimiento te inspira al mirarlo...Has convivido con él durante varias sesiones. Date cuenta de que imágenes, recuerdos, sensaciones, pensamientos tienes al mirarlo(a). ¿Cómo son estas imágenes y recuerdos?...¿Qué compartiste con cada uno?...Tal vez fue una vivencia importante...un secreto...una sonrisa o simplemente el taller en general...¿Qué te llevas de cada uno?

Ahora te invito a que pienses en un regalo simbólico que quieras dar a cada uno de tus compañeros. Puede ser cualquier cosa que representes en el papel que ya tienes.

Cuando tengas ya todos los regalos, ve al lugar donde está tu compañero y coloca tu regalo dentro de su cajita.

(Al terminar)

Ahora, ya tienes contigo todos tus regalos, al igual que tus compañeros. Tomate ahora un tiempo si lo deseas, para "abrir" tus regalos" y los conozcas. Mientras lo haces date cuenta de cómo te sientes al estar recibiendo estos regalos...¿Lo esperabas?... ¿Te sorprende?...¿Qué te dicen estos regalos de ti?...¿Cómo te hablan de lo que diste, de lo que sembraste y de lo que te llevas?. Si necesitas buscar a algún compañero hazlo.

(Cuando el grupo haya terminado).

Te pido que regreses a tu lugar y te mantengas de pie con los ojos cerrados. Date cuenta de cómo estas....de cómo te sientes ahorita

Comienza a caminar en silencio, por el salón y toma conciencia de tus sensaciones. . *(El facilitador pone la música de Secret Garden "Papillion")*

Ahora, extiende tus manos y continua moviéndote; dejando que tus sentimientos, tu cuerpo y la música te guíen al encuentro con los demás....¿Qué te sucede en este encuentro?...¿Te agrada o no?...¿qué te dicen sus manos?...¿Qué les expresas con las tuyas?...Te invito a que te entregues a esta comunicación... a recibir lo que las manos con las que te encuentras quieren darte y a dar lo que tu necesitas y de la forma en la que lo quieres dar.

(El encuentro se hace hasta que acaba la Música. Aproximadamente 6 minutos). (Se da un tiempo más en silencio si las personas continúan estableciendo contacto entre ellas).

La música ha terminado, te invito a que a tu ritmo vayas despidiéndote de las manos de tus compañeros, de este contacto con estas personas como tu lo desees.

Material: Pieza musical:" Papillon " de Secret Garden y reproductor de CD.

3.- CONVIVIO

Al finalizar se puede organizar un convivio en el que cada persona traiga algo de comer para compartir con los demás y comer todos juntos.

Anexo B**2.- PROGRAMA VIVENCIAL PARA ADOLESCENTES DE 15 a 18 años.**

ESPECIFICACIÓN: Como se mencionó en el apartado de temática, el presente programa comparte sesiones con el primero (12 – 15 años) y con el tercero (18 – 22 años). Por este motivo, es que en el actual apartado solamente se describen las sesiones que fueron creadas especialmente para este segundo taller, ya que las sesiones que comparte con el primero fueron descritas con anterioridad. Sin embargo, para obtener una mayor claridad de cómo está conformado en su totalidad este segundo taller, se presenta su esquema, en el que son señaladas con un asterisco (*) las sesiones que fueron descritas ya, en el primer taller.

ESQUEMA DEL TALLER:

SESION	NOMBRE DE LA SESIÓN	TEMÁTICA
*1	BIENVENIDOS AL TALLER	1. Integración grupal 2. Encuadre.
*2	EMPEZANDO A CONOCERME	1. Autoconocimiento
*3	¿QUÉ CREO DE MI?, ¿ CÓMO ME EVALUO, ME ACEPTO Y ME RESPETO?	1. Autoconocimiento 2. Autoconcepto. 3. Autoevaluación. 4. Autorespeto.
*4	MI FAMILIA. UN CASO DE LA VIDA REAL	1. Autoconocimiento 2. Autoconcepto.
5	MI SEXUALIDAD	1. Autoconocimiento 2. Identidad sexual
6	FEMINIDAD – MASCULINIDAD	1. Autoconocimiento 2. Relaciones heterosexuales 3. Roles sexuales y sociales.
7	MIS ROLES	1. Autoconocimiento 2. Roles sociales y sexuales.
8	A QUE ME QUIERO DEDICAR	1. Autoconocimiento. 2. Decisión inicial de ocupación o vocación.

*9	MIS VALORES; UN RECURSO VALIOSO	1.- Autoconocimiento 2.- Juicio moral interno. 3.- Valores como recurso
*10	MI COMUNICACIÓN; UN RECURSO	1.- Autoconocimiento. 1. Relaciones interpersonales. 2. Comunicación asertiva. 3. Comunicación como recurso. 4. Bloqueos de comunicación
*11	MI AUTOESTIMA	1. Integración de elementos que conforman la autoestima; auto concepto, evaluación, aceptación y respeto.
*12	FIESTA DE REGALOS - CIERRE	1. Integración de elementos y aprendizajes. 2. Cierre y despedida

PLANES DE SESIÓN

SESION 5

MI SEXUALIDAD

Tema

AUTOCONOCIMIENTO - IDENTIDAD SEXUAL.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan su autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia su sexualidad.
- Tomen conciencia de cómo se evalúan, se aceptan y se respetan con respecto a su sexualidad.
- Integren actitudes y sentimientos hacia su sexualidad y genitalidad y exploren la repercusión de estos dentro de sus relaciones
- Descubran introyectos, partes alienadas y miedos acerca de su sexualidad y genitalidad.

Material específico:

- Material diverso:

16 juegos de tarjetas. Las palabras escritas en las tarjetas son las siguientes:

- | | |
|--|--------------------|
| 1.- Muñeca | 21.-Baile |
| 2.-Falda | 22.-Embarazo |
| 3.-Tren | 23.-Aborto |
| 4.-Pantalones | 24.-Menstruación |
| 5.-Medias | 25.-Eyaculación |
| 6.-Calcetines | 26.-Sueños húmedos |
| 7.-Collar | 27.-Busto |
| 8.-Corbata | 28.-Pene |
| 9.-Calzones | 29.-Nalgas |
| 10.-Sexo oral | 30.-Vagina |
| 11.-Pastillas anticonceptivas | 31.-Caricias |
| 12.-Condomes | 32.-Boda |
| 13.-Libros de sexualidad | 33.-Homosexualidad |
| 14.-Revistas o películas pornográficas | 34.-Lesbianismo |
| 15.-Masturbación | 35.-Prostitución |
| 16.-Fajar | 36.-Orgasmo |
| 17.-Tocar | 37.-Sentir |
| 18.-Besar | 38.-Aretes |
| 19.-Relación sexual | 39.-Diademas |
| 20.-Hotel | 40.- Ginecólogo. |
| | 41.- Mujer |
| | 42.- Hombre |

3 cajas (30cm. de largo, 10cm de ancho, 6 cm. de alto).Colocadas en las esquinas del salón con los siguientes nombres:

Primera caja: AREA DESCUBIERTA

Segunda caja: MIRO ALGO

Tercera caja: AREA CIEGA

- Una hoja con la lista de palabras por cada participante del grupo,
- Una hoja por cada participante del grupo, con varias repeticiones de la siguiente frase incompleta: **Lo que me impide colocar la palabra _____ en el AREA DESCUBIERTA es._____.**
- Cuadernillos, plumas y hojas de preguntas.
- Dos mantas; una con la palabra genitalidad y otra con la palabra sexualidad.
- Un marcador grueso, por cada miembro del grupo.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad.

(20 minutos) Genitalidad y sexualidad.

(1.30 minutos) Cajas mágicas.

(10 minutos) Receso.

(20 minutos) Cuadernillo.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- GENITALIDAD Y SEXUALIDAD:

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

(El facilitador coloca al centro del salón plumones, crayolas y dos mantas; una con la palabra sexualidad y otra con la palabra genitalidad).

Te pido que veas las dos mantas que están al frente. ¿Cómo te sientes al mirarlas?. Toma conciencia de si vienen a ti ideas, pensamientos o alguna imagen.

Ahora, toma un plumón o crayola y al rededor de cada palabra escrita en las mantas escribe, pinta o representa como quieras, lo que tus ideas, creencias, sentimientos o pensamientos con respecto a cada palabra. Te invito a que no lo pienses mucho, simplemente déjate llevar.

Date cuenta cómo te sientes al hacerlo. ¿Existe diferencia entre ambas?...¿Cuál es?...

Ahora regresa al círculo para compartir en grupo tu experiencia.

El facilitador aclara la diferencia entre sexualidad y genitalidad y realiza un pequeño procesamiento.

Material requerido: Dos mantas, una con la palabra sexualidad y otra genitalidad. Un marcador o crayola por cada miembro del grupo.

2.- CAJAS MÁGICAS.

Grado de riesgo 2 ½

Instrucciones.

Te pido que en tu lugar te pongas de pie y empieza a mover tu cuerpo. Empieza por la cabeza, baja al cuello, hombros, brazos, tórax, cintura, piernas, pies. Date cuenta de tus sensaciones....¿Identificas algún sentimiento al moverte.?

Ahora te voy a entregar un juego de tarjetas, en cada una de ellas hay una palabra escrita. Léelas una por una y date cuenta qué te pasa con lo que lees... ¿Cuál es tu sensación?... ¿Hay alguna palabra que te sorprenda?... ¿Cuál es tu sentimiento?... ¿Te dicen algo estas palabras de ti?...¿Qué descubres?

En las esquinas del salón hay diferentes cajas, cada una con un título diferente, en ellas vas a depositar las tarjetas dependiendo de cómo las percibas. Es decir, en la caja que dice AREA CIEGA depositarás las palabras que sientes ajenas a ti o que sientes que no tienen nada que ver contigo.

En la caja que dice VEO ALGO pondrás las palabras que sientes que te intimidan o te incomodan pero que de vez en cuando puedes hablar de ellas. Es decir, pondrás las palabras con las que en ocasiones tienes algún contacto, reconoces que de cierta manera tienen que ver contigo, pero se te dificulta o te da pena hablar de ellas o reconocerlas en ti o en tu vida.

En la caja que dice AREA DESCUBIERTA, pondrás las palabras que están a tu alcance en la vida diaria, de las hablas con libertad. Las que asumes como parte de ti.

Es importante que vayas depositando las palabras sin detenerte a pensarlo mucho. Puedes empezar.

Mientras lo haces date cuenta de tus sensaciones y sentimientos. ¿A qué caja vas con más frecuencia?...¿A que caja te aproximas poco?...Esto...¿Qué te dice de ti?. ¿Cuáles son las palabras que asumes como tuyas o cercanas y cuáles no? ¿Qué palabras te cuestan más trabajo de ubicar en qué caja colocarlas?. Solamente date cuenta.

Cuando hayas terminado de depositar tus palabras regresa a tu lugar.

Ahora, necesito tres voluntarios para que lean las palabras de cada caja y hagamos entre todos un estilo censo.

¿Pido por favor tú, que estas en el AREA DESCUBIERTA que leas las palabras que hay adentro. Mientras lo haces date cuenta qué te pasa y a ti que las escuchas contacta también, con lo que te está pasando.

(Una vez que el primer voluntario termina se le pide que regrese a su lugar y se continua con el segundo y después al tercero).

Ahora vas a recibir una lista con todas las palabras que se encontraban en las tarjetas.

(El facilitador entrega a cada uno la lista y una pluma).

Subraya las que hayas puesto en el área ciega.

(Mientras el grupo subraya el facilitador les entrega la hoja con repeticiones de la siguiente frase:

Lo que me impide colocar la palabra _____ en el AREA DESCUBIERTA es._____.)

Una vez que hayas terminado de subrayar, llena la hoja que te acabo de dar con las palabras que subrayaste. Mientras lo haces date cuenta de lo que te pasa. ¿De que te das cuenta de ti al completar esta frase? ¿Qué palabras están en el área ciega? ¿Qué te impide colocarlas en el área abierta? ... ¿Cuáles son tus sentimientos?.

Ahora, reúnete con los demás en el círculo para compartir la experiencia.

Material requerido: Material diverso, una hoja con la frase incompleta, plumas y cajas.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento? ¿Qué creo de mi sexualidad? ¿Cómo es mi actitud hacia mi sexualidad? ¿Qué me gusta y que no de esta actitud? ¿Qué tanto me acepto sexualmente, tal como soy? ¿Qué tanto me respeto en mi sexualidad?*

Material requerido: cuadernillos y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 6 FEMENIDAD - MASCULINIDAD

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO – RELACIONES HETEROSEXUALES - ROLES SEXUALES Y SOCIALES

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados esta sesión los participantes:

- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia los roles de género.
- Tomen conciencia de la forma en la que se evalúan, aceptan y respetan a partir de asumir estos roles.
- Reflexionen a partir de lo anterior, el tipo de relaciones entabladas con personas del mismo sexo y del sexo opuesto.

Material específico:

- Reproductor de Cd.
- Música cambiante que en su estructura resalte polaridades masculina y femenina. Pieza musical: "Concierto para clarinete". *Anónimo, Copland.*
- Música suave que invite al movimiento. Música para bailar
- Una pluma por participante.
- Cuadernillos y hojas de preguntas.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad:

(30 minutos) Mi animal.

(1:30 minutos) Mi persona. Múltiples facetas.

(10 minutos) Receso.

(15 minutos) Cuadernillo y cierre.

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 25 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- MI ANIMAL

Grado de riesgo: 2.

Instrucciones:

Te pido que en tu lugar te pongas de pie y empieza a mover tu cuerpo. Empieza por la cabeza, baja al cuello, hombros, brazos, tórax, cintura, piernas, pies. Date cuenta de tus sensaciones....¿Identificas algún sentimiento al moverte.?

Ahora cierra un momento tus ojos e imagina un animal que te agrada y que represente en él características masculinas, si eres hombre, y femeninas si eres mujer. Ahora, respira profundo y mientras lo haces imagina que te conviertes en este animal. Cuando estés listo(a), abre tus ojos y empieza a vivir y relacionarte como ese animal. (*Se pone la Cd de Aarón Copland: "Concierto para clarinete"*). ¿Cómo te sientes?...¿Cómo es tu relación con los demás?...¿Qué les comunicas a partir de tus movimientos, sonidos...de tus actitudes?...¿Necesitas algo de ellos?...¿Existe alguno con el que te relaciones mejor que con otro?...¿Cómo haces notar tu sexo a los demás?...¿Te es esto familiar?. (*Se dan aproximadamente 10 minutos para la interacción*).

Te pido que te detengas y cierres tus ojos. ¿Cómo te sientes?...¿Cómo fue para ti esta experiencia?... ¿qué ves de ti al ser este animal?...¿Qué características de tu género representaste en él?...¿Cómo son diferentes estas a las del sexo opuesto?... Ahora respira y atiende a tu cabeza baja a tu cuello, hombros, brazos, tórax, cintura, piernas, pies. Cuando estés listo abre tus ojos y haz con los demás un círculo para compartir la experiencia.

Autor: Modificación del ejercicio de Stevens, 1976.

Material requerido: Reproductor de CD. Pieza musical: "*Concierto para clarinete*" de Aarón Copland.

2.- LAS MUJERES SON DE MARTE Y LOS HOMBRES DE VENUS. PERO NOS RELACIONAMOS EN LA TIERRA.

Grado de riesgo: 3

Instrucciones.

Te pido que cierres tus ojos y tomes conciencia de tu respiración. Date cuenta de cómo está tu cuerpo y cuáles son tus sensaciones. Ahora imagínate un gran espejo. ¿Cómo es éste?...¿

Donde esta?...Ahora acércate a éste y contempla tu reflejo. ¿Cómo te ves?...¿Qué te pasa al mirarte?. ¿Qué sentimientos contactas?

Poco a poco te percatas que tu imagen cambia y va tomando la forma y las características de una persona del sexo opuesto. ¿Cómo te ves? ...¿Qué características físicas y emocionales encuentras en tí?... Imagina....¿Cómo te relacionas con los demás?...¿Qué te gusta de tí?...¿Por quién te rodeas?...¿Quiénes son tus amigos?...¿Qué te gusta que los demás vean en tí? ..¿Cómo te sientes siendo esta persona?.

Ahora imagínate que siendo esta persona, vas a ir a una fiesta... Estas ahora, a punto de entrar al lugar donde se realiza esta fiesta y te encontrarás con gente. ¿Cómo te sientes?...

Cuando estes listo(a), abre tus ojos. Eres esta persona...Ahora encuéntrate y relaciónate con la gente que esta en la fiesta.

(El facilitador pone música diversa (suave, para bailar "movida" y para bailar "calmada", etc.)

Durante la interacción (15 minutos, aproximadamente) el facilitador menciona:

Date cuenta como te relacionas con personas de tu mismo sexo y del sexo opuesto . ¿Con quién lo haces?... ¿Con quién no?...¿Qué te pasó al hacerlo?...¿Qué encuentras de tí?

Ahora te pido que en el lugar donde te encuentres cierras tus ojos y te des cuenta cómo estas y como te sientes. Poco a poco toma contacto con tu respiración y visualízate de nuevo reflejado en el espejo. Ahora, encuentra una manera de despedirte de está imagen. Poco a poco esa imagen se va desvaneciendo y aparece en el espejo tu reflejo real. ¿Cómo te sientes con él ?. ¿Cómo lo miras después de esta experiencia?...Date cuenta qué características físicas, emocionales y en tu actitud encuentras diferentes al experimentarte en el otro género?...¿En qué son diferentes?.. ahora abre tus ojos y reúnete con los demás compañeros para compartir esta experiencia.

Se inicia el procesamiento.

Autor: Modificación del ejercicio de Stevens, 1976..

Material requerido: música diferente, reproductor de CD.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: ¿Cómo me siento ahorita?

*Contesta según tu género

¿Cómo me siento al ser mujer o al hombre?. ¿Qué creo acerca de mi al ser mujer o al ser hombre? ¿Qué actitud tengo hacia mi sexo?. ¿Qué tanto me acepto como mujer o como hombre, tal como soy? ¿Qué tanto me respeto siendo mujer o siendo hombre?

Material requerido: cuadernillos, hojas de preguntas y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESION 7

MIS ROLES

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - RELACIONES INTERPERSONALES – ROLES SEXUALES Y SOCIALES.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados esta sesión los participantes:

- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia sus distintos roles sociales.
- Tomen conciencia de la forma en la que se evalúan, se aceptan y se respetan a partir de asumir estos roles.
- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia las actitudes y sentimientos con respecto a los roles asumidos por su género y hacia los del género opuesto.

Material específico:

- 120 tarjetas blancas
- Hojas de diferentes colores
- Masking Tape
- Plumones.
- Cuadernillos, hojas de respuestas y plumas.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad:

(30 minutos) Mi personaje es:

(1:30 minutos) Mi persona. Múltiples facetas.

(10 minutos) Receso

(20 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas, 30 minutos.

Descripción de los ejercicios y actividades.

1.- MI PERSONAJE ES:

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Cierra tus ojos y toma contacto con tu cuerpo...con tu respiración. Date cuenta como te sientes hoy aquí, en el grupo. Ahora, trae a ti un cuento, película o historia que te guste mucho. Cuando

la tengas, empieza a contártela en silencio y ubica que personaje te impacta más. ¿qué personaje es?...¿Cuáles son sus características?...¿Cómo se siente?...¿Cómo se relaciona?...¿Qué hace que te impacte?.

Ahora, escoge a un compañero y junto con el elige quien es A y quién B.

A ti A, te pido que cuentes tu historia a B, como si es que se la contara fuera el personaje que elegiste. A ti B. Te pido que escuches a A.

A ti A, date cuenta qué te pasa al contar tu historia, como te sientes. ¿Reconoces alguna característica tuya en este personaje?

A ti B, qué te pasa al escuchar a A. ¿Cómo te sientes?

Cuando hayas terminado, cambien de rol.

Ahora, compartan ambos su experiencia.

2.- MI PERSONA. MÚLTIPLES FACETAS.

Grado de riesgo: 3

Instrucciones

El facilitador coloca las tarjetas y los plumones en el centro del salón.

Empieza a caminar por todo el salón y date cuenta de tu postura corporal y de tus sensaciones. ¿Cuáles son tus sentimientos? ¿Estableces algún contacto con los demás o no lo haces?. No modifiques nada, simplemente date cuenta.

Conforme caminas te pido que pienses en todos los roles que juegas en tu vida, es decir, tal vez juegues el rol de hermano, de novio, de amigo, etc. Ubica todos los papeles que desempeñas y date cuenta qué es lo que sientes al hacerlo. ¿Cuál (es) son los roles que más te gustan? ¿Cuáles lo que más te disgustan? ¿Son estos compartidos solo por personas de tu mismo sexo, o son compartidos por tanto hombres como mujeres? ¿Cómo te hace sentir esto? Date cuenta, mientras vas tomando conciencia de tus diferentes roles que sensación y qué sentimiento tienes hacia cada uno.

Al centro encontrarás tarjetas blancas, toma una por cada rol que hayas identificado y elige un plumón. Una vez que ya las tengas busca un lugar del salón donde te gustaría trabajar y dirígete a él. Apunta en cada tarjeta el rol que le corresponde y anota sus ventajas y desventajas, además de lo que te gusta y te disgusta. Tomate tiempo para encontrarlas y mientras lo haces date cuenta qué te sucede. ¿Te es fácil o difícil? ¿Descubres algún rol que no te gusta?... ¿Cuál es tu sensación al ver los papeles que juegas en tu vida? Date cuenta si esos roles si tu los tomas por voluntad o alguien te dijo que así debías comportarte, o simplemente los observaste en alguien y los adoptaste?

(El facilitador coloca en las diferentes esquinas del salón las hojas de colores).

De todos tus roles elige los dos que consideres más significativos y ponte un nombre. Date cuenta de cómo los eliges. Ahora, también ponte un nombre al rol que consideres más característico de tu género. Date cuenta que te pasa... cómo te sientes al hacerlo.

(El facilitador les entrega cuatro hojas de colores a cada persona)

Toma una hoja y escribe el nombre que representa a uno de tus roles. También encuentra una frase que a partir de este nombre describa a este rol y también escríbela. Date cuenta cuál es esta frase y como te sientes al leerla. ¿Qué descubres de ti?

(Se sigue este procedimiento con el otro rol y con el rol de género).

Ahora te pido que escojas uno de tus 2 roles significativos y te lo pegues en el estómago con masking tape. Una vez que lo hayas hecho, cierra tus ojos. Identifícate con ese rol. ¿Cómo eres cuando estás en ese rol? ¿Con quienes estás? ¿Cómo te expresas? ¿Cómo te vistes? ¿Cómo te relacionas? ¿Qué características muestras? ¿Cómo te comportas? ¿Cuáles son tus frases favoritas? ¿Cuál es tu postura corporal? ¿Te gusta este rol?

Una vez que sientas que eres completamente ese rol, abre tus ojos y relaciónate con los demás desde ese rol. Fíjate en los roles de los demás y mientras te relacionas con ellos, date cuenta que te pasa al hacerlo. ¿Descubres algún rol con el que no te puedas relacionar? ¿Encuentras a alguien con un rol igual o parecido al tuyo? ¿Con quienes te es más fácil relacionarte desde tu rol? ¿Qué te dice esto de ti? ¿Puedes vivirte de manera total siendo tu rol? ¿Te juzgas? ¿Te apenas? ¿Te gusta?. Solo date cuenta.

Ve regresando a tu lugar inicial y mientras lo haces ve abandonando tu rol y ya sentado quitatelo y abandónalo por completo. Elige el segundo rol significativo para ti y pégatelo en el estómago... *(Se repite el mismo procedimiento con el segundo rol y el rol de género)*

Cierra tus ojos y deja de representar este rol de género. Date cuenta de cómo estás... ¿Cómo te sientes?

Ahora, toma otra hoja y une en una sola frase las tres frases de tus roles de manera que conformes una oración nueva. Repítela para ti mismo las veces que lo necesites. ¿Cómo la oyes? ¿Qué está diciendo de ti?

Cuando termines haz un círculo con los demás miembros del grupo y a la cuenta de tres di en voz alta tu frase. Ahora cuando tú desees comparte, para que los demás escuchen, en voz alta tu frase. ¿Cuál es tu sensación? A ti que la dices, y ¿Cuál tu sensación? A ti que la escuchas?. Una vez que todos hayan dicho su frase, se inicia el procesamiento grupal.

Material requerido: Tarjetas, plumones, hojas de colores y maskin tape.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora? ¿Cómo me siento con los roles que asumo? ¿Qué creo de mí al ejercer estos roles? ¿Qué actitud tengo hacia ellos? ¿Qué tanto me acepto con los roles que asumo, tal como son? ¿Qué tanto me respeto dentro de cada uno de mis roles?*

Material requerido: cuadernillos, hojas de preguntas y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están.

SESIÓN 8

¿A QUÉ ME QUIERO DEDICAR?

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - DECISIÓN INICIAL DE OCUPACIÓN - PROYECTO DE VIDA – RESPONSABILIDAD Y TRABAJO COMO VALORES

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados esta sesión los participantes:

- Reflexionen acerca de qué es la decisión vocacional.
- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia su decisión vocacional.
- Se den cuenta de la forma en la que se evalúan, aceptan y respetan a partir de esta decisión.
- Reflexionen acerca de la influencia que poseen sus habilidades y gustos para realizar esta elección.
- Integren los valores de la responsabilidad y el trabajo como recursos valiosos para cumplir lo que se proponen.

Material específico:

- Cuadernillos, hojas de preguntas y plumas
- 1 hoja por participante con el título de: **“Me siento hábil para:”; divididas en cuatro columnas: “físicos, intelectuales, emocionales y sociales”.**
- 1 hoja por participante con el título de **“Mis gustos son”.**

- Una cartulina por cada cuatro personas.
- Plumones gruesos.
- Reproductor de CD.
- Pieza musical: " *Cuando seas grande*" de Laureano Brizuela.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad:

(1 hora) ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

(10 minutos) Receso.

(1 hora). Mi ocupación necesita de.....

(20 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas,20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- ¿QUÉ QUIERES SER CUANDO SEAS GRANDE?

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Siéntate en una posición cómoda. Date cuenta de cómo estas en este momento. ¿Cuáles son tus sensaciones?...¿Cuál es tu sentimiento?...

Ahora, toma una respiración profunda, cierra tus ojos y escucha la música. (*Se pone la canción "Cuando seas grande" de Laureano Brizuela.*)

Al finalizar: Con otra respiración profunda date cuenta de cómo te sientes al haber escuchado esta canción. ¿Qué encuentras en ella que se relacione contigo?. ¿Te has preguntado esto tú alguna vez?...¿Qué te respondes?...¿Qué sientes con tu respuesta?.

Ahora reúnete con el grupo para compartir las experiencias.

Material requerido: Reproductor de CDs y CD de Laureano Brizuela "Cuando seas grande". (Esta canción habla de un joven que se pregunta lo que pareciera le dicen los adultos "¿Qué vas a ser cuando seas grande?" y cómo se siente con esto.)

2.- ME IMAGINO TRABAJANDO EN...

Grado de riesgo: 2 ½

Instrucciones:

Busca una posición cómoda y cierra tus ojos. Toma conciencia de tu respiración y lleva esta a tus pies...a tus pantorrillas...muslos...cadera...abdomen...pecho...espalda...brazos y manos...cuello...y a tu cabeza. ¿Cómo esta tu cuerpo?. ¿Cómo te sientes?.

Ahora, imagina una gran pantalla blanca frente a ti. De pronto aparece el título de: " Mi vocación es" y empiezan las imágenes. ¿Qué imágenes observas?. ¿Son claras las imágenes, o no?...¿Puedes contemplarte desempeñando alguna vocación o actividad laboral?...¿Cuál

es?...¿Cuántos años tienes?...¿Dónde te encuentras?...¿Cómo te sientes desempeñándote en eso?...¿Estas solo?. ¿Qué necesitas de ti (recursos) para poderla realizar?, ¿Cómo repercuten tu trabajo y responsabilidad en esto?

Ahora vuelve a tomar conciencia de tu respiración y a tu ritmo abre tus ojos. ¿Cómo te sientes con esta experiencia?

(El facilitador entrega la hoja de "Me siento hábil para:"; divididas en cuatro columnas: "físicos, intelectuales, emocionales y sociales" y la hoja de: "Mis gustos son". .

Observa la hoja que te entregué. Date tiempo para reconocer los recursos, herramientas o cualidades tuyas que sientas que posees en cada una de las áreas que están en la hoja.

Cuando termines, haz lo mismo con la hoja que dice: Me gusta hacer. Hazlo a manera de lista y no lo pienses mucho. Date cuenta cómo es escribir qué te gusta hacer.

(Al finalizar)

Ahora, cuando has acabado, lee en silencio tu hoja y date cuenta cómo te sientes. ¿Qué observas de ti?.

(El facilitador entrega pedazos de papel por participante y coloca una caja pequeña, al centro del salón así como varios plumones y cartulinas)

Te pido que en estos pedazos de papel escribas la profesión, vocación u ocupación que imaginaste hace rato. Si fueron más de una puedes usar otros dos papeles. Cuando lo tengas listo pon tus papeles doblados, en la caja del centro.

Ahora, reúnete con cuatro personas con las que quieras compartir este ejercicio. Elige a alguien de tu equipo para que pase y tome un plumón, * cuatro papeles de la caja del centro y una cartulina por cada papel. Regresa ahora, a tu lugar con tu equipo.

(El número total de papeles de la caja se divide entre el número de equipos, de manera que a cada equipo le toque un número igual de papeles).*

Ahora junto con tu equipo, toma un papel y lee la profesión u ocupación que tiene escrita. Te pido que junto con tus compañeros reflexiona y escribe en una cartulina las habilidades y gustos que crees necesita tener una persona que quiere dedicarse a esa ocupación, vocación o profesión.

Date cuenta cómo te sientes al hacerlo, si te es fácil o difícil. ¿Cómo esta siendo tu experiencia al trabajar con tu grupo?.

Cuando acabes con este primer papel, toma otro y haz lo mismo.

Ahora que has acabado con todas las ocupaciones escritas en los papeles, te pido regreses al círculo para compartir tus cartulinas, con tus demás compañeros. Cada equipo va hacerlo por turnos. Si te toca escuchar y crees que en cierta ocupación hace falta alguna o algunas características te pido, que cuando finalice el compañero que la esta comentando, tu comentes lo que necesites.

Mientras escuchas date cuenta de cómo te sientes al escuchar. ¿qué te pasa al escuchar las características de la profesión u ocupación que tu elegiste?... ¿Encuentras similitudes con lo que tu escribiste hace rato?...¿Qué diferencias encuentras?

Ahora hagamos un círculo para compartir la experiencia.

Material requerido: cartulinas, plumones, una hoja por participante para escribir que les gusta hacer y otra para sus habilidades.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: *¿Cómo me siento ahora? ¿Cuál quiero que sea mi profesión, vocación u ocupación? ¿Cómo me siento con esta elección?. ¿Cómo repercuten esta elección en lo que creo de mi ? ¿Cómo me evalúo a partir de esta elección ?. ¿Qué me gusta y que no de ella? ¿Qué tanto me acepto con mi propia elección , tal cómo es? ¿Qué tanto me respeto a partir de hacerme responsable de mi elección vocacional?*

Si aún no he elegido o me encuentro indeciso: *¿Cómo me siento con esto?, ¿Cómo repercute el no haber elegido en lo que creo de mi ? ¿Cómo me evalúo a partir de esto ?. ¿Qué me gusta y que no de esto? ¿Qué tanto me acepto indeciso, poco claro o confundido hacia lo que quiero como vocación? ¿Qué tanto me respeto y me responsabilizo de esta actitud? ¿Qué me esta impidiendo elegir?*

Material requerido: cuadernillos, hojas de preguntas y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

3.- PROGRAMA VIVENCIAL PARA ADOLESCENTES DE 18 - 22 años.

ESPECIFICACIÓN: Al igual que en el segundo taller, en este apartado sólo se describirán las sesiones que fueron creadas especialmente para este tercer taller. Sin embargo, para obtener una mayor claridad de cómo está conformado todo el taller, se presentará su esquema y se señalarán en este mismo, las sesiones que comparte con los otros dos talleres que fueron descritas ya, en alguno de éstos. Estas sesiones se marcarán con un asterisco (*).

ESQUEMA DEL TALLER:

SESION	NOMBRE DE LA SESIÓN	TEMÁTICA
*1	BIENVENIDOS AL TALLER	1. Integración grupal 2. Encuadre.
*2	EMPEZANDO A CONOCERME	1. Autoconocimiento
*3	¿QUÉ CREO DE MI?, CÓMO ME EVALUO, ME ACEPTO Y ME RESPETO?	1. Autoconocimiento 2. Autoconcepto. 3. Autoevaluación. 4. Autorespeto.
*4	MI FAMILIA. UN CASO DE LA VIDA REAL	1. Autoconocimiento 2. Autoconcepto.
5	¿QUIÉN ES MI PAREJA?	1. Autoconocimiento. 2. Amor y compromiso como valores. 3. Relaciones heterosexuales 4. Relación de pareja en pareja. 5. Roles sexuales
*6	MI SEXUALIDAD	1. Autoconocimiento 2. Identidad sexual
*7	MIS ROLES	1. Autoconocimiento 2. Relaciones interpersonales.
*8	¿A QUÉ ME QUIERO DEDICAR?	1. Autoconocimiento.

		2. Decisión inicial de ocupación o vocación. 3. Proyecto de vida – vida independiente
9	PUEDO HACERME RESPONSABLE DE LO QUE QUIERO EN MI VIDA	1. Autoconocimiento. 2. Proyecto de vida – Vida independiente. 3. Responsabilidad como valor.
*10	MIS VALORES; UN RECURSO VALIOSO	1. Juicio moral interno. 2. Valores como recurso
*11	MI COMUNICACIÓN; UN RECURSO VALIOSO	1. Autoconocimiento 2. Relaciones interpersonales. 3. Comunicación asertiva. 4. Comunicación como recurso. 5. Bloqueos de comunicación.
*12	MI AUTOESTIMA	1. Integración de elementos que conforman la autoestima; auto concepto, evaluación, aceptación y respeto.
*13	FIESTA DE REGALOS - CIERRE	1. Integración de elementos y aprendizajes. 2. Cierre y despedida

PLANES DE SESIÓN

SESIÓN 5

¿ QUIEN ES MI PAREJA?

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - AMOR COMO VALOR – RELACIONES HETEROSEXUALES - ROLES SEXUALES.

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión, los participantes:

- Fortalezcan su conocimiento, conciencia y responsabilidad acerca de sus creencias, sentimientos y actitudes hacia la relación de pareja.
- Integren estos sentimientos creencias y actitudes que poseen hacia la relación de pareja.
- Reflexionen acerca de cómo se evalúan se, aceptan y respetan dentro de esta relación.

- Contemplan e integren al amor como un valor.

Material específico.

- Hojas blancas.
- Una pluma por participante.
- Varias revistas para recortar.
- 8 tijeras.
- 4 cartulinas blancas.
- 4 pritts o resistol.
- Plumones
- Cuadernillos y hojas de preguntas.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad:

(30 minutos) Historia de amor:

(1.15 minutos) Mi pareja :

(10 minutos) Receso.

(25 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: 2 horas , 20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- HISTORIA DE AMOR:

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

(El facilitador da una pluma a cada participante).

Te pido que te sientes formando un círculo con tus demás compañeros. Ahora, pido un voluntario para comenzar el ejercicio.

(Al voluntario se le da una hoja blanca). Al voluntario se le indica: Te pido que escribas durante un minuto el inicio de una historia acerca de una relación de pareja.

(Cuando acabe el minuto) Ahora, te pido que pases la hoja a tu compañero del lado derecho.

(Cuando la tenga este segundo, compañero). A ti te pido que continúes escribiendo la historia por otro minuto, sin leer lo que tu compañero escribió.

(Se continua con esta dinámica hasta que todos los integrantes hayan escrito).

Ahora, pido a alguien que quiera leer la historia del grupo en voz alta, que lo haga.

Mientras lee en voz alta tu compañero, a ti que estas escuchando, te pido que te des cuenta ¿Cómo te sientes con esta historia?... ¿Encuentras similitudes en lo que cada quién escribió?...¿Cuáles?...¿Qué sentimientos y actitudes hacia la pareja encuentras en la

historia?...¿refleja lo que para ti es la pareja?...¿Qué es la pareja para ti?... ¿Qué buscas en una pareja?...¿Qué busca tu pareja en ti?.

Se inicia un breve compartimiento en grupo .

Material requerido: hojas blancas y plumas.

2.- MI PAREJA

Grado de riesgo: 2 ½

Instrucciones:

Te voy a pedir que comiences a caminar por el salón poniendo atención en tu cuerpo. Date cuenta de cómo caminas...cómo te mueves...¿Estás rígido o te mueves con soltura?...Date cuenta de cómo estás respirando...como dejas entrar el aire y lo expulsas de ti...Como mueves tu cuerpo para desplazarte...¿Qué sensación percibes?

Ahora, entabla contacto visual con tus demás compañeros. Date cuenta cómo te sientes al hacerlo. ... Desde este contacto visual elige a cuatro compañeros y reúnete con ellos.

(El facilitador da una cartulina, tijeras, un pritt y algunas revistas por equipo).

Te pido que con tu equipo y con el material que tienes ahora, expreses lo que para ti significa la pareja...También, elige un nombre para tu trabajo.

(Al terminar)

Ahora que has terminado reúnete de nuevo con el grupo en círculo y deja tu trabajo en el centro .

Te pido que observes todas las cartulinas que están en e en círculo. ¿Cómo te sientes al hacerlo?...¿Qué llama tu atención?...¿Qué te dicen acerca de la relación de pareja?...¿Son parecidas o diferentes a las tuyas?...¿Qué imaginas cuando las ves? Ahora cada equipo, comparte su trabajo con el grupo.

Material requerido: una cartulina por equipo, tijeras, pritts, plumones y revistas.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son:

Si no tienes pareja: *¿Cómo me siento ahora?. ¿Qué creo de la relación de pareja?. ¿Cuáles son mis sentimientos hacia la relación de pareja? ¿Qué creo de mí a partir de esta idea y de estos sentimientos? ¿Qué tanto me acepto tal cual soy con esta idea y con estos sentimientos? ¿Puedo respetarme con esta idea y estos sentimientos? ¿Cómo lo hago?*

Si tienes pareja: *¿Cómo me siento ahora?. ¿Qué creo de la relación de pareja?. ¿Cuáles son mis sentimientos hacia la relación de pareja? ¿Cómo influye lo que creo y lo que siento de la relación de pareja en mi propia relación de pareja?. ¿Qué creo de mí a partir de la relación que llevo con mi pareja? ¿Qué me gusta de mí y que no, al relacionarme con mi pareja? ¿Qué tanto me acepto tal cual soy en esta relación? ¿Qué recursos o herramientas propias, encuentro dentro de*

esta relación? ¿Puedo respetar lo que siento, quiero y pienso dentro de esta relación? ¿Cómo lo hago?

Material requerido: Cuadernillos , hojas de preguntas y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están

SESIÓN 9 PUEDO HACERME RESPONSABLE DE LO QUE QUIERO EN MI VIDA.

Tema:

AUTOCONOCIMIENTO - PROYECTO DE VIDA – VIDA INDEPENDIENTE - RESPONSABILIDAD COMO VALOR .

Objetivos específicos:

Que a partir de los ejercicios realizados en esta sesión los participantes:

- Fortalezcan el autoconocimiento, conciencia y responsabilidad hacia sus deseos, metas y proyecto de vida.
- Se den cuenta de la forma en la que se evalúan, aceptan y respetan a partir de este proyecto de vida y la forma en la que se responsabilizan de él. .
- Integren el valor de la responsabilidad como un recurso valioso para cumplir lo que se proponen.

Material específico:

- Cada participante deberá traer dos fotografías. Una de cuando tenía aproximadamente 8 años y una fotografía actual
- Cartulinas blancas.
- Gises de colores
- Música neutra de agua, viento; que invite a la relajación. (Colección musical de: "*Sounds of nature*") etc.
- Reproductor de Cds.
- Música que invite al movimiento. Pieza musical de Música de "*Saltinbanko*".
- Cuadernillos, hojas de preguntas y plumas.

Duración aproximada de cada ejercicio y actividad:

(1 hora) Fotografías de ayer, hoy y mañana.

(10 minutos) Receso.

(1 hora). Mis metas.

(20 minutos) Cuadernillo y cierre

Tiempo total de la sesión: Dos horas,20 minutos.

Descripción de los ejercicios.

1.- FOTOGRAFÍAS DE AYER, HOY Y MAÑANA

Grado de riesgo: 2

Instrucciones:

Te pido que tomes tus fotografías y las guardes en algún lugar contigo. Ponte de pie y comienza a caminar por el salón. Date cuenta como es tu forma de andar por el salón. ¿Cómo es tu respiración?... ¿Estableces algún tipo de contacto con los otros?...¿Te mueves por todo el espacio o prefieres quedarte en un solo lugar?...¿Cómo está tu cuerpo?... ¿Cuáles son tus sensaciones?. Mientras caminas ve ubicando un lugar del salón en donde te gustaría trabajar y cuando lo tengas, dirígete a él y siéntate.

Una vez en tu lugar, saca la fotografía de cuando tenías 8 años; la otra ponla a un lado de ti boca abajo. Observa tu foto de pequeño y cuando ya la hayas visto bien, cierra tus ojos. ¿Cómo eres?... ¿Qué te gusta hacer?... ¿Quiénes son tus amigos?...¿Con quién pasas la mayor parte del tiempo?...¿A qué escuela vas?...¿Cómo te sientes siendo este niño? ¿Cuáles son tus deseos y sueños?.

Ahora focaliza tu atención en ¿Cuáles son tus metas? (Recuerda que eres tu niño de 8 años), ¿Para qué eres bueno?, ¿Qué quieres ser?, ¿Cuáles son tus proyectos?, ¿Qué necesitas para lograrlos?, ¿Qué haces para lograrlos; cómo te haces responsable de ellos?. ¿Tienes algún ejemplo que seguir?, ¿Qué dicen tus amigos de tus sueños?.

Date cuenta si has logrado hacer el ejercicio, si no date cuenta qué te lo impide. ¿Cómo está siendo esta experiencia?

(El facilitador coloca las cartulinas y los gises en el centro del grupo. También pone la música: "Sounds of Nature".)

Te pido que a tu ritmo abras tus ojos y tomes una cartulina y gises del centro. Ahora, divide esta cartulina en tres partes. En una de ellas simboliza de la forma que tu quieras tus deseos y tus metas, y en otra tus recursos, herramientas o cualidades, siendo este niño de aproximadamente 8 años. Mientras lo haces no pierdas el contacto con lo que sientes y experimentas.

Ve terminando tu dibujo y coloca tu cartulina boca abajo junto con tu foto de 8 años y tómate un tiempo para revisar cómo estas...¿Cómo te sientes al haber representado esto?.

Ahora, te pido que saques tu fotografía reciente y la observes...(Y se repite el procedimiento anterior, sin embargo, en lugar de mencionar al niño de 8 años hay que mencionar al adolescente

actual. Además, en la parte de dibujar en la cartulina se pide que dibujen en parte de la mitad sus deseos, sus metas actuales y sus recursos actuales.

(Al finalizar el dibujo)

Toma un tiempo para visualizar esta cartulina. ¿Qué ves?...¿Cómo te sientes al verlo?...¿Cuáles eran tus metas y ahora, cuales son?...¿Han cambiado tus recursos o cualidades?...¿Qué recursos contemplas ahorita?...¿Alguno ha continuado desde cuando eras niño?...

Ahora, cierra tus ojos e imagina que puedes visualizarte en una foto dentro de 10 años. ¿Cómo eres?, ¿Qué te gusta de tí?, ¿Quiénes son tus amigos?, ¿Trabajas y/o estudias?, ¿Qué cosas te gustan?, ¿Cuáles son tus deseos y sueños?. ¿Cómo te haces responsable de ellos? Mientras lo haces date cuenta de qué te pasa. ¿Qué sientes?, ¿En dónde estás? y sigue recorriendo tu vida a través de esa foto.

¿Has logrado realizar los proyectos, metas, deseos y sueños que tenías cuando eras joven? ...Si sí ¿qué te ha ayudado?

Abre tus ojos y en la última parte que queda en blanco de tu cartulina simboliza de la forma que tu quieras tus deseos, tus metas y tus recursos o cualidades siendo este adulto. Mientras lo haces no pierdas el contacto con lo que sientes y experimentas.

Ahora, contempla tu trabajo y date cuenta de cómo te sientes al mirarlo. ¿Qué te dice de tí?...¿Qué te dice de tus metas , de tus ilusiones y de con qué cuentas para lograrlas?..¿Cómo te comprometes con ellas?

Busca a una pareja con la que te gustaría compartir tu experiencia

Autor: Este ejercicio fue creado por Mireya Gómez en unión con Mariza de Alba, para la materia de Sensibilización Grupal en el Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Material requerido: Dos fotografías por participante (una de cuando tenía 8 años aproximadamente y una fotografía actual), Cartulinas blancas, Gises de colores y música neutra de agua, viento, (Colección "Sounds of nature") etc.

2.- MIS METAS

Grado de riesgo: 2 1/2

Instrucciones:

(El facilitador coloca los listones de diferentes tamaños, grosores y colores al centro del salón. Además, da a cada participante un plumín o pluma que pinte sobre los listones y un palo largo de madera (aprox. 40 cm.)

Siéntate en círculo, tomate un tiempo para darte cuenta de cómo estas y cómo te sientes ahorita. Ahora te pido que traigas a ti alguna meta o deseo que sea actuales en tu vida. Date cuenta cuáles es y cómo te sientes con ella...¿Qué necesitas para lograrla?...¿En qué espacio o espacios de tu vida repercute esta meta?...¿Qué recursos ves en ti que te ayuden a lograrla?...¿Cuál o cuales serían los obstáculos con los que podrías impedirte llegar a ella? . Ahora toma del centro un listón

que la represente. Escribe en el con palabras que tú elijas lo que has pensado y amárralo al palo de madera en el lugar que este bien para ti. Date cuenta como es esto.

Ahora trae a ti otra meta (*Se sigue el mismo procedimiento que en la anterior*).

Haz lo mismo con las metas que desees. Date cuenta cómo te sientes al sujetarlas al palo de madera. ¿Qué representa para ti el tipo de listón que eliges?...

(*Se dan aproximadamente 15 minutos*).

Ahora toma tu palo de madera con tus metas sujetas a él. ¿Cómo te sientes al verlo y al tomarlo?

Ahora te invito a que empieces a hacer movimientos con el. ¿Cómo son tus movimientos?

¿Cómo mueves a tus metas? . ¿Qué implica que puedas moverlas?. Ahora prueba ya no moverte. ¿Qué te sucede ahora?. Prueba moverte y no moverte....Explora diferentes tipos de movimiento. ¿Qué descubres?...¿Qué pasa con tus metas cuando te mueves?...¿Qué pasa cuando paras?. Ahora te invito a que busques tu propio ritmo....Busca tu propia forma de moverte....de mover tus metas. ¿Cómo es tu ritmo?...¿Cómo te sientes moviendo tus metas a tu propio ritmo?...Ahora intenta interactuar con tus demás compañeros y sus metas?...¿Cómo lo haces?.

Si decides no hacerlo sólo date cuenta qué te lo impide. (*El facilitador pone la música de Saltinbanko*). ¿De qué te das cuenta?... ¿Cómo relacionas el encontrar cómo moverte y cómo mover a tus metas con tu vida

Ahora regresa al círculo para compartir tu experiencia.

Material requerido: listones de diferentes tamaños, grosores y largos, un palo de madera de aprox. 40 cm. Por cada participante, reproductor de Cd, Cd de Saltinbanko y una pluma o plumín por cada participante.

3.- CUADERNILLO Y CIERRE DE SESIÓN: Se les indica que tienen tiempo para escribir en su diario, lo que les haya parecido más significativo de esta sesión. Las preguntas para esta sesión son: ¿Cómo me siento ahora? ¿Cuáles descubro que son mis metas?. ¿Cuáles son mis recursos? ¿Cuál es mi actitud y mi sentimiento hacia mis metas y hacia mis recursos o potencialidades?. ¿Cómo los evaluó?. ¿Qué me gusta y que no de ellos? ¿Qué tanto me acepto con mi propias metas y recursos, tal cómo son? ¿Qué tanto me respeto a partir de respetar y hacerme responsable de mis metas?

Material requerido: cuadernillos, hojas de preguntas y plumas.

Después a la escritura del diario y a manera de cierre, se le pedirá a los participantes que compartan, de forma voluntaria cómo están.

CAS

Versión mexicana

Cuadernillo de afirmaciones

INSTRUCCIONES:

En la Hoja de respuestas anota con lápiz la fecha de hoy, tu sexo, edad y grado escolar.

No escribas absolutamente nada en este cuadernillo.

Este cuadernillo contiene 108 afirmaciones. Lee cada afirmación cuidadosamente y decide qué tan precisamente te describe. En la Hoja de respuestas marca con una **X** aquélla que mejor te represente a ti:

- Marca con una **X** la letra "F" si tu respuesta a la afirmación es **COMPLETAMENTE FALSO**.
- Marca con una **X** la letra "MF" si tu respuesta a la afirmación es **MÁS O MENOS FALSO**.
- Marca con una **X** la letra "MC" si tu respuesta a la afirmación es **MÁS O MENOS CIERTO**.
- Marca con una **X** la letra "C" si tu respuesta a la afirmación es **COMPLETAMENTE CIERTO**.

Ejemplo:

<input checked="" type="checkbox"/> F	<input type="checkbox"/> MF	<input type="checkbox"/> MC	<input type="checkbox"/> C
---------------------------------------	-----------------------------	-----------------------------	----------------------------

Observa que en la Hoja de respuestas las afirmaciones están numeradas de izquierda a derecha de las filas. Verifica que el número de la afirmación corresponda al número de respuesta. Si te equivocas o cambias de opinión borra bien la respuesta incorrecta y marca con una **X** la nueva respuesta.

Contesta cada afirmación tan abierta y honestamente como te sea posible; no hay respuestas buenas ni malas.

Asegúrate de contestar cada afirmación.

Puedes comenzar.

1. Tengo pocas habilidades para estudiar.
2. Me siento tenso la mayor parte del tiempo.
3. Muchas personas me caen mal.
4. Últimamente no he tenido muchas ganas de comer.
5. Necesito más información sobre opciones de profesiones o carreras.
6. Mi vida carece de sentido.
7. Voy demasiado a fiestas.
8. Estoy a disgusto conmigo mismo.
9. Evito hablar con mis padres.
10. Tengo dificultad para concentrarme mientras estudio.
11. Cuando me molesto, se me hace difícil respirar.
12. A la gente que me rodea le importan cosas muy diferentes a las mías.
13. Parece que los trabajos pequeños me cansan.
14. Me es difícil encontrar una carrera o especialidad que me interese.
15. Nadie me extrañaría si yo muriera.
16. Gasto demasiado dinero en drogas o en alcohol.
17. Siento que mi vida va igual de bien que la de otros de mi edad.
18. Mi familia no me entiende.
19. Me falta tiempo para estudiar.
20. Parece que siempre me está preocupando algo.
21. Tengo amistades cercanas.
22. Últimamente me siento triste la mayor parte del tiempo.
23. Necesito conocerme mejor para escoger una profesión o especialidad..
24. He pensado en cómo me suicidaría.
25. He faltado a clases o al trabajo porque me fui de parranda la noche anterior.
26. Confío en mi juicio.
27. Mi vida en casa es inestable.
28. Pocas veces me siento preparado para mis exámenes.
29. Tengo muchos dolores y molestias.
30. Parece que estoy más en desacuerdo con otros que en acuerdo.
31. He perdido interés en las cosas que siempre había disfrutado.
32. Estoy preocupado porque no encuentro una profesión o especialidad que me interese.
33. Pienso que las cosas estarían mejor si yo no estuviera vivo.
34. Cuando bebo he hecho cosas de las que estoy avergonzado.
35. Creo que soy una persona exitosa por la etapa en la que estoy viviendo.
36. Mi familia quiere dirigir mi vida
37. Organizo mi tiempo deficientemente.
38. Últimamente se me hace difícil concentrarme.
39. Cuando me relaciono con los demás, siempre me lastiman.
40. La mayoría de las mañanas me despierto tranquilo y descansado.

Nota importante sobre el Instrumento de medición (CAS.):

Como este cuestionario ha pagado derechos de autor para su publicación, no es posible reproducirlo totalmente en este trabajo. Para mayor información sobre el mismo, favor de solicitar informes con el Prof. Rubén Varela en la Coordinación de medición del departamento de psicología Experimental de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria o en el IMEC. SC. .

ANEXO 2 CUESTIONARIO. ¿QUIÉN SOY?.

Tomado de: Rodríguez, Domínguez y Pellicer (1988).

- Físicamente soy:
- Mentalmente soy:
- Emotivamente soy:
- Mis habilidades y destrezas:
- Mis sentimientos:
- Mis limitaciones y debilidades:
- Mis roles o papeles sociales:
- Mi carácter:
- Mis sueños o deseos:
- Mis actividades más importantes:
- Mis gustos:
- Mis pasatiempos:
- Mis metas:
- Mis valores o creencias:
- Mis necesidades

ANEXO 3. FRASES INCOMPLETAS DE VALORES

Tomado de: Rodríguez, Domínguez y Pellicer (1988).

La persona es para mí:

La familia es para mí :

La vida es para mí...

El trabajo es para mí...

Mis amigos son para mí...

La libertad es para mí...

El respeto es para mí...

El amor es para mí...

El sexo es para mí...

El poder es para mí...

La belleza es para mí...

La honestidad es para mí...

El tiempo libre es para mí...

La muerte es para mí:

Para mí la justicia es...

Por mí la paz es...

Hago:

Tengo:

Amo:

Espero:

Doy:

Recibo:

Mi actitud ante el dolor y el sufrimiento es:

Creo en:

Estoy comprometido(a) con:

Estoy dispuesto(a) a luchar físicamente por:

Estoy dispuesto(a) a responsabilizarme hacia:

Estoy dispuesto(a) a argumentar sólidamente por...

No estoy dispuesto(a) a tolerar:

En este momento de mi vida quiero:

Lo más valioso para mí es:

Lo que más pruebo es:

ANEXO 4. FOMRAS DE MANIPULAR LA COMUNICACIÓN:

Tomado de: Satir (1978).

***Apaciguador:** Pacífica, suaviza las diferencias, es simpático, protector, defiende tiernamente a otros, disimula. Se dicta a sí mismo: "Debo mantener a todos contentos para que me quieran".

* **Evasivo:** Esta tranquilo, simula que no entiende, cambia de tema, aparenta debilidad, desamparo. Para él todo lo que pasa a su alrededor no tiene importancia ni sentido. No responde a lo que sucede activamente, lo niega y evade. Se dicta a sí mismo: "Voy a llamar la atención sin importar a qué extremos tenga que llegar .

* **Inculpador:** Juzga, intimida, compara, se queja. Esta alerta para encontrar defectos en los demás. Tiene poca confianza en sí mismo, piensa que no vale nada, por eso se dice: "Nadie se preocupa por mí en lo más mínimo. Si no sigo gritando, juzgando, etc...nadie hará nada".

* **Superrazonador:** Es muy correcto, se expresa en forma muy razonable y su semblante no da muestra de sus sentimientos. Está siempre calmado, analizando fríamente a los demás, controlando sus emociones. Trata siempre de decir la palabra exacta en el momento correcto; por lo que se dice: "La lógica y las ideas es lo único que importa...tengo que hacer prevalecer la razón y dar cuenta de lo listo que soy".

ANEXO 5. DECLARACIÓN DE AUTOESIMA

Tomado de: Satir (1990)

En todo el mundo, no hay nadie exactamente como yo.

Hay personas que tienen algunas partes en que se parecen mí, pero nadie es idéntico a mí, por lo tanto, todo lo que sale de mí es auténticamente mío porque yo solo(a) lo elegí.

Todo lo mío me pertenece; un cuerpo, incluyendo todo lo que éste hace, mi mente, incluyendo todos sus pensamientos e ideas; mis ojos, incluyendo las imágenes que perciben; mis sentimientos, cualesquiera que éstos puedan ser (coraje, alegría, miedo, amor, desilusión, excitación, etc); mi boca, y todas las palabras que salen de ella, agradables, dulces o bruscas, justas o injustas; mi voz, fuerte o suave; y todos mis actos, sean éstos para otros o para mí mismo(a).

Me pertenecen mis fantasías, mis sueños, mis esperanzas, mis temores. Me pertenecen todos mis triunfos y éxitos, todos mis fracasos y errores.

Porque todo lo mío me pertenece, puedo llegar a familiarizarme íntimamente conmigo mismo(a).

Al hacer esto puedo amarme y aceptarme, ya aceptar todas las partes de mi cuerpo.

Entonces puedo hacer posible que todo lo que me pertenece trabaje para lograr lo mejor para mí. Se que hay aspectos de mí mismo(a) que me confunden, y otros que no conozco, pero mientras me conozca y me ame, puedo buscar valerosamente y con esperanza la solución a mis confusiones y la forma de conocerme más.

La forma como luzca, como suene para los demás, lo que diga o haga, lo que piense y sienta en un momento determinado, soy yo.,

Esto es auténtico y representa dónde estoy en este momento.

Cuando más adelante analice cómo lucía y sonaba, lo que dije e hice, y cómo pensé y sentí, algo parecerá no encajar, pero, puedo descartar lo que parece no encajar y conservar lo que sí encajó, e idear algo nuevo para reemplazar lo que descarté.

Puedo ver, oír, sentir, pensar hablar y actuar. Tengo los instrumentos para sobrevivir, para acercare a los demás, para ser productivo(a) y para alejarme de lo que me haga daño.

Me pertenezco y por lo tanto puedo manejarme. Yo soy yo y yo, estoy bien.

Virginia Satir, 1976.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Aberastury, A. y Knobel, M. (1979). La Adolescencia normal. Un Enfoque Psicoanalítico. México.: Paidós

Arce, G. (2000). La sensibilización, una alternativa en dinámicas de grupo para mejorar el proceso de comunicación intrapersonal e interpersonal. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Iberoamericana, México, D.F.

Ball, Y. y Palomares, M., (1996), Rounds of Growth. Batnam. EUA (Trad. de A. Duckless, Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt)

Barlow, A. (1981). La influencia de la Gestalt. Antecedente histórico. Gestalt Journal (4). 33-53.

Boring, G.(1978). Historia de la Psicología Experimental. México.: Trillas

Branden, N. (1971). The psychology of self steem. New York.: Batnam Books.

Branden, N. (1994). El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico. México.: Paidos

Branden, N. (1995). Los seis pilares de la autoestima. México.: Paidos.

Branden, N. (1996). Cómo mejorar su autoestima. México. : Paidos.

Castanedo, C. (1988). Terapia Gestalt. El enfoque centrado en el aquí y el ahora. Barcelona.: Herder.

Castanedo, C. (1993). Seis enfoques psicoterapéuticos. México.: Manual Moderno.

Castillo, G. (2001). Los adolescentes y sus problemas. México.: Minos

Cermeño, F, García, N. y Fernández, M. (1991) La tutoría en las enseñanzas medias. Madrid.: Publicaciones ICCE.

- Corres, P. (1996). Alteridad y Tiempo en el sujeto y la Historia. México.:UNAM.
- Craig, G. (1997). Desarrollo Psicológico. México.: Prentice-hall.
- Colunga P y Meza D. (1997). Programa vivencial para mujeres sobre imagen corporal y autoestima, desde la Psicología humanista. Tesis de licenciatura en Psicología , Universidad Intercontinental, México, D.F.
- Crispo, G. y Guelar, D. (2000). Adolescencia y trastornos del comer. España. Gedesia
- Chavez, L y Verbitzky, T. (2000). Estudio preliminar a la estandarización de la escala de adaptación universitaria CAS, en una muestra de estudiantes de bachillerato. Tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología UNAM.
- Erikson, E. (1965). Infancia y Sociedad. Argentina.:Lumen Omen.
- Erikson, E. (1977). Sociedad y adolescencia. México.: Siglo XXI.
- Fagan, J. Y Sheperd, I. (1973). Teoría de la Terapia Gestáltica. Argentina.: Amorroutu.
- Falcón, Y. (1999). Taller de Autoestima. Revista del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. (2) 69 –92.
- Field, L. (1995). Aunque no lo crea, vale más de lo que piensa. México.: Océano.
- Gil, R. (1997). Manual para tutoría y departamentos de orientación. Educar la autoestima. Aprender a convivir. Madrid.: Escuela española
- Ginger, A. Y Ginger, S. (1993). La Gestalt. Una terapia de contacto. México.: Manual Moderno.
- Giordani, B. (1997). La relación de ayuda: de Rogers a Carkhuff. Bilbao España.: Desclée de Brouwer, S.A.

Goldstein, K. (1939). El Organismo. Nueva York.:American Book Co.

González, A. (1987). El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. México.. Trillas.

González, A. (1993). De la sombra a la luz. Desarrollo humano transpersonal. México.: Jus.

Grof, S (1988). Psicología transpersonal. Barcelona.: Kairos.

Journard, M y Landsmsn, T. (1989). La personalidad saludable: El punto de vista de la psicología humanística. México.: Trillas.

Lewin, K. (1935). Teoría dinámica de la personalidad. Nueva York.: McGraw-Hill

Lindenfield, G. (1996). Autoestima. México.:Plaza & Janes.

Martínez, L. (1995). La influencia de la autoestima y asertividad en un programa de educación sexual en la actitud hacia la sexualidad Y los método anticonceptivos. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Nacional autónoma de México. México, D.F.

Martínez, M. (1989). Comportamiento humano; Nuevos métodos de investigación. México.: Trillas.

Martínez, Y. (1999). Los atributos existenciales como una metaestrategia psicoterapéutica. Una revisión de la aplicación de los fundamentos del existencialismo en la práctica clínica. Revista del Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. (3). 71 – 96.

Máslow, A. (1988). El hombre autorrealizado. España.: Kairós.

May, R. (1977). Existencia. Nueva dimensión en psiquiatría y psicología. Madrid.: Gredos.

Mc. Conville, M. (1995). Adolescencia. El self emergente y la Psicoterapia. (Trad. de B. Duckless). México.: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt. (Trabajo originalmente publicado en)

Merino, J. (1994). Técnicas de desarrollo Humano. Programa de Formación. Sensibilización Gestalt. México.: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt (Compilado por IPGH).

Mendoza E. (1995) La autoestima individual como un factor determinante en la relación de pareja. Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad Nacional autónoma de México. México, D.F.

Muñoz, P. M. (1995). La sensibilización Gestalt. Una alternativa para el desarrollo del potencial humano. México.: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Muñoz, P. M. (1997). Los sentimientos en la psicoterapia. México.: Instituto Humanista de psicoterapia Gestalt.

Muñoz, P. V (1997). El manejo de la música y el sonido en la sensibilización Gestalt. Revista del Instituto humanista de psicoterapia Gestalt. (2) 99-116.

Murk, Ch. (1998). Autoestima Investigación, teoría y práctica. Bilbao.: Desclée de Brouwer, S. A.

Muuss. E. (1999). Teorías de la adolescencia. México.: Piados.

Naranjo, C. (1990). La vieja y novísima Gestalt. Chile.: Cuatro Vientos.

Naranjo, C. (1993) . Gestalt sin fronteras. Argentina.: Era naciente

Oaklander, V (1992). Ventanas a nuestros niños. Chile.: Cuatro vientos.

Owens, K. (1995) Raising your child's inner self steem. The authoritative guide from infancy through the teen years. NewYork. EUA.

Palladino, C. (1998). Autoestima para estudiantes. Una guía para mejorarla. México.:Grupo editorial Iberoamérica.

- Papalia y Wendkos. (1997). Desarrollo Humano. Colombia.: Mc. Graw Hill.
- Perls, F.S., Hefferline, R.F., y Goodman, P. (1951). Terapia Gestalt. Entusiasmo y crecimiento en la personalidad humana. Nueva York.: The Julian.
- Perls, F. (1974). Sueños y existencia. Chile.: Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1976). El enfoque Gestáltico. Testimonios de terapia. Chile.: Cuatro vientos.
- Piaget, J. (1964). Seis estudios de Psicología. Barcelona.: Planeta.
- Pick, S y Vargas, E (1990). El Yo adolescente. México.: Ariel Escolar.
- Polster, E y Polster, M. (1980). Terapia Gestáltica. Perfiles de teoría y práctica. Argentina.: Amorrotu
- Quitmann, H. (1989). Psicología Humanística. Barcelona.: Herder.
- Rodríguez, E, Domínguez, M y Pellicer, G (1988). La autoestima, clave del éxito personal. México.: Manual moderno.
- Rogers, C. (1973) . Grupos de encuentro. Argentina.: Amorrotu.
- Rogers, C. (1978). Características de una relación de ayuda. Desarrollo del potencial humano. México.: Trillas, p. 81 – 98 . Compilación de Lafarga, J. Y Gómez, J.
- Rogers, C. (1978). ¿Necesitamos una realidad?. Desarrollo del potencial humano. México.: Trillas, p. 231-240. Compilación de Lafarga, J. Y Gómez, J.
- Rogers, C. (1985). Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Argentina.: Nueva Visión.
- Rogers, C. (1986). El camino del ser. Barcelona.: Kairós.
- Rogers, C. (1993). Psicoterapia centrada en el cliente. México.: Piados.

- Rogers, C. (1964). El proceso de convertirse en persona. México.: Piados.
- Rojas, E. (1994). Grupo Operativo para la investigación de la adolescencia. México.: Tesis de licenciatura en Psicología, Universidad nacional autónoma de México. México, D.F.
- Salama, H. Y Villarreal, B. (1992). El enfoque Gestalt. Una psicoterapia Humanista. México.: Manual moderno.
- Satir, V. (1978). Relaciones Humanas en el núcleo familiar. México.: PAX.
- Satir, V. (1990). En contacto íntimo. Cómo relacionarse con uno mismo y con los demás. México.: Concepto.
- Satir, V. (1991). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar. México.: Pax.
- Stevens, J. (1976). El darse cuenta. Ejercicios y experimentos en terapia Gestáltica. Chile.: Cuatro vientos.
- Unikel, A. (1997). Los nuevos criterios para contactar la realidad y sus efectos en la psicoterapia. México.: Revista del Instituto humanista de psicoterapia Gestalt. (1) 1997.
- Villanueva, M. (1985). Hacia un modelo integral de la personalidad. México.: Manual moderno.
- Waisburd, G. (1996). Creatividad y transformación. Teoría y Técnicas. México.: Trillas.
- Yalom, I (1984) Teoría y Práctica de la psicoterapia de grupo. Barcelona.: Herder.
- Yontef, G. (1995). Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestalt . Ensayos de terapia gestáltica. Santiago de Chile.: Cuatro vientos.
- Zinker, J. (1977). El proceso creativo en la terapia Gestáltica. México.: Piados.