



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA DE UN TALLER PARA LA PREVENCIÓN DE
LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE 12 A 15
AÑOS QUE VIVEN SITUACIÓN VULNERABLE**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A:
MARÍA FERNANDA CHÁVEZ CANSECO**

**DIRECTORA DE LA TESINA:
LIC. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ**



Ciudad Universitaria, D.F.

Septiembre, 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Siempre habrá personas a las cuales mostrar gratitud cuando se culmina un logro, puesto que, sin duda, mucho del apoyo recibido, resulta un aliciente para alcanzar metas. En primera instancia quiero agradecer a la Lic. María Eugenia Gutiérrez Ordóñez por su dedicación y trabajo, por su guía y profesionalismo al ser la directora de mi documento, porque innegablemente es una mujer admirable en el ámbito profesional y humano.

Gracias también a la Lic. Noemí Barragán Torres, la Lic. Leticia María Guadalupe Bustos de la Tijera, a la Mtra. Guadalupe Beatriz Santaella Hidalgo y a la Dra. María del Carmen Susana Ortega Pierres por revisar mi trabajo y ofrecerme la retroalimentación necesaria para culminar con calidad y profesionalismo esta etapa de mi vida. Las aportaciones que ofrecieron al tomarse el tiempo de revisar mi tesina, tienen una valía indescriptible para mí.

Agradezco también a la Lic. María de Lourdes Martínez Reza por su apoyo y cariño, pero sobre todo por creer en mí, por brindarme la oportunidad de ofrecer un poquito de lo que sé y puedo hacer a favor de la comunidad, porque gracias a ello también he alimentado y fortalecido mi aspecto personal, profesional y humano.

Gracias al Lic. Juan Manuel Gálvez Noguez por su disposición, atención y profesionalismo durante los talleres ofrecidos y por siempre estar al pendiente del desarrollo y avance de mi documento.

Por último, gracias a la División de Educación Continua por abrirme sus puertas y ayudarme en la realización de este trabajo, y por supuesto, el mayor agradecimiento a mi querida Universidad Nacional Autónoma de México, que me permitió formarme en sus aulas y vivir una de las mejores etapas de mi vida, desde mi adolescencia hasta la adultez.

Gracias.

DEDICATORIAS

El motor más potente que desde siempre he tenido, y el cual me ha impulsado para llegar hasta donde estoy es indudablemente el amor y apoyo de mi familia. Dedico este logro a mis padres Guadalupe Canseco Romero y Humberto Chávez García, que son mi más grande tesoro, ellos han contribuido con creces para que yo sea la persona que soy, con mis virtudes y defectos, con mis aciertos y errores, siempre al pendiente de mí y guiándome con amor y entereza en este camino por la vida, ofreciéndome siempre el cariño más puro y honesto y aceptándome y amándome tal cual soy. Los amo, gracias por ser y estar.

Dedico también esta meta a mis hermanos Sergio Chávez Canseco e Isaid Bernardo Chávez Canseco, por ser mis amigos, cómplices y siempre estar al pendiente de su hermanita. Hermanos, ustedes son un pilar importantísimo en mi vida, sin duda mis primeros amigos y siempre compañeros de vida. Los quiero indescriptiblemente.

A mis pequeños sobrinos Leonardo, Regina y Benjamín, pues gracias a su existencia he aprendido mucho de la vida, de la ternura de sus miradas, de la sinceridad de sus abrazos y de la dulzura de sus palabras... Mis niños, son sin duda uno de los mejores regalos que la vida ha puesto en mi camino, los amo pequeñitos.

Gracias también a todos y cada uno de mis amigos, por creer en mí, por ofrecerme palabras de aliento cuando me encontraba desfalleciendo por las noches, por estar al pendiente de mi avance, por compartir conmigo lo que son; lo que significan para mí es demasiado y resulta que no siempre se encuentran las palabras precisas que puedan alcanzar a darle sentido a todo lo que me representan. Gracias a todos y cada uno por haber llegado a mi vida, por darme lecciones de vida que se predicán con el ejemplo, porque sin duda las palabras siempre pueden decirse, pero no siempre representarse en acto, gracias por mostrarme y enseñarme tantas y tantas cosas con su actuar. Los quiero muchísimo.

A todas y cada una de las personas que están y también a las que se han ido, dedico este logro, siempre estaré agradecida de haber aprendido algo de todas las personas que he conocido. Gracias infinitas.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO UNO. ADOLESCENCIA.....	5
1.1 CONCEPTO.....	5
1.2 DIFERENTES TEÓRICOS QUE HABLAN SOBRE ADOLESCENCIA.....	7
1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	9
1.4 PUBERTAD Y ADOLESCENCIA.....	10
1.4.1 DESARROLLO SEXUAL MASCULINO.....	12
1.4.2 DESARROLLO SEXUAL FEMENINO.....	15
1.5 DESARROLLO COGNOSCITIVO.....	17
1.6 DESARROLLO SOCIOAFECTIVO.....	23
CAPÍTULO DOS. SITUACIÓN VULNERABLE.....	35
2.1 CONCEPTO.....	37
2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	38
2.3 FACTORES DE RIESGO.....	40
2.4 SITUACIÓN DE RIESGO.....	43
2.5 CONDUCTAS DE RIESGO.....	46
CAPÍTULO TRES. DESERCIÓN ESCOLAR.....	49
3.1 CONCEPTO.....	50
3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	51
3.3 CLASIFICACIÓN.....	52
3.4 EPIDEMIOLOGÍA.....	53
3.5 CAUSAS Y CONSECUENCIAS.....	56
3.6 ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN ESCOLAR.....	64
TALLER PARA LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES DE 12 A 15 AÑOS QUE VIVEN SITUACIÓN VULNERABLE.....	75
ALCANCES Y LIMITACIONES.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	103
ANEXOS.....	109

RESUMEN

En la presente tesina se aborda el tema de la deserción escolar en adolescentes de 12 a 15 años como consecuencia de vivir en una situación vulnerable, analizando algunos de los factores que intervienen para que los jóvenes deserten de la escuela, así mismo se presenta un panorama general de la adolescencia, de sus características y los cambios de transición por los que los jóvenes pasan para alcanzar la adultez.

Por otra parte, se propone un taller para prevenir la deserción escolar basado en la adquisición de habilidades para la vida, las cuales son una propuesta educativa para fomentar el desarrollo humano y coadyuvar en el bienestar físico, mental y social de las personas.

Palabras clave: adolescentes, prevención de la deserción escolar, habilidades para la vida.

ABSTRACT

This dissertation confronts the issue of adolescent dropout, ages 12-15, who leave school as a consequence of living in a vulnerable situation. Likewise, the author present an overview of adolescence, its characteristics and the transitional changes the teenagers pass through until they reach adulthood.

After this, the author propose a workshop focused on the learning of life skills as a way for dropout prevention on teenagers. Life skills are an educational proposal to promote human development and contribute to the physical, mental, and social well-being of individuals.

Keywords: adolescents, dropout prevention, life skills.

INTRODUCCIÓN

Hablar de adolescencia y adolescentes resulta un tema de por sí complicado, dado que no hay duda al decir que se trata de una de las etapas de la vida más intrincada y llena de enigmas y estigmas que, desde tiempos remotos, se han formado socioculturalmente.

La deserción escolar en la etapa de la adolescencia representa para los jóvenes desertores un problema tanto a nivel personal como social y familiar aunado a estar atravesando por una de las etapas más significativas de su vida y, muchas veces, una de las más difíciles dentro del ciclo vital. Las razones por las que los estudiantes abandonan sus estudios son diversas, hoy día el alto porcentaje de deserción se ha convertido en un problema social en el que México no es la excepción.

Cuando se habla de adolescentes, pero además se le agrega el factor social de riesgo, la cuestión se complica todavía más. Un adolescente que vive en un entorno cuyo ambiente es poco favorable para su desarrollo, impide el adecuado funcionamiento en los diferentes ámbitos de su vida ya sea escolar, familiar o social.

Dados tales déficits, el adolescente puede exponerse a diversas situaciones, conductas y factores de riesgo que fomenten, entre otras cosas, el abandono prematuro de la instancia educativa a la que asiste dando por resultado una serie de consecuencias negativas que afectarán directamente al joven desertor: menores posibilidades de afiliarse al empleo, ausencia de relaciones sociales, inclusive el acercamiento a sustancias tóxicas o la realización de conductas delictivas como respuesta al abandono de una actividad cotidiana como lo es asistir a la escuela.

Si bien en variadas ocasiones el abandono educativo ocurre por decisión personal, cuando se habla de jóvenes en situación vulnerable este abandono de la escuela obedece a la situación en la que viven: violencia, desintegración familiar,

bajos recursos económicos o factores sociales tales como la pertenencia a grupos vulnerables.

El interés hacia este sector de la población que vive en una situación vulnerable, responde a la realización del presente documento, en el que se pretende, a través de un taller dirigido a los adolescentes inmersos en este sector de la población, dotarlos de habilidades para la vida que les permitan desarrollar resiliencia en cuanto a deserción escolar y equilibrio socioemocional se refiere, es decir, ofrecerles herramientas que les permitan ajustarse a su medio a pesar de lo hostil que pudiese llegar a ser y contar con bases que los puedan orientar en los diferentes sucesos a los que se enfrentarán a lo largo de su vida escolar de una manera mucho más adecuada.

Por tanto, el objetivo general que se plantea en esta tesina es impulsar el desarrollo humano en adolescentes bajo el enfoque de Habilidades para la Vida, consistente en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas y emocionales que favorezcan los factores protectores y promuevan la competencia necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez de forma sana y constructiva.

A continuación, se mostrará el contenido del capitulado teórico contenido en la presente tesina:

En el capítulo uno se hablará de la adolescencia en general, abarcando el aspecto físico, social y cognitivo, de la misma forma se hará la revisión del concepto adolescencia y las características que diferentes teóricos han otorgado a esta etapa vital.

El capítulo dos ofrece una visión de lo que involucra vivir en una situación vulnerable, brindando información acerca de los factores, conductas y situaciones de riesgo a las que están expuestos los adolescentes en general y muy particularmente aquellos en riesgo social.

En el capítulo tres se abarcará información sustantiva relacionada a la deserción escolar: su concepto, antecedentes históricos, datos epidemiológicos,

una clasificación dada por la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2009-2010 sobre las diferentes formas en que ocurre la deserción escolar, las causas y consecuencias más frecuentes en los desertores y por último, un panorama de las diferentes estrategias que se implementan para disminuir el abandono educativo.

Finalmente, la propuesta de intervención se centra en un taller diseñado para adolescentes que viven en situación vulnerable y que presentan características de riesgo de desertar de la escuela tales como altos índices de reprobación, faltas injustificadas y recurrentes a la instancia educativa, signos de violencia familiar o bajos recursos económicos que favorecen la prematura salida de la escuela y el posible contacto con sustancias tóxicas o la realización de conductas delictivas.

CAPÍTULO UNO

ADOLESCENCIA

La adolescencia no es simplemente un periodo de la vida por la que todo ser humano debe pasar para trascender de la infancia a la edad adulta, se trata más bien de toda una metamorfosis tanto interna como externa que no podría pasar por alto en la vida del sujeto que la experimenta día a día, es un vuelco total de lo que, hasta cierto momento, sabía de sí mismo, del cuerpo que ya conocía, inclusive, de una personalidad que había sufrido de alguna manera cambios, sin embargo no de una manera tan abrupta.

La adolescencia puede ser un periodo solitario y lleno de dificultades o una época de crecimiento demasiado rápido que lleva a la paternidad y a la independencia total. A veces se caracteriza por las fugas; los conflictos con la familia; la escuela o la policía; la delincuencia; el consumo de drogas, o la búsqueda de ayuda en vano. No obstante, la adolescencia es un periodo de nuevos desarrollos y de gran emoción, en el que se busca y se descubre; se ha dejado atrás la infancia y aún no se han aceptado los desafíos ni adquirido los potenciales de la edad adulta. Ya no se es un niño, pero tampoco un adulto (Kimmel & Weiner, 1998).

Según el uso general que recibe en la actualidad, la adolescencia se refiere a un periodo de la vida comprendido entre la infancia y la edad adulta –aproximadamente el que va desde los 13 a los 19 años-. Sin embargo, el significado de la adolescencia y las edades en que empieza y termina son diferentes de una parte del mundo a otra, igual que nuestras ideas actuales sobre la cuestión difieren de la de otros periodos históricos (Kimmel & Weiner, 1998).

1.1 CONCEPTO

La palabra “adolescencia” proviene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer” o “crecer hacia la madurez” (Hurlock, 1980). La adolescencia es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta. En general, es un reajuste para la persona en todos los ámbitos de su

vida; la duración de la adolescencia se ha prolongado en la medida que en las sociedades industriales se ha incrementado el periodo de dependencia (Rice, 2000).

Eisenstadt (1956, en Kimmel & Weiner, 1998) sostiene que la adolescencia, como concepto de fase del desarrollo humano, es un descubrimiento relativamente reciente de la historia occidental a pesar de que siempre han existido jóvenes a los cuales se les ha ubicado entre la infancia y la edad adulta. Diversos estudios sobre documentos históricos sugieren que en América el concepto de adolescencia, tal cual como se conoce hoy en día, parece haber surgido a finales del siglo pasado (Elder 1980, en Kimmel & Weiner, 1998; Modell & Goodman, 1990, en Kimmel & Weiner, 1998).

Aunque ya se ha definido el término “adolescencia” es importante resaltar no sólo la acepción etimológica de la palabra en sí, sino hacer mención del significado cultural que se le ha dado a la misma. La adolescencia y el adolescente no representan lo mismo en nuestra sociedad como lo puede ser en alguna tribu u otro ambiente social distinto, así mismo, no será igual para varones que para mujeres, pues ambos, a pesar de vivir un desarrollo de una forma similar, serán significadas e introyectadas por el adolescente y su entorno de modos completamente diferentes, es así, entonces, que la adolescencia tiene ejes diferentes y modos de funcionar diversos según cada cultura, de acuerdo a sus tradiciones, reglas y creencias.

Por ejemplo, en algunas culturas, cuando el niño alcanza la pubertad se realizan ceremonias para celebrar el paso a la madurez. Una vez que el niño pasa con éxito las pruebas prescritas, es aceptado como miembro de una sociedad adulta. Estas ceremonias pueden ser atemorizantes y dolorosas, el rito más común para los muchachos es la circuncisión, realizada en ocasiones con un afilado cuchillo de piedra.

Una tribu del Pacífico Sur exige que los muchachos se lancen de cabeza desde una plataforma construida en un árbol a 30 metros de altura, sin nada más que una cuerda de 28 metros atada a sus pies.

Para las muchachas, los ritos de iniciación se centran alrededor de la obtención de la capacidad reproductiva marcada por el inicio de la menstruación. Las chicas son preparadas de antemano mediante las instrucciones sobre los deberes domésticos y parentales, los asuntos sexuales y las formas de vestir. Son diseñadas algunas ceremonias para asegurar su fertilidad. En algunas culturas árabes se corta el clítoris. En otras sociedades, las chicas son marcadas para llevar cicatrices de belleza en la piel (Rice, 2000).

Es por todo esto que la adolescencia ha sido considerada por numerosos teóricos y teorías que puedan explicar la transición de la infancia a la edad adulta, para poder llegar por lo menos a vislumbrar un poco todo lo que acarrea para el joven estar inmerso en un mar de confusiones, emociones y sentimientos que serán parte fundamental de su vida, dado que este periodo puede ser decisivo y marcar una diferencia contrastante con lo que era, con lo que es y con lo que espera ser, no sólo desde lo individual, sino también dentro de lo colectivo, pues no hay que perder de vista que el hombre se ha caracterizado, desde el punto de vista de la Psicología, por ser un ente biopsicosocial.

1.2 DIFERENTES TEÓRICOS QUE HABLAN SOBRE ADOLESCENCIA

A continuación se hará una breve revisión acerca de los teóricos que han abordado la adolescencia, así como la visión general que han tenido acerca de la misma.

En 1904, Hall publicó el primer libro de texto en que consideró a la adolescencia como un estadio definido de la vida, en donde propuso una visión “tormentosa y de tensión”, según la cual, la adolescencia es una etapa turbulenta marcada por el conflicto y las alteraciones del estado de ánimo (Santrock, 2006), Hall decía que la tormenta y el estrés que se experimentan en la adolescencia tiene causas biológicas que resultan de los cambios que tienen lugar en la

pubertad. Para él la pubertad representa un tiempo de trastorno emocional en que el estado de ánimo oscila entre la energía y el letargo, la alegría y la depresión o el egoísmo y la autodepreciación (Rice, 2000).

Por su parte, Bühler (1927, en Hurlock, 1980) mencionó que este periodo se caracteriza por ser una “fase negativa” en donde gran parte de estos cambios son desfavorables puesto que se manifiestan en forma de confusión, sentimientos de inseguridad y actitudes de oposición hacia la vida

Anna Freud, al igual que Bühler caracterizaba a la adolescencia como un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática. Sostiene que, por un lado, los adolescentes son egoístas y centrados en sí mismos, creyendo que la atención de todos está centrada en ellos mismos; por otra parte son capaces de olvidarse de sí mismos mientras se concentran en las necesidades de otros y participan en proyectos de caridad (Rice, 2000).

Por otro lado, Tanner (1971, en Hurlock, 1980) considera la importancia de este ciclo vital observando que los jóvenes que están entre los 12 y hasta los 16 años de edad, se encuentran en uno de los periodos más memorables de sus vidas, en lo que concierne al desarrollo y crecimiento; a pesar de que desde el nacimiento y hasta aproximadamente los dos años de edad, el crecimiento fue, quizá, mucho más acelerado, sin embargo, el sujeto no era ese espectador fascinado, encantado u horrorizado que contempla por sí mismo su desarrollo durante y a través de la adolescencia.

El estereotipo de la adolescencia, como un periodo tumultuoso de la vida, aún sigue siendo popular en los medios de comunicación. La creencia en que la confusión psicológica es normal en la adolescencia ha tenido la desafortunada consecuencia de que suele asumirse que los jóvenes que sufren problemas psicológicos reales se librarán de ellos con el paso del tiempo.

Así, el ser adolescente no sólo es crecer físicamente, dejar la infancia de lado para trazar el camino hacia la adultez, representa por sí misma una etapa del desarrollo tan crucial en la que se ven en juego aspectos emocionales, de

identidad, cognoscitivos, sociales y/o familiares. Esta transición o etapa posee la facultad de poder observarse y describirse desde el ámbito social, psicológico, o biológico; sin que uno resulte más imperante que otro, puesto que todos y cada uno se confabulan para dar lugar a esta etapa vital.

1.3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Los estudios históricos acerca de los jóvenes permiten comprender mejor la significación de la adolescencia, aunque aún no admiten reconstruir por completo esta etapa de la vida puesto que no se abarcan todos los periodos históricos.

En la Roma antigua, como en muchas culturas contemporáneas, no se consideraba a la adolescencia como una etapa del ciclo vital, únicamente se distinguía la infancia, la edad adulta y la vejez.

La adolescencia hizo su aparición histórica como una fase de subordinación, de marginación, de limitación de derechos y de recursos, como incapacidad de actuar como los adultos, como fase de semidependencia entre la infancia y la edad adulta (Lutte, 1991).

Antes de la Revolución Industrial, durante los siglos XVII y XVIII, los jóvenes de Norte América (Estados Unidos y Canadá), generalmente vivían con sus padres y no adquirían independencia hasta que sus padres dividían la tierra familiar entre los hijos. El matrimonio se aplazaba hasta que el joven se hallase en condiciones favorables de mantener a su esposa, hasta entonces, vivía controlado por su padre.

Durante el siglo XX, sobre todo desde los años cincuenta, se prestó mayor atención a la adolescencia como consecuencia de dos significativos cambios históricos: en primer lugar el creciente número de matriculaciones escolares; según Elder (1980, en Kimmel & Weiner, 1998) este aumento de la asistencia a la escuela provocó un mayor énfasis en la edad durante el periodo de la adolescencia. El segundo cambio importante fue el sorprendente crecimiento del número de jóvenes que siguió a la segunda guerra mundial.

Así, en nuestra actual sociedad, se considera que la adolescencia es uno de los varios e importantes periodos del proceso continuo que constituye el desarrollo de la vida humana, caracterizado, específicamente, por el paso de la infancia a la edad adulta.

1.4 PUBERTAD Y ADOLESCENCIA

Poder comprender y abordar la adolescencia, representa no sólo tener claras las edades que la delimitan, el significado de sus raíces o la manera en la que puede ser percibida social y culturalmente, es importante contar con el mayor repertorio teórico sobre lo biológico, cognitivo, emocional y social que envuelven esta etapa para lograr, acertadamente, su comprensión.

Las cuestiones y pensamientos en torno al aspecto físico, sobre todo en culturas como la nuestra, se han modificado dentro del transcurso del tiempo, son influidas por contextos o grupos sociales como la familia, los amigos o medios de comunicación, haciendo también hincapié en las numerosas demandas que nuestra sociedad y cultura han hecho tradicionalmente a los jóvenes de esta edad: demandas de independencia, estereotipos, ajustes heterosexuales o de género; en general, con ellos mismos y con los pares.

Sin duda alguna, los cambios físicos que ocurren en el niño o niña, resultan lo más fácilmente identificable a la vista, al ser el cuerpo quien manifiesta que la adolescencia ha comenzado. Es el cuerpo del infante, precisamente, quien comienza a sufrir una serie de transformaciones con el fin de lograr la maduración sexual y el devenir de un adulto.

Los cambios biológicos en la pubertad dan por resultado un rápido aumento de estatura y peso, denominado “estirón”, aunado a cambios en las proporciones y formas corporales y la adquisición de la madurez sexual. Estos impresionantes cambios físicos forman parte de un largo y complejo proceso de maduración que empieza incluso antes del nacimiento (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005).

La pubertad es la antesala de la adolescencia, pues representa una etapa o momento previo al comienzo de todo el cambio físico que se manifestará durante el desarrollo de la mujer y el hombre. La pubertad se inicia con el comienzo de la transformación del cuerpo infantil en el de un adulto y finaliza cuando la transformación se completa. Se considera que el individuo es un “niño” hasta el momento en que madura sexualmente; entonces se lo llama “adolescente” (Hurlock, 1980).

Santrock (2006) sugiere que se puede diferenciar entre pubertad y adolescencia puesto que la pubertad constituye el periodo de rápida madurez física en el que se producen cambios hormonales y corporales, que tienen lugar, principalmente, durante la adolescencia temprana (Véase tabla 1).

Tabla 1.

Subdivisiones de la pubertad (Hurlock, 1980)

SUBDIVISIONES DE LA PUBERTAD

Etapa prepubescente

Etapa inmadura en la cual suceden los cambios corporales y comienzan a desarrollarse las características sexuales secundarias o los rasgos físicos que distinguen a los dos sexos, pero en la que todavía no se ha desarrollado la función reproductora.

Edad pubescente

Etapa de maduración en la cual se producen las células sexuales en los órganos de reproducción, pero en la que aún no se han completado los cambios corporales.

Etapa pospubescente

Etapa madura en la cual los órganos sexuales funcionan a la perfección, el cuerpo ha alcanzado la altura y las proporciones debidas y las características sexuales secundarias están bien desarrolladas.

Cabe resaltar que durante la transición de los cambios corporales, hay un extrañamiento del propio cuerpo (del cuerpo infantil) y su desarrollo para el adolescente, lo cual puede llegar a causar angustia o incomodidad por los cambios a veces drásticos que comienzan a aparecer en algunas partes del cuerpo, comienzan a presentarse secreciones inesperadas que, dependiendo del conocimiento o ignorancia que el adolescente tenga acerca de estos sucesos, puede resultar algo completamente normal o bien, ser significado como algún tipo de enfermedad o anormalidad generando en el sujeto miedo y angustia.

Es posible que la transformación corporal que sufre el adolescente no siempre cumpla con sus expectativas, pues en su mente hay un ideal imaginario aceptable o representativo de un estereotipo de cuerpo, tanto para varones como para mujeres, dependiendo, por supuesto, de la cultura en que éste se esté desarrollando. Por tanto, la autoimagen quizá no es muy bien admitida por los propios individuos en transición.

El desarrollo corporal, característico de la adolescencia, comienza cuando el sistema endócrino, específicamente la glándula hipófisis que mide apenas 1.27 centímetros y pesa menos de medio gramo, se encarga de liberar hormonas que regulan el crecimiento; esta glándula se sitúa en la base del cerebro y se le identifica como la glándula maestra del crecimiento (Rice, 2000).

Es el aumento en la producción de hormonas sexuales lo que dará lugar a la pubertad, las glándulas suprarrenales comienzan a liberar gran cantidad de andrógenos, los cuales jugarán un papel muy importante en el crecimiento del vello púbico, axilar y facial. En las niñas los ovarios aumentarán su producción de estrógeno, que estimulará el crecimiento de los genitales femeninos y el desarrollo de los senos; en los niños, los testículos aumentarán la cantidad de andrógenos, en particular de testosterona, con ello se estimula el crecimiento de los genitales masculinos, la masa muscular y el vello corporal. El momento preciso en el que comienza esta ebullición hormonal, parece estar correlacionado con el alcance de un nivel crítico del peso corporal. Estudios demuestran que la leptina, una hormona secretada por los tejidos grasos es quien dispara el inicio de la pubertad (Papalia et al, 2005).

1.4.1 DESARROLLO SEXUAL MASCULINO

En el hombre, los principales órganos sexuales son: el pene, escroto, próstata, vesículas seminales, epidídimo, glándulas de Cowper, uretra y conductos deferentes, durante la adolescencia ocurren cambios importantes en esos órganos. El escroto y los testículos comienzan a crecer con rapidez aproximadamente a los 11 años y medio, dicho crecimiento se vuelve más rápido

después de los 13 años y medio, posteriormente se vuelve mucho más lento; se trata de edades promedio, puesto que no todos los varones comenzarán esta etapa de madurez a la misma edad (Rice, 2000).

En los varones, el principal signo de madurez sexual es la producción de espermatozoides. Es muy común que los jóvenes que están en este periodo de transición sean sorprendidos abruptamente por una eyaculación nocturna, es decir, la eyaculación involuntaria de semen, la cual es llamada "espermarquia". La espermarquia ocurre, en promedio, a los 13 años de edad (Papalia et al, 2005).

En el caso de la pubertad masculina, el desarrollo se produce en este orden: aumento del tamaño del pene y los testículos, aparición de vello púbico lacio, pequeños cambios en la voz, la primera eyaculación, aparición del vello púbico rizado, comienzo de la etapa de máximo crecimiento, aparición del vello axilar, cambios en la voz cada vez más evidentes y crecimiento de vello facial. Para la mayoría de los hombres, la secuencia de cambios característicos comenzará a los 10 años de edad, o incluso a los 13 y medio y finalizará, en promedio, a los 13 o a los 17 años. El segmento de edades es tan amplio que si se comparan dos chicos de la misma edad, uno puede haber terminado la secuencia de cambios de la pubertad incluso antes que el otro la haya comenzado (Santrock, 2006).

Los caracteres sexuales secundarios en los varones, que serán el resultado al final de la adolescencia, son los siguientes (Hurlock, 1980):

- Ensanchamiento de los hombros.
- Forma definida de brazos y piernas.
- Nudos o leves protuberancias alrededor de las tetillas.
- Vello púbico que se extiende hasta los muslos.
- Vello en las axilas.
- Vello facial sobre el labio superior, a un costado de la barbilla y pelo en la región de la garganta.
- Pulosidad en los miembros, el pecho y los hombros.
- Cambios de voz.

- Cambios de color y textura de la piel (Véase figura 1).

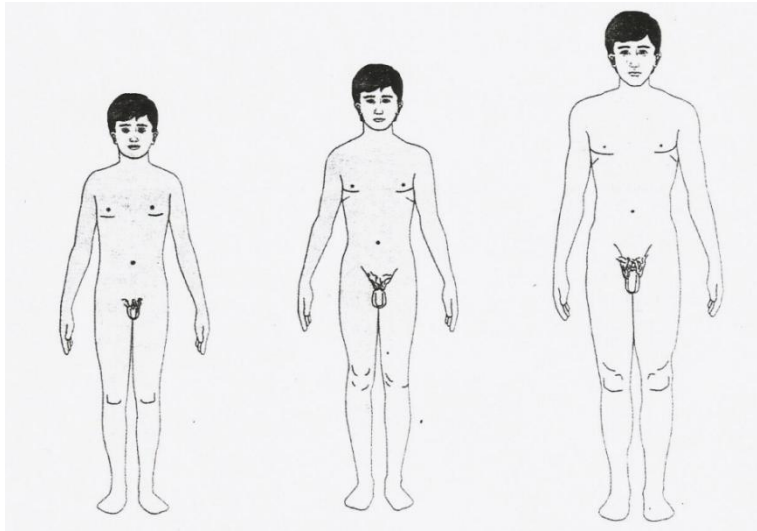


Figura 1:
Variaciones en el desarrollo masculino (Rice, 2000).

Los jóvenes que maduran mucho más rápido se caracterizan por ser grandes para su edad, más musculosos y con mejor coordinación que aquellos que maduran tarde, por lo que disfrutan de ventajas tanto atléticas como sociales. Cuentan con una mayor capacidad de sobresalir en deportes competitivos, por lo que su desarrollo superior y las capacidades atléticas que poseen, suelen darles un estatus social mucho más elevado que los adolescentes tardíos.

Además, los chicos de maduración rápida suelen mostrar mucho más interés en las muchachas y a ser populares entre ellas por su apariencia adulta; mientras que los adultos también tienden a favorecerlos, calificándolos como más atractivos y más masculinos, sin embargo, los adultos suelen esperar más de ellos en términos de conducta adulta y responsabilidades (Rice, 2000).

Por otra parte, los chicos que se caracterizan por un crecimiento más tardío, sufren una serie de desventajas sociales que pueden hacer que desarrollen sentimientos de inferioridad. Aproximadamente a los 15 años de edad pueden ser 10 ó 20 centímetros más bajos y 15 kilos más delgados que los chicos que maduran rápido, por lo que pueden tener menos fuerza y su desempeño motor, coordinación y tiempo de reacción suelen ser más pobres que los observados en

los muchachos que maduran temprano. Estos chicos tienden a tener una imagen negativa de sí mismos pues han sido catalogados como menos populares, con menos atractivo físico y dependientes por lo que se vuelven tímidos y aislados (Rice, 2000).

1.4.2 DESARROLLO SEXUAL FEMENINO

En la mujer, los principales órganos sexuales internos son: la vagina, las trompas de Falopio, útero y los ovarios, a los órganos externos femeninos se les conoce colectivamente como la vulva, el clítoris, los labios mayores, labios menores, el monte de Venus y el vestíbulo.

Durante la pubertad, aumenta la longitud de la vagina, su cubierta mucosa se hace más gruesa y más elástica y cambia a un color más intenso. Las paredes internas de la vagina cambian su secreción de la reacción alcalina de la niñez a una reacción ácida en la adolescencia. Los labios mayores, prácticamente inexistentes en la niñez se agrandan considerablemente, igual que los labios menores y el clítoris. El monte de Venus se hace más prominente por el desarrollo de una almohadilla de grasa; el útero duplica su tamaño al igual que los ovarios. (Rice, 2000).

Para las mujeres, el principal signo de maduración sexual es la aparición de la menstruación; la primera menstruación de una mujer es denominada “menarquía”, la cual ocurre tiempo después de iniciado el desarrollo femenino, e indica que ha comenzado la ovulación. La edad promedio de la menarquía va de los 10 a los 16 años y medio (Papalia et al, 2005).

En las niñas, el desarrollo corporal suele seguir este orden: en primer lugar, aumenta el tamaño de los senos o aparece el vello púbico, luego surge el vello axilar; mientras ocurren estos cambios, las caderas se ensanchan más que los hombros y las chicas van ganando peso y estatura. La primera menstruación acontece relativamente tarde en el ciclo de la pubertad. Al principio, los ciclos menstruales pueden ser muy irregulares y las niñas no ovularán en cada ciclo menstrual hasta dos años después de la menarquía. En el caso de las mujeres no

ocurren cambios en la voz comparables con los que tienen lugar en los hombres. (Santrock, 2006).

Las características sexuales secundarias femeninas obtenidas al final de la adolescencia serán (Hurlock, 1980):

- Ensanchamiento de los hombros e incremento en la amplitud y redondez de la cadera.
- Conformación definida de brazos y piernas.
- Desarrollo del busto.
- Vello púbico.
- Vello facial sobre el labio superior, en la parte inferior de las mejillas y al borde del mentón.
- Pilosidad en los miembros.
- Cambios en el color y textura de la piel (Véase figura 2).

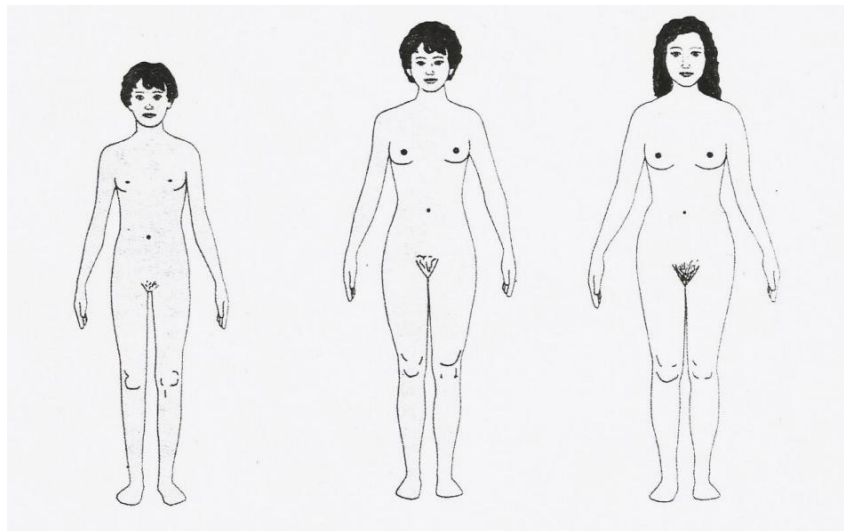


Figura 2:
Variaciones en el desarrollo femenino (Rice, 2000).

A diferencia de los jóvenes, quienes gozan de su pronto desarrollo físico, las mujeres se ven en desventaja cuando son ellas quienes presentan un desarrollo precoz puesto que al ser más altas y más desarrolladas suelen sentirse cohibidas, sin embargo, a una edad más avanzada suelen complacerse de reconocimientos sociales al aparentar ser mayores. Otras chicas pueden envidiar su apariencia,

suelen atraer la atención de los muchachos mayores y comienzan a tener citas antes de lo normal, así mismo, este rápido crecimiento puede llevarlas a experiencias sexuales más tempranas. Por otra parte, los padres pueden preocuparse por la aparición de intereses heterosexuales en sus hijas, esforzándose por reducir sus actividades sociales.

Por otro lado, las chicas que asisten a escuelas de educación media y que maduran más tarde, a menudo sufren de desventajas sociales. Se ven y son tratadas como “niñitas” por lo que es probable que no se les invite a fiestas y otras actividades sociales entre pares. Una ventaja que reciben las chicas que maduran tarde, es que reciben menos críticas de los padres y otros adultos, aunque la principal desventaja parece ser la pérdida temporal del estatus social por su relativa inmadurez física (Rice, 2000).

1.5 DESARROLLO COGNOSCITIVO

El crecimiento y desarrollo del adolescente, no sólo se verá reflejado en el cuerpo, sin duda es el cambio más evidente por ser observable, sin embargo, el joven también cuenta con un desarrollo a nivel cognoscitivo que dará cuenta de su crecimiento y maduración. Uno de los mayores cambios será la adquisición de la habilidad de pensar más allá de la situación actual concreta. En lugar de percibir sólo opciones en blanco y negro, son capaces de distinguir entre toda una escala de grises.

En parte, estos cambios en el nivel cognitivo del sujeto, serán los responsables de la independencia que los adolescentes comienzan a demandar al ir creciendo, no sólo en el pensamiento, sino en la acción, puesto que al comenzar a concebir ideas relacionadas con su futuro, es menester que cuenten con un repertorio de destrezas, capacidades y madurez que les permitan conseguir la anhelada independencia.

El desarrollo cognoscitivo proporciona el cimiento para otros aspectos del desarrollo, desde las relaciones familiares y de amistad hasta el desempeño escolar y las conductas de riesgo, en la adolescencia, este desarrollo constituye

un núcleo organizacional que afecta a todas las áreas del pensamiento, sin importar el tema (Jensen, 2008).

Las investigaciones alrededor del desarrollo cognoscitivo son numerosas, entre ellas, una de las más consideradas, incluso en la actualidad es la del epistemólogo suizo Jean Piaget que describe cambios mentales y la capacidad de solución de problemas que tiene lugar durante la niñez y la adolescencia.

❖ TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE JEAN PIAGET

Jean Piaget estudió las diferencias cualitativas de la inteligencia en niños de diversas edades y observó el modo en que se desarrollan las capacidades cognitivas a medida que los niños crecen. Piaget subrayó las estructuras lógicas o cualidades organizativas que definen cada periodo del desarrollo cognitivo. (Kimmel & Weiner, 1998).

La teoría de Piaget está basada en cuatro estadios que describen la evolución del desarrollo cognoscitivo desde el nacimiento hasta la edad adulta. Estos estadios son:

- a) Estadio sensoriomotor (0-2 años): Se aprende a coordinar las actividades de los sentidos con las actividades motrices.
- b) Estadio preoperacional (2-7 años): En este estadio, el niño se vuelve capaz de realizar representaciones simbólicas del mundo por medio del lenguaje y el juego.
- c) Estadio de operaciones concretas (7-11 años): Este estadio describe la habilidad adquirida para el uso de habilidades mentales y, con ello, una comprensión más avanzada del mundo, sin embargo, los niños se enfocan sobre todo en lo que pueden experimentar y manipular de su medio ambiente.
- d) Estadio de operaciones formales (11-15/20 años): Es el estadio más relevante para el desarrollo cognoscitivo, permite razonar acerca de problemas complejos con múltiples variables; implica el desarrollo de la

capacidad de pensar de manera científica y aplicar el rigor del método científico en tareas cognoscitivas (Jensen, 2008).

A continuación se ampliará este último estadio por ser el que compete al presente documento.

En la adolescencia, el sujeto se encuentra al final de las operaciones concretas y el inicio de las operaciones formales descritas por Piaget. Cuando los adolescentes aplican los principios de la lógica a los problemas que enfrentan, cuentan con la capacidad de considerar las posibilidades de resolución en términos abstractos y no sólo concretos. Son capaces de poner a prueba su comprensión realizando de manera sistemática experimentos rudimentarios sobre los problemas y situaciones, observando lo que produjeron con sus intervenciones experimentales (Feldman, 2007).

Al estudiar el desarrollo del pensamiento adolescente, se pueden encontrar claras y evidentes diferencias en comparación con el pensamiento durante la niñez; presenta características nuevas: es más lógico, más abstracto, más hipotético y más reflexivo, es decir, más formal. La mejora paulatina de las operaciones formales puede caracterizarse por el uso creciente del pensamiento abstracto que se extiende a diversas áreas de ejecución cognitiva (Moraleda, 1999)

A decir de Piaget, el nivel superior de los procesos intelectuales surge en la adolescencia y es entonces cuando las personas son capaces de desplegar el mencionado pensamiento de las operaciones formales. El pensamiento de las operaciones formales incluye la habilidad para:

- Aplicar conceptos sumamente abstractos.
- Concebir conceptos hipotéticos y futuros.
- Considerar todas las posibles combinaciones de conceptos, y
- Coordinar simultáneamente varios conceptos relacionados (Sarafino & Armstrong, 2000)

En relación con el carácter hipotético-deductivo de las operaciones formales, tradicionalmente se ha considerado que la adolescencia es el tiempo en que se logra un pensamiento abstracto o teórico, pues es en la adolescencia que las abstracciones forman la hipótesis, dado que se utiliza una estrategia que consiste en formular todo un conjunto de explicaciones posibles para, posteriormente, someterlas a prueba a través de la confirmación empírica, sin embargo, la capacidad de comprobación de los adolescentes no se reduce a una o dos hipótesis, sino que pueden llevar a cabo varias de ellas simultáneamente.

Para llevar a cabo la acción con éxito, el sujeto necesita aplicar un razonamiento deductivo que le permita señalar cuáles son las consecuencias de las acciones realizadas sobre la realidad, es decir, el adolescente no sólo opera sobre las posibilidades que ofrece la formulación de hipótesis, sino que, como resultado de aplicar un razonamiento deductivo, es capaz de comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis que se le ocurren (Carretero & León, 2002).

Lapseley (1990, en Lefrançois, 2001) propone que las operaciones formales se extienden mucho más allá del reino de las ciencias. Se pueden apreciar las nuevas preocupaciones por entenderse a sí mismos como abstracciones, Los jóvenes ahora contemplan estados de cosas que no existían, comparan lo ideal con lo real, se indignan profundamente por las incapacidades de las generaciones anteriores de evitar la confusión que observan a su alrededor, y pueden sentirse consternados por algunas de las cuestiones profundas que siempre han atormentado a los filósofos.

Los adolescentes también son capaces de emplear el pensamiento lógico durante la etapa de las operaciones formales; el pensamiento de silogismos es el razonamiento que usa la lógica abstracta en ausencia de ejemplos concretos.

Aunque Piaget propuso que los niños entran en la etapa de las operaciones formales al inicio de la adolescencia, es importante considerar que las

capacidades plenas no surgen de manera repentina, sino que son producto de un desarrollo gradual (Feldman, 2007).

Uno de los principales problemas con el concepto de operaciones formales de Piaget es que, con toda probabilidad, no todos los jóvenes alcanzan este estadio del desarrollo cognoscitivo. A pesar de que los estudios no están de acuerdo por completo en las proporciones exactas de jóvenes que alcanzan los diversos estadios en niveles de edades diferentes, existe un consenso de que hasta los 16 años de edad sólo una minoría alcanza el nivel más avanzado de pensamiento (Coleman & Hendry, 2003).

Aunado a lo anterior es menester tomar en cuenta que instituciones sociales como la familia o la escuela juegan un importante papel en el desarrollo cognoscitivo de los adolescentes, contribuyendo en la aceleración o retardo para alcanzar el nivel más alto de progreso cognoscitivo propuesto por Piaget: las operaciones formales.

❖ DAVID ELKIND. EGOCENTRISMO EN LA ADOLESCENCIA

A pesar de que el pensamiento adolescente a lo largo del crecimiento del individuo va evolucionando, también es cierto que el mismo a veces suele resultar completamente inmaduro. Pueden llegar a ser groseros tanto con pares como con adultos (generalmente padres o maestros), tener problemas para decidir qué vestir día con día o actuar como si el mundo girase a su alrededor.

De acuerdo con el psicólogo Elkind (1984, 1998, en Papalia et al, 2005) tal conducta surge de las aventuras inexpertas de los adolescentes en el pensamiento de las operaciones formales. Esta nueva forma de pensamiento, que afecta la manera en que se miran a ellos mismos y a los demás, resulta para el individuo tan poco familiar que pueden llegar a ser, incluso, torpes en su uso; análogo a los bebés que comienzan a caminar.

De acuerdo con Elkind, esta inmadurez en el pensamiento se manifiesta por lo menos en seis características:

1. Idealismo y carácter crítico. A medida que los adolescentes comienzan a idealizar el mundo, se van dando cuenta que éste es muy lejano a la realidad, de lo cual, culpabilizan a sus padres. Se vuelven conscientes de la hipocresía, disfrutan de la parodia y el sarcasmo y están convencidos que saben mucho mejor que los adultos el funcionamiento del mundo, además de encontrar múltiples defectos en sus padres.
2. Tendencia a discutir. Es común en los adolescentes la constante búsqueda de oportunidades que les permitan poner en práctica sus recientes habilidades cognoscitivas adquiridas, en las que puedan demostrar, basados en argumentos con cierta lógica, una conclusión en la que resulten favorecidos.
3. Indecisión. En la mente del adolescente existen infinidad de posibilidades para un acto particular, sin embargo, carecen de estrategias efectivas que les permitan elegir una de entre las múltiples opciones, por lo que pueden tener problemas en situaciones tan llanas como saber qué vestir.
4. Hipocresía aparente. Recurrentemente los adolescentes no son capaces de distinguir entre la expresión de un ideal y los sacrificios que se tienen que hacer para estar a la altura del mismo. Elkind propone un ejemplo para clarificar dicho concepto: un grupo de adolescentes preocupados por el bienestar animal, se manifestaron frente a una tienda de productos de piel, sin embargo, esperaron hasta primavera para llevarlo a cabo, puesto que no querían mostrarse usando algún abrigo durante el invierno. Para un adulto esta conducta puede resultar hipócrita, sin embargo los jóvenes no advierten la conexión entre su conducta y el ideal que defendieron.
5. Autoconciencia. El adolescente presenta la capacidad para razonar acerca del pensamiento, tanto del suyo como del de los demás, pero se encuentra tan concentrado en su propio pensamiento que puede llegar a suponer que los demás se encuentran pensando en lo mismo que él. Así, una chica puede estar sumamente preocupada por la vestimenta que llevará a una reunión, puesto que piensa que todos los demás estarán al tanto de su apariencia. Elkind se refiere a esta autoconciencia como la audiencia

imaginaria, que a decir de Elkind es especialmente fuerte en los inicios de la adolescencia, sin embargo, suele prevalecer, en menor medida, en la edad adulta.

6. Suposición de ser especial e invulnerable. Los adolescentes poseen la creencia de que son especiales, que las experiencias que viven son únicas y que no están sujetos a ninguna regla que gobierne al resto del mundo, por supuesto, este tipo de egocentrismo, antecede a muchas conductas de riesgo, al pensar que puede pasarle a todos, menos a ellos, un ejemplo claro es la adquisición del Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, SIDA. Elkind usa el término de fábula personal para nombrar esta creencia (Papalia et al, 2005).

Así, el egoísmo en la adolescencia es la exacerbada consciencia que los sujetos van adquiriendo de sí mismos. Esto puede conducir a que los jóvenes se manejen desde una posición sumamente crítica hacia las figuras de autoridad como padres y maestros, estar poco dispuestos a aceptar críticas o bien, encontrar rápidamente defectos en los demás (Feldman, 2007).

1.6 DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

Sin duda alguna, el paso de la niñez a la adultez por la que atraviesan los sujetos durante la adolescencia resulta una etapa vital en la que juegan papeles importantes e incluyentes cada uno de los aspectos de la vida: la mente, el cuerpo y lo social.

El desarrollo socioafectivo del adolescente se verá reflejado tanto de forma personal como en la interacción diaria con sus padres, amigos, profesores y demás personas con las que el adolescente tenga contacto personal.

Los años de infancia resultan fundamentales en la formación de la personalidad e identidad, incluso antes de la pubertad, se puede observar que niños y niñas ya muestran características que configuran una forma de ser, sin embargo, en el periodo de la adolescencia será definitivo el afianzamiento tanto de personalidad como de identidad. Son muchos los cambios que se dan a nivel

físico, cognitivo y social como para que la personalidad no se vea afectada por ellos y permanezca inalterada. El adolescente deberá responder a la pregunta fundamental ¿Quién soy yo?, y para responderla tendrá que afrontar algunas tareas durante los años que siguen a la pubertad, para lograr de esta manera afianzar tanto su personalidad como su identidad.

Así, tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones, asumir valores de tipo moral, entre muchas otras tareas (Carretero & León, 2002).

Cada periodo de la vida plantea retos y problemas del desarrollo que exigen nuevas habilidades y respuestas. En general, los teóricos coinciden en que el adolescente debe encarar dos grandes desafíos:

1. Lograr la autonomía y la independencia respecto a sus padres.
2. Formar una identidad, esto es, crear un yo integral que combine en forma armoniosa varios elementos de la personalidad (Craig & Baucum, 2009).

Para algunos adolescentes, la transición de la dependencia en la niñez a la auto-regulación independiente está llena de conflictos y tensiones interpersonales, aunque otros cumplen sus tareas con poca tensión (Carretero & León, 2002).

❖ BÚSQUEDA DE LA IDENTIDAD

En lo concerniente al desarrollo de la identidad, Erikson (1968, en Coleman & Hendry, 2003) figura como pieza clave para el entendimiento de ésta. Concebía la vida como una serie de estadios asociado cada uno de ellos con una tarea evolutiva particular de naturaleza psicológica. Es el defensor más conocido e influyente de una formulación teórica conocida como Psicología Psicoanalítica del Yo; su enfoque incluye la perspectiva sociocultural, subrayando los aspectos adaptativos más que instintivos de los individuos (Kimmel & Weiner, 1998).

Erikson dividió el desarrollo humano desde el nacimiento hasta la edad madura en ocho estadios, cada uno de los cuales supone superar una crisis. Es

en la adolescencia donde se produce la crisis principal y es donde resulta necesario construir la identidad del yo, a la que se opone el sentimiento de difusión de identidad (Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor, 1994).

De acuerdo con este autor la formación de la identidad suele ser un proceso prolongado y complejo de autodefinición, este proceso ofrece continuidad entre el pasado, el presente y el futuro del sujeto, creando una estructura que permite organizar e integrar las conductas en diversas áreas de la vida. La formación de la identidad ayuda al adolescente a conocer su posición respecto a los otros y con ello sienta las bases de las comparaciones sociales; es el sentido de la identidad la que permite a los sujetos darle dirección, propósito y significado a la vida (Craig & Baucum, 2009).

Erikson describió ocho fases o estadios en la que cada uno representa un tipo de forcejeo que se produce entre dos tendencias opuestas ligadas por la palabra versus. Cada fase representa un momento crucial en el que se afrontan y superan ciertos problemas psicológicos. Como resultado de dicha interacción, el sujeto poseerá al final de cada una de ellas algún valor o virtud emergente, de acuerdo a la correcta resolución del forcejeo (Véase tabla 2).

Tabla 2.
Estadios de la teoría de Erikson (Kimmel & Weiner 1998).

Periodo de la vida	Aspectos opuestos de cada fase	Valor resultante
Niñez	Verdad básica VS desconfianza	Esperanza
Infancia temprana	Autonomía VS vergüenza y duda	Voluntad
Edad de Jugar	Iniciativa VS culpa	Resolución
Edad Escolar	Destreza VS inferioridad	Competencia
Adolescencia	Identidad VS confusión de la identidad	Fidelidad
Edad adulta temprana	Intimidad VS aislamiento	Amor
Madurez	Productividad VS estancamiento	Atención
Vejez	Integridad VS desesperación	Juicio

La identidad fue conceptualizada por Erickson como una noción coherente del yo, formada por metas, valores y creencias con las cuales la persona está sólidamente comprometida. Para formar una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social. La identidad se forma en la medida en que los jóvenes resuelven tres problemas principales: la elección de una ocupación, la adopción de valores en qué creer y por qué vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Papalia et al, 2005).

Los adolescentes que resuelven de manera satisfactoria esa crisis desarrollan la virtud de la fidelidad, es decir, la lealtad y fe sostenidas o un sentido de pertenencia a un ser querido o a los amigos y compañeros. La fidelidad también significa identificación con un conjunto de valores, una ideología, una religión, un movimiento político, una empresa creativa o un grupo étnico. (Erikson, 1982, en Papalia et al, 2005). Así, la identificación resulta una extensión de la confianza.

Los adolescentes que tropiezan en sus esfuerzos para encontrar una identidad apropiada, pueden desviarse y adoptar roles que son socialmente inaceptables para expresar lo que no quieren ser, o tal vez tengan dificultad para formar y mantener relaciones personales cercanas y duraderas. En general su sentido del yo se vuelve difuso y no logra organizarse alrededor de una identidad central y unificada.

Por otro lado, los que tienen éxito en forjar una identidad propia, siguen un trayecto que constituye el cimiento para su futuro desarrollo psicosocial, conociendo sus propias capacidades y creyendo en ellas; desarrollan un sentido exacto de quiénes son (Feldman, 2007).

Aunque en la mayoría de los casos, esta crisis se resolverá de manera satisfactoria con el logro de una identidad personal, algunos adolescentes pueden continuar sin adoptar compromisos, derivando en una confusión de identidad que representa el fracaso en esta etapa. Para los jóvenes en esta situación, cualquier

tipo de toma de decisiones resulta amenazante y conflictiva, por lo que quedan atrapados en una situación de aislamiento (Carretero & León, 2002).

Las etapas del desarrollo que Erikson propone, no resultan irreversibles, puesto que un adolescente que pasa por esta etapa con un sentido predominante de confusión de rol, puede desarrollar la identidad posteriormente, aunque hay que mencionar que el proceso resultará menos eficaz (Sarafino & Armstrong, 2000).

Se ha encontrado que la teoría de Erikson no especifica el alcance de la crisis de identidad adolescente. Su uso de términos como “crisis normativa” da a entender que se puede esperar que todos los jóvenes se enfrenten a esta crisis, sin embargo, no reconoce en ningún lugar la amplia variedad de la experiencia adolescente prefiriendo tratar los aspectos cualitativos del desarrollo de la identidad (Coleman & Hendry, 2003).

❖ JAMES MARCIA

La descripción de Erikson conforme a la identidad ha sido clarificada por las investigaciones de Marcia (1966, en Lutte, 1991), sobre la formación de la identidad adolescente propone una tipología de soluciones a los problemas de la identidad y tiene en cuenta los sectores del trabajo, la política, la religión y la orientación sexual (Lefrançois, 2001)

Marcia estableció cuatro niveles de identidad, que vienen definidos por dos criterios fundamentales: el hecho de haber atravesado o no una crisis de identidad por una parte, y, por otra, haber adoptado o no compromisos personales a nivel ideológico o vocacional (Véase tabla3)

Tabla 3.
Formación de la Identidad de Marcia (Rice, 2000)

LOGRO DE LA IDENTIDAD	MORATORIA	EXCLUSIÓN	DIFUSIÓN DE IDENTIDAD
Nivel más avanzado del desarrollo, resulta de haber pasado por una crisis de identidad y haber hecho un compromiso bien definido.	Precede al logro de la identidad. En esta etapa, el sujeto se dedica a la exploración y los compromisos se forman sólo vagamente, se considera como un tiempo concedido para alguien que aún no está preparado para tomar responsabilidades.	Este nivel se refiere a que la persona no ha pasado por la exploración (o lo ha hecho muy poco) y permanece firmemente comprometido con los valores formados durante la niñez. Se han hecho compromisos, aunque no son resultado de la propia búsqueda, sino que han sido preparados y entregados, generalmente por los padres.	Se trata de la etapa menos avanzada, está compuesta por aquellas personas que hayan explorado o no alternativas, no se han comprometido con ninguna dirección definida en su vida.

Marcia consideraba que es importante distinguir entre el término crisis y compromiso, dentro del contexto del desarrollo de la identidad. La crisis es el periodo del desarrollo de la identidad durante el cual el adolescente elige entre alternativas coherentes, mientras que el compromiso será la parte del desarrollo de la identidad en la que el adolescente muestra un interés personal en lo que va a hacer.

Dentro de la categorización que propone Marcia, los adolescentes se situarían, sobre todo en los niveles de moratoria, exclusión y difusión de identidad y para poder llegar adecuadamente al nivel más avanzado se requieren por lo menos tres elementos que resultan de vital importancia en esta tarea:

- Contar con el apoyo de sus padres.
- Apremiar la laboriosidad, y

- Ser capaces de adoptar posturas de reflexión personal ante el futuro (Santrock, 2006).

Es claro que no se puede considerar que los cuatro niveles de identidad propuestos por Marcia representen fases evolutivas que suceden entre sí bajo un orden fijo, puesto que resulta lógico que la evolución de la adolescencia a la adultez irá marcando la adquisición de una identidad cada vez más sólida y asentada (Carretero & León, 2002).

❖ EMOCIONES Y RELACIONES INTERPERSONALES

El cambio repentino de emociones y estados de ánimo, es un común denominador en el comportamiento adolescente. Los adultos suelen ser los depositarios de la mayor cantidad de sentimientos negativos que los adolescentes experimentan. Puede presenciarse la oscilación de un estado emocional a otro sin razón aparente: pasar del júbilo y euforia al llanto o a la cólera intensa.

Por supuesto, poseer el conocimiento de las emociones que los adolescentes experimentan, abre pauta al mejor entendimiento de la etapa, es por eso que no se puede dejar de lado el aspecto emocional dentro de la adolescencia.

Literalmente la palabra “emoción” significa “el acto de ser removido o agitado”, por ende, un estado emocional será el estado de consciencia que se experimentará como una reacción integrada del organismo. Las emociones se pueden clasificar como aquellos sentimientos subjetivos que se presentan como respuesta a estímulos.

Las emociones también resultan importantes, pues ellas son fuentes de alegría, placer, gozo y satisfacción; jugarán también un papel de importancia en las relaciones conductuales con los demás, pues de alguna forma se verán influidas por las respuestas emocionales de los sujetos.

Las emociones pueden clasificarse en categorías de acuerdo con su efecto y resultado:

- Estados de júbilo: son emociones positivas de afecto como el amor, felicidad y placer.
- Estados inhibitorios: tales como el temor, preocupación, tristeza, vergüenza y arrepentimiento.
- Estados hostiles: entran en esta categoría el disgusto, ira, aborrecimiento y celos.

Cada individuo experimentará todos y cada una de estas emociones, aunque de manera particular; no obstante los que tienen mayor recurrencia serán los que influyan en la vida y el comportamiento. Durante la adolescencia, el patrón de respuestas emocionales que se muestra es sólo una continuación del que ha ido apareciendo durante la niñez (Rice, 2000).

En los adolescentes hay cambios notables en los estímulos que provocan emociones, así como también hay cambios en la forma de la respuesta emocional. Es común que en la adolescencia predominen emociones desagradables, principalmente el temor y la ira en sus diversas formas, los celos y la envidia; mientras que las emociones placenteras como la alegría, afecto, felicidad o curiosidad son menos frecuentes y menos intensas, particularmente durante los primeros años de la adolescencia (Hurlock, 1980).

Dentro del ámbito social, es esperado que el adolescente experimente también una serie de cambios y reajustes que le permitan incorporarse a la sociedad y sentirse parte de ella. No es de extrañarse, entonces, que se vea a grupos de adolescentes caminar juntos, formar grupos de amigos selectos, o bien, comenzar relaciones sentimentales. Todas estas actividades sin duda precederán en buena parte a las actividades futuras que el aún adolescente llevará a cabo durante la adultez.

Parte de la entrada al rol social que se presenta durante la adolescencia incluye la construcción de relaciones interpersonales en los que se incluyen las relaciones amistosas, los amigos desempeñan dos funciones importantes: por una parte, representan un apoyo cuando el adolescente siente rivalidades familiares y

por otra, permite compartir experiencias con coetáneos que puede que experimenten situaciones similares y se encuentren dentro de una posición semejante (Delval, 1996).

Los jóvenes comienzan a formar un pequeño grupo de amigos y a menudo eligen uno o dos como los mejores. Los mejores amigos se esfuerzan por vestirse de la misma forma, tener un aspecto semejante o comportarse igual, de hecho, suelen encontrarse varias semejanzas de personalidad y conducta entre mejores amigos. Las amistades con personas del mismo sexo y del sexo opuesto son importantes porque satisfacen de manera simultánea muchas de las necesidades sociales de los adolescentes (Rice, 2000).

La inserción en el mundo de los adultos no es sólo algo que el adolescente viva, sino que también forman parte de ello los adultos, no obstante, se encuentra enmarcada por la ambivalencia. Por una parte, la familia notará los cambios que se han producido en el joven, a quien se le exigirá cada vez más que adquiera mayores responsabilidades en comparación con los niños, sin embargo, aún se le sigue considerando inmaduro e inexperto (Delval, 1996).

❖ LA FAMILIA

La adolescencia difícilmente se podría enmarcar como un proceso individual, puesto que en él la familia nuclear jugará un papel de importancia, pues es bien sabido que la familia es la principal influencia socializadora sobre el adolescente y los padres, de alguna forma resentirán los cambios por los que sus hijos atraviesan. A pesar de que la mayoría de los adolescentes pueden llevar relaciones buenas y sanas con sus padres y busquen en ellos guía y apoyo, habrá un porcentaje de familias con hijos adolescentes en los que se presenten conflictos entre ellos.

El que existan conflictos en la relación padres-hijo, no supone que haya un quebrantamiento emocional, frecuentemente las disputas familiares se relacionan con aspectos de la vida cotidiana como las tareas domésticas, las amistades, la hora de volver a casa o la forma de vestir. Estos conflictos pueden derivarse de la

idea de los adolescentes de que esos son aspectos privados que competen sólo a ellos, sin embargo, sus padres se empeñan en poner reglas y límites, aunado a que durante la adolescencia, los jóvenes suelen experimentar una clara desidealización de la imagen de omnipotencia de los padres que se verá transformada en una imagen mucho más real en la que tienen cabida defectos y virtudes.

Son varias las razones que justifican este cambio dentro de las relaciones familiares, cabe destacar el desarrollo cognoscitivo que afecta la forma de percepción tanto a nivel personal como de los demás, la adquisición de una nueva forma de pensar permite a los jóvenes apreciar las normas y reglas de una forma distinta y cuestionarlas; además de poseer argumentos mucho más sólidos dentro de las discusiones familiares (Carretero & León, 2002).

Williamson y Campbell (1985, en Rice, 2000) sugieren, en base a hallazgos empíricos, una compilación de lo que los jóvenes desean y necesitan de sus padres:

- Ser tratados como gente grande y no como niños.
- Que tengan fe en que harán lo correcto.
- Que les amen y acepten como son.
- Que les permitan hablar con ellos.
- Que los escuchen y traten de comprenderlos.
- Que se interesen en ellos.
- Que los orienten.
- Que sean divertidos y tengan sentido del humor.
- Que los hagan sentir orgullosos de ellos mismos y de sus padres.

Los estilos de crianza ejercen una fuerte influencia en la estructura psicológica de los hijos, tendrán afectación en la niñez que se verá reflejada cuando éstos sean adolescentes. El estilo autoritativo será el que propicie una conducta más sana en el adolescente, pues se caracteriza por acciones responsables e independientes, por una buena autoaceptación y autocontrol; contrariamente, los

chicos que han sido criados bajo un estilo autoritario tal vez sean dependientes y sientan ansiedad ante la presencia de figuras de autoridad o se vuelvan rencorosos o rebeldes.

La calidez y control seguro que brindan los padres autoritativos a los hijos generará en ellos tranquilidad en general puesto que el progenitor ofrece una especie de red protectora que ayuda a poner remedio ante los errores, además de que aprueban su capacidad cognoscitiva que conlleva a que padres e hijos puedan entablar comunicación con base a niveles de razonamiento y lógica similares (Craig & Baucum, 2009).

Muchos de los desajustes familiares están, en gran medida, influenciados por la adolescencia de los hijos, pero no hay que dejar de lado que los padres también cambian en la medida del tiempo y es posible que cuando sus hijos atraviesen por la adolescencia, ellos mismos estén viviendo también un proceso inherente al ciclo vital o haciendo frente a algún momento delicado de su vida (Carretero & León, 2002).

Por otra parte, el papel de los padres en la educación escolar de los hijos cubre prácticas, conductas e interacciones con la escuela; funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. Las categorías de participación están organizadas en un continuo hogar-escuela como áreas de influencia para la participación familiar:

- Padres como responsables de la crianza del niño (responsabilidades básicas de los padres). En esta categoría los padres desempeñan las funciones propias de la crianza, cuidado y protección de sus hijos, y proveen las condiciones que permitan al niño asistir a la escuela.
- Padres como maestros. Los padres continúan y refuerzan el proceso de aprendizaje del aula en la casa. Supervisan y ayudan a sus hijos a completar sus tareas escolares y trabajar en proyectos de aprendizaje.
- Padres como agentes de apoyo a la escuela. Esta categoría se refiere a las contribuciones que los padres hacen a las escuelas para mejorar la

provisión de servicios. Incluye contribuciones de dinero, tiempo, trabajo y materiales.

- Padres como agentes con poder de decisión. En esta categoría los padres desempeñan roles de toma de decisión que afectan las políticas de la escuela y sus operaciones. Incluye la participación de padres en consejos escolares consultivos y directivos, o en programas de selección de escuelas.

De esta manera, es claro que el papel de los padres en la educación formal de sus hijos jugará un papel de vital importancia, ya sea para el éxito o fracaso escolar, dependiendo en gran medida del involucramiento e interés que los padres tengan en sus hijos adolescentes (Martiniello, 2000).

CAPÍTULO DOS

SITUACIÓN VULNERABLE

Ser adolescente supone no sólo estar en un periodo en el que la transición a otra etapa de la vida resulta crucial. Por supuesto que el acompañamiento de la familia, instituciones sociales, educativas o de gobierno pueden coadyuvar y tener influencia en la exitosa finalización de dicha etapa para la posterior transición a la adultez, sin embargo resulta claro que no todos los adolescentes se encuentran dentro de la misma posición social, étnica o cultural que les ayude a vivir una adolescencia que se caracterice por la armonía y estabilidad óptima que se esperaría no sólo para el adolescente, sino para cualquier sujeto en general.

Estas diferencias sociales son factores que pueden posicionar al sujeto adolescente dentro de una situación vulnerable en la que varios agentes intervengan en el desarrollo del adolescente, claro está que no se trata de una generalización, sin embargo, también es cierto que la literatura demuestra que se requiere de ciertas características específicas para considerar que un sujeto se encuentra en riesgo dada una situación particular.

El concepto de estudiantes en riesgo alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada. Es una noción probabilística y se refiere a la situación de estudiantes que se hallan en “zonas de vulnerabilidad” por lo que dirige la atención no al fracaso terminal o resultado consumado, sino a ciertos antecedentes, condiciones y factores que pueden conducir al mismo.

En función de cómo se valore y se trate educativamente el riesgo, así se frenará o se consumará la exclusión educativa. Es decir, la exclusión es un proceso dinámico que es el resultado de los itinerarios que llevan a la persona desde situaciones de menor o mayor integración a zonas de vulnerabilidad y, finalmente, de exclusión social.

En este proceso de exclusión se diferencian tres zonas:

- Zona de integración: caracterizada por un trabajo estable y unas relaciones sociales y familiares sólidas.
- Zona de vulnerabilidad: caracterizada por la inestabilidad laboral o relacional y una protección o cobertura social débil.
- Zona de exclusión: caracterizada por el progresivo aislamiento social y la “expulsión” del mercado de trabajo.

Las personas que fracasan en la escuela y abandonan los estudios suelen compartir un determinado perfil que se va gestando desde las etapas iniciales de la vida. Además, hay que tener en cuenta que la exclusión social es la etapa final de un proceso lento.

Por eso, debe abordarse desde los estados iniciales que suelen coincidir con el fracaso escolar y el abandono de los estudios. El grupo de jóvenes que responde a ese perfil de vulnerabilidad social es el siguiente:

- Tienen entre 14 y 25 años.
- Proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/sobreprotección).
- Presentan un historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
- Evidencian indefensión aprendida para enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la búsqueda de empleo y, en general, al mundo adulto.
- No muestran habilidades para el “éxito”, es decir exhiben poca motivación de logro, baja tolerancia a la frustración, poco control de las situaciones, etc.
- Cuentan con escasas oportunidades de aprender los patrones básicos de comportamiento social adoptado.
- Presentan desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.

- No han tenido modelos de comportamiento adecuados (social, laboral, etcétera). Tienen preconcepciones negativas sobre el trabajo y los empresarios, asimilando trabajo a explotación y aburrimiento.
- Han sido “educados” en la calle con roles sociales agresivos y bajo la ley del más fuerte.
- Viven experiencias de consumo de alcohol y/o drogas (Manzano, 2008).

Dada la anterior ilustración de los jóvenes en situación vulnerable, en este capítulo se desarrollarán, con base en la literatura términos relacionados a qué es una situación vulnerable, así como los factores, situaciones y conductas de riesgo, comunes denominadores en los adolescentes que se hallan inmersos en un ambiente socio-cultural que pueda propiciar en ellos consecuencias relacionadas a un desmejoramiento en su calidad de vida y, en algunos, puedan incluso concluir en la muerte del sujeto dada la vulnerabilidad a la que el adolescente está expuesto.

2.1 CONCEPTO

De acuerdo a la Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad (2011) el concepto originalmente usado de “vulnerabilidad” se asocia al de “debilidad” o “incapacidad” o “en riesgo”, constituyendo una identidad devaluada del grupo al que califica, reforzando su discriminación; por lo tanto propone, al poseer un carácter más dinámico y modificable, la expresión “grupos en situación de vulnerabilidad” y utilizándolo para designar a grupos de personas o sectores de la población que por razones inherentes a su identidad o condición y por acción u omisión de los organismos del Estados, se ven privados del pleno goce y ejercicio de sus derechos fundamentales y de la atención y satisfacción de sus necesidades específicas.

Por otra parte, el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, CESOP (2006) propone que el concepto de vulnerabilidad se aplique a aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen

étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar

El Plan Nacional de Desarrollo, PND (2003, en CESOP 2006) define la vulnerabilidad como el resultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales. Considera como vulnerables a diversos grupos de la población entre los que se encuentran las niñas, los niños y jóvenes en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y la población indígena, que más allá de su pobreza, viven en situaciones de riesgo.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, DIF (2004, en CESOP, 2006) concibe a la vulnerabilidad como un fenómeno de desajustes sociales que ha crecido y se ha arraigado en nuestras sociedades. La acumulación de desventajas es multicausal y adquiere varias dimensiones. Denota carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, e insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja, estructurales o coyunturales.

2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2006), en el uso corriente, el vocablo vulnerabilidad denota riesgo, fragilidad, indefensión o daño; el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, RAE (en CEPAL, 2006) hace suyos estos términos de identificación, y afirma que es “la probabilidad de ser dañado o herido”. Si bien estas acepciones son válidas, no incluyen la posibilidad de controlar los efectos de la manifestación del riesgo, condición que necesariamente debe estar presente en el estudio de la vulnerabilidad social, que incluye tanto la exposición a un riesgo como la capacidad de cada persona para enfrentarlo.

Un campo de investigación en que la noción de vulnerabilidad ha sido ampliamente usada es el relativo a la adolescencia. Los estudios más recientes

advierten que el componente central de la vulnerabilidad, es decir, los riesgos que prevalecen entre los muchachos y las muchachas (deserción escolar, embarazo temprano o agresión física), tiene al menos dos interpretaciones. Una de ellas alude a las “conductas riesgosas” (como la ingesta de alcohol y drogas, las relaciones sexuales no protegidas o el involucramiento en pandillas) y la segunda refiere a las “situaciones riesgosas”, que suelen dividirse entre las de naturaleza genética, socioestructural o familiar (como la pertenencia a una minoría étnica, la situación de pobreza o la uniparentalidad) y las de tipo social contingente (como la residencia en barrios violentos).

La investigación sistemática sobre vulnerabilidad social se presentó en América Latina y el Caribe durante el decenio de 1990, fruto de la reflexión sobre los efectos sociales de la “década perdida”, de las subsecuentes medidas de ajuste estructural y de las transformaciones que conlleva el proceso de globalización. Los primeros esfuerzos procuraban desentrañar las razones de la persistencia de la pobreza a pesar de las políticas implementadas para enfrentarla y de los signos de recuperación económica observados en algunos períodos. Dos asuntos, respecto de los cuales había indicios empíricos, influyeron en el desarrollo de esta línea de trabajo. El primero es el aparente aumento de la rotación de la situación de pobreza en torno a su línea demarcatoria, donde se ubica entre el 10% y el 15% de los hogares y cuyo examen dio lugar a la noción de vulnerabilidad ante la pobreza (CEPAL, 2006).

Así, a principios de los años noventa, algunos grupos de hogares parecían tener un perfil común, en los que exhibían una fluctuación elevada en cuanto a sus niveles de bienestar como resultado de las tendencias económicas, presentándose como hogares no pobres en periodos de crecimiento y estabilidad, sin embargo, bastaba que las sociedades experimentaran leves recesiones, para que un importante número de estos hogares pasaran a ser parte de los pobres. Estos hogares fueron definidos por la CEPAL (1994, en Mora & Pérez, 2006) como “hogares vulnerables” dada su alta sensibilidad a los cambios del entorno económico y social.

La incorporación del término vulnerabilidad permite abarcar una gama de situaciones intermedias, dado que la exclusión no siempre es total. Constituye un estadio intermedio entre pobreza y exclusión, por ejemplo, se puede estar excluido de los beneficios de la salud, pero estar incluido en educación o trabajo, a pesar de la precariedad; así mismo vivir en un estado de vulnerabilidad puede a veces ser sólo transitorio y después tener la oportunidad para incluirse, puesto que la vulnerabilidad es un estado de permanente cambio (Roldán, 2001; Donas, 2001).

2.3 FACTORES DE RIESGO

La adolescencia, por ser un período crítico sometido a constantes cambios en el desarrollo físico, psíquico y social del adolescente, así como también en el marco familiar en que éste se desenvuelve, puede considerarse como un período de riesgo en el cual pueden darse las bases para la aparición de síntomas y enfermedades, así como también de alteraciones de la personalidad.

El uso tradicional del concepto de riesgo ha sido esencialmente biomédico y se ha relacionado con la mortalidad. Esta concepción no resulta muy útil para la salud del adolescente, cuyos problemas se generan más bien en el contexto social y, afortunadamente, no siempre originan mortalidad (Herrera, 1999)

Los factores de riesgo pueden ser: causales o indicadores, observables o identificables, siendo aquellos que se dan antes de la ocurrencia del hecho que predicen. Cuando los factores de riesgo son causales, es posible, mediante la metodología científica, determinar los parámetros de tal relación e identificar el factor o factores que conforman una condición necesaria en una cadena de eventos que conducen a un resultado negativo. Cuando son indicadores o asociados, se consideran "señales" que generalmente aparecen ligadas a un fenómeno, pero no son condiciones necesarias para que se produzcan. Sin embargo, la exposición y acumulación de factores de riesgo en un individuo o población incrementa la probabilidad de que se presente el resultado adverso, lo cual permite alcanzar la calificación de "alto riesgo" (Sanabria & Uribe, 2010).

Carballo (2004, en Palacios, 2009) define a los factores de riesgo como aquellas circunstancias o características personales o ambientales que, combinadas entre sí, podrían facilitar el inicio o mantenimiento de conductas de riesgo.

Cardozo (2005) citando a la Organización Mundial de la Salud, OMS (1998) refiere: “En general los factores de riesgo han sido definidos como aquellas condiciones sociales, económicas o biológicas, conductas o ambientes que están asociados con o causan un incremento en la susceptibilidad para una enfermedad específica, una salud deficiente o lesiones” (p. 27 y 28), en síntesis, puede afirmarse que son aquellas características detectables en un individuo, familia o comunidad que aluden una mayor probabilidad de tener o sufrir daño.

Los factores de riesgo, cuentan con una contraparte que aminora los efectos de éstos, los factores de protección: éstos tienen que ver con las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona que lo predispone a un resultado poco favorable, así mismo, aluden a las fuerzas que el individuo tiene para adaptarse a un contexto específico (Fundación Mexicana de Reintegración Social, Reintegra, 2011).

Donas (2001) propone que existen al menos dos tipos de factores protectores y factores de riesgo. Un primer grupo que denominó “de amplio espectro” que son indicativos de probabilidad mayor de varios daños o conductas de riesgo o protectores de varios daños o conductas de riesgo que favorecen el no acontecer de tales conductas, entre los factores protectores de amplio espectro, entre otros, se encuentran:

1. Familia contenedora, con buena comunicación interpersonal.
2. Alta autoestima.
3. Proyecto de vida elaborado, fuertemente internalizado.
4. Permanencia en el sistema educativo formal.

Mientras que entre los factores de riesgo de amplio espectro se pueden hallar:

1. Familia con pobres vínculos entre sus miembros.
2. Violencia familiar.
3. Baja autoestima.
4. Pertenencia a un grupo que presenta conductas de riesgo.
5. Deserción escolar.
6. Proyecto de vida débil.

Rutter (1990, en Cardozo, 2005) señala que es importante identificar tanto los factores de riesgo como los de protección dado que permiten predecir resultados negativos o positivos en el proceso del desarrollo del adolescente.

A partir del decenio de los ochenta, varios investigadores se mostraron interesados en estudiar a aquellos individuos que desarrollaban competencias a pesar de haber sido criados en condiciones adversas. A partir de ello se comenzó a usar el adjetivo resiliente (tomado del inglés *resilient*) que representa justamente a esas personas que a pesar del medio hostil en el que se desenvuelven, muestran habilidades, capacidades y competencias que les permiten tener una visa sana en un medio insano.

Infante (2003 en Cardozo & Alderete, 2009) resalta la caracterización de la resiliencia como un proceso que puede ser promovido y cuyos resultados no serán homogéneos ni estables en todos los ámbitos del desarrollo, por lo tanto no es una capacidad fija, sino que puede variar a través del tiempo y de las circunstancias.

De igual modo, Suárez Ojeda (2005, en Cardozo & Alderete, 2009) sostiene que la persona a lo largo de su vida presenta fluctuaciones de su estado de resiliencia, momentos de mayor y menor capacidad de responder a las adversidades. La define como el resultado de un balance entre factores de riesgo (asociados a toda suerte de eventos negativos de vida que incrementan la probabilidad del individuo de presentar problemas físicos, psicológicos y sociales), factores protectores (influencias que mejoran o alteran las respuestas individuales ante determinados riesgos de desadaptación) y la personalidad del ser humano. Así mismo, se afirma que factores protectores, es decir, procesos, mecanismos o

elementos modeladores del riesgo, están presentes en la base de la resiliencia que se trata de un elemento intrínseco a las personas, sin embargo, para desarrollarse requiere ayuda oportuna y experta para construirla como un proyecto de vida (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

2.4 SITUACIÓN DE RIESGO

Por su parte, el término situación de riesgo es utilizado para referirse tanto a las circunstancias en que el individuo o el grupo se consideran afectados por las condiciones del entorno social en el que se desarrollan, así como a las consecuencias que puede tener su conducta para la sociedad.

Poder comprender las situaciones que colocan a un sujeto en riesgo, demanda incluir aspectos a nivel individual, familiar, social y comunitario dado que las personas son parte de un entorno social. A pesar de ser los adolescentes el foco de estudio de este trabajo, tales aspectos determinan gran parte de su trayectoria de vida y su conducta.

Así, una situación de riesgo, entendida como una proximidad a un daño, señalaría la cercanía a algún evento que, por definición, carece de un atributo de valor pues es sólo una estimación de la situación en la que se encuentra el individuo. Ciertamente, estar expuesto a “algo” no deriva en un daño necesariamente, puesto que la problemática a la que puede desembocar una determinada situación en riesgo es múltiple y depende de cómo se presenten y conjuguen diversos factores (Reintegra, 2011).

Vázquez y Díaz-Aberastury (2005) haciendo referencia al trabajo de una institución en la ciudad de Guadalajara, consideran que los adolescentes en situaciones de riesgo, presentan alguno de los siguientes indicadores:

- a) Fracaso escolar: tales como repeticiones, absentismo, expulsiones frecuentes o problemas de conducta.
- b) Conducta antisocial: violencia contra personas o contra cosas.
- c) Hurtos en comercios u otros locales.

- d) Robos o hurtos a personas.
- e) Compra-venta de sustancias psicoactivas.
- f) Consumo de sustancias psicoactivas.
- g) Entorno sociofamiliar de riesgo, y
- h) Consciencia de marginación.

Dentro de una situación de riesgo es preponderante tomar en cuenta tanto la ubicación espacial así como las atribuciones de los individuos y el grupo de pertenencia, puesto que en la combinación de éstos se pueden identificar diversos niveles de riesgo que hacen alusión a la gravedad de situaciones en las que se vea vinculada la vida de los actores sociales, aunque de manera particular en los adolescentes; de tal manera que las situaciones de riesgo a las que se ven expuestos los adolescentes es diversa y compleja, en relación con el deterioro de las relaciones familiares y comunitarias de la persona, así como de su desarrollo individual.

De acuerdo a lo propuesto por Reintegra en 2011, se puede ubicar a los adolescentes en niveles específicos de riesgo, que pueden ser bajo, medio o alto, dentro de los cuales, cada uno posee características específicas:

- Nivel de riesgo bajo: Es aquel en el que el sujeto no presenta conflictos serios, se encuentra inmerso en una situación aceptable para su desarrollo físico y mental. Al interior de su hogar existe protección e impera la familia unida y con una dinámica que presenta pocos conflictos, así mismo, se cubren sus necesidades básicas de alimentación, vestido, educación y afecto.
- Nivel de riesgo medio: Los sujetos que se encuentran en este nivel no encuentran provistas todas las satisfacciones que requieren, aunque tampoco se hallan del todo desprotegidos; pueden ser parte de una familia desestructurada o poco unida que presenta problemas de interacción, por lo que existe una baja preocupación y apoyo por parte de los padres, pasan considerable parte de su tiempo en la calle con amigos, pueden incluso trabajar y asisten irregularmente a la escuela.

- Nivel de riesgo alto: en este nivel, el sujeto tiene muy poca o nula protección y apoyo de los padres o de alguna institución social; no alcanza a cubrir sus requerimientos básicos, por lo que su salud física y mental son precarias. Dentro del núcleo familiar, el ambiente suele ser violento.

Desde la perspectiva sociológica, la noción de riesgo social se encuentra íntimamente relacionada con el concepto de exclusión social. Se habla de riesgo social en referencia a las situaciones de dificultad o conflicto de las personas y/o grupos que viven al límite de la exclusión social (Reintegra, 2011).

Así mismo, Brewer (2005) considera que los jóvenes tutelados, los que crecen en hogares con bajos ingresos o en familias desintegradas, los que no asisten a la escuela y los de algunas minorías étnicas corren un riesgo desproporcionadamente mayor de exclusión social. Hay también épocas concretas en que los jóvenes son más vulnerables, por ejemplo cuando abandonan el hogar, la asistencia o la escolarización.

Por otra parte, es importante mencionar que aunque el individuo se encuentre dentro de una situación de riesgo, también se encuentra rodeado de factores de protección que en mayor o menor medida, actúan a modo de contrapeso. Como factores de protección se pueden identificar a aquellas características existentes en los diferentes ambientes que revisten o modifican circunstancias potencialmente negativas para el individuo, permitiéndole transformar esas situaciones a pesar de los riesgos a los que se ve expuesto.

Tales factores de protección pueden vislumbrarse dentro de las mismas dimensiones que las situaciones de riesgo, es decir, a nivel individual, familiar y comunitario. Resulta menester tomar en cuenta que ante una situación de riesgo, tanto la vulnerabilidad como la protección interactúan entre sí, dado que son procesos que se relacionan en momentos clave en la vida del adolescente (Reintegra, 2011).

2.5 CONDUCTAS DE RIESGO

Se entiende como conductas de riesgo a aquellas que pueden dañar la salud, el bienestar y el desarrollo de los individuos, resulta importante estudiarlas puesto que sus consecuencias son negativas no sólo para el individuo sino para la sociedad en general.

Braconnier en 2001, señaló que la expresión “conductas de riesgo” se refiere al consumo de alcohol, uso de sustancias tóxicas, a fugas, robos y accidentes repetidos que puedan dañar la salud del adolescente, su futuro físico, psicológico y social, aunque con ellas también los adolescentes experimentan cierta independencia y, como consecuencia, un sentimiento de identidad e individualidad. Por otra parte, aunque las conductas de riesgo resultan en ocasiones transitorias durante la etapa de la adolescencia, en algunos casos son signos de un rasgo de carácter, revelando con ello una tendencia impulsiva, inestable o de oposición.

Involucrarse en conductas de riesgo puede afectar no sólo la salud, sino también el crecimiento físico de las personas, además de poner en peligro las tareas relacionadas al desarrollo normal del adolescente, la adquisición de habilidades esenciales, así como la adecuada preparación para la transición a la etapa de la vida como adultos jóvenes, por tanto, la conducta de riesgo se puede entender como cualquier conducta que compromete aspectos psicosociales del desarrollo del adolescente (Jessor, 1991, en Palacios, 2009)

Dryfoos (1990, en Palacios, 2009) sugiere que al estudiarse conductas de riesgo, se deben identificar aquellos antecedentes a la misma, es decir, las características (personales, familiares, demográficas y comunitarias) y diferenciarlas de aquellos determinantes de la conducta o factores causales, dentro de los cuales se ha señalado a los factores de riesgo.

Los estudios de Jessor (2001, en Cardozo, 2005), respecto a las conductas de riesgo de los adolescentes, sugiere indagar tales conductas a partir de variables genéticas, biológicas y socioambientales, así como de la percepción del medio y

de cada sujeto, sosteniendo además que ninguna de estas fuentes puede ser vista aisladamente. Propone también diferenciar entre conductas de riesgo y conductas que involucran riesgo, las primeras corresponden a las conductas que comprometen aspectos del desarrollo psicosocial o la supervivencia de la persona, mientras que las segundas son propias de los adolescentes que asumen riesgos concienzudamente, como parte del compromiso y la construcción de un desarrollo enriquecido y más pleno.

Toro (2010) menciona que las conductas de riesgo entre adolescentes, tales como abuso de alcohol y drogas, prácticas sexuales inseguras, violencia, conductas relacionadas con lesiones, consumo de tabaco y hábitos alimentarios restrictivos, explican el 70% de las muertes de la población adolescente.

Andrade y Bentacourt (2008) afirman que la literatura señala diversos modelos teóricos enfocados a determinar las variables asociadas a las conductas de riesgo, encontrando que tanto factores biológicos, así como psicológicos y sociales se asocian a este tipo de conductas. Por una parte, las teorías biológicas atribuyen la tendencia de las conductas de riesgo a las predisposiciones genéticas e influencias hormonales; mientras que las teorías psicológicas enfatizan el papel de las habilidades cognitivas, rasgos de personalidad y características disposicionales; por su parte, los modelos sociales resaltan el papel de la familia, los amigos y las instituciones como la escuela o la iglesia.

En México, en los últimos años se han incrementado las conductas de riesgo en los adolescentes. Estudios realizados en población adolescente de la Ciudad de México entre los años 2000 y 2003 indican que hay un incremento en el consumo de drogas, especialmente alcohol, marihuana y metanfetaminas, aunque el índice general de consumo se mantiene estable a partir de 2001 (Andrade & Benrtacourt, 2008).

De la misma manera, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Adicciones, ENA (2011) se encontró que el consumo de alcohol entre los adolescentes aumentó significativamente, siendo en el último año de 25.7% a 30% del total de la

población encuestada, aunque observaron que el consumo diario de alcohol se mantuvo estable; por otra parte la ENA (2011) también reportó una prevalencia en el consumo de cigarrillos entre los adolescentes del 12.3%, lo que corresponde a 1.7 millones de adolescentes fumadores, siendo el Distrito Federal con un 20%, la entidad federativa en donde se encuentra el mayor índice de adolescentes fumadores; por último, en relación a las drogas, la ENA (2011) informó que el consumo de drogas en el último año es bajo, siendo sólo el 1.6% para cualquier droga ilegal, en relación al 2008, la mariguana es la droga más consumida por la población adolescente (1.3%), seguida por la cocaína (0.4%) y los inhalables (0.3%).

Por último, las consecuencias de la práctica de conductas de riesgo serán diferentes dependiendo del nivel y tiempo que el sujeto las emplee. Las conductas de riesgo pueden conducir a un daño inmediato, por ejemplo, un alto consumo de drogas puede promover una muerte por sobredosis; en cambio, otras conductas tienen consecuencias a largo plazo, por ejemplo, una ingesta de alcohol excesiva puede acarrear cirrosis hepática con el tiempo (Donas, 2001).

CAPÍTULO TRES

DESERCIÓN ESCOLAR

La adolescencia afecta a todas las dimensiones de la vida del joven, es decir, su medio familiar, social, de ocio, escolar, etcétera. En lo referente al ámbito educativo, en variadas ocasiones suele influir de forma negativa en la motivación y rendimiento académico, aunado a la pereza habitual de los adolescentes, que se relaciona estrechamente con las transformaciones orgánicas que sufren.

Por otra parte, si se le agrega la distracción del joven en sus propias transformaciones y nuevas prioridades, generalmente de tipo social, es común que la escuela muchas veces suele pasar a segundo término en sus intereses (G. Castillo, 2009).

La adolescencia, al ser un periodo de adaptación que se caracteriza por la inseguridad e incertidumbre, influye también en la formación académica. Este desequilibrio emocional puede traducirse en bajo rendimiento y aprendizaje, por consiguiente, ocasiona problemas de deserción escolar (V. Castillo, 1992).

La educación formal es un sistema complejo que tiene el objetivo de ser un medio de transmisión de conocimientos, valores, visiones del mundo que forman a las nuevas generaciones. En la actualidad, este sistema está compitiendo con otras formas de acceso al conocimiento como la Internet; no obstante, la escuela sigue siendo altamente valorada como el mejor medio para posibilitar el desarrollo humano en el marco de una sociedad capitalista que demanda trabajadores con competencias más acordes con las necesidades del mundo laboral.

Desde este punto de vista, la deserción escolar cobra suma importancia sobre todo para los sectores de la población en condiciones de mayor vulnerabilidad social (Cordero, 2008).

Así, la mejora de la práctica educativa no es una tarea sencilla, introducir cambios sustantivos en el quehacer cotidiano de las aulas y centros requiere amplias dosis de conocimiento, imaginación, esfuerzo y perseverancia, además de los necesarios apoyos y recursos por parte del profesorado (Coll & Onrubia, 2002).

3.1 CONCEPTO

A continuación se hará una revisión del concepto que para algunos autores involucra la deserción escolar, cabe mencionar que estas designaciones no son rígidas en el sentido que sólo sean aplicables a un nivel escolar particular, sino que pueden emplearse tanto para niveles básicos como profesionales.

Un primer aspecto de orden conceptual a considerar es el referido a la acepción de deserción escolar y la funcionalidad de dicho concepto. El concepto de deserción fue tomado del lenguaje militar y establece una relación directa con el acto voluntario de abandonar un determinado lugar, institución o situación. En el caso específico de la deserción escolar, se habla de una situación que dista mucho de la conceptualización originaria, ya que el retiro de las aulas es provocado por situaciones que se desencadenan de forma voluntaria o involuntaria (Goicovic, 2002).

De acuerdo a Durán (1990, en Díaz, 2011) “La deserción es el hecho mediante el cual, un alumno interrumpe voluntaria o involuntariamente los estudios en forma definitiva, sin haber cubierto en su totalidad el plan de estudios de la carrera respectiva” (p. 7).

V. Castillo (1992) conceptualizó, con base a un estudio realizado en la Preparatoria Texcoco, la deserción escolar como “el abandono del lugar o la causa que motivó a salir del lugar”, haciendo especial énfasis en que el fenómeno de la deserción escolar no puede separarse de la estructura política, económica y social en la que se inserta.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública, SEP (2005) la deserción es el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.

Por otra parte Rodríguez (2007, en Cordero, 2008) define a la deserción, entendida como el abandono de los estudios y rezago escolar, como producto de un conjunto de causas multidimensionales, las cuales se relacionan, entre otros con las condiciones económicas, académicas y metodológicas, pero también culturales e ideológicas, agregando además que la pobreza estructural es una de las principales causas que se asocian con diferentes problemáticas que afectan a un amplio sector de la población joven.

Palacios (2009) agrega que el término deserción frecuentemente se asocia con fracaso y abandono escolar, mencionando que, para él la deserción es entendida como sinónimo de abandono escolar y se diferencia de fracaso por ser parte de éste, dado que el fracaso escolar incluye otros elementos como reprobación, bajo rendimiento académico y problemas de transición de un nivel a otro.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En 2011, tuvo lugar el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, en la que participó Granja con una ponencia, en su trabajo expuesto se dio a la tarea de recabar información acerca de la trayectoria del concepto de la deserción escolar en México. A continuación se presenta parte de la información que se expuso en dicho congreso.

Los esfuerzos por conocer los procesos de escolarización, las formas de transitar o separarse de la escuela, tuvieron un impulso sostenido con la creación de la SEP en 1921, teniendo el objetivo de mostrar de forma fácil la observación cuantitativa referente a los estudiantes.

En 1931, la oficina de estadísticas escolares estaba organizada en dos secciones cuya función era reunir diferentes tipos de datos, entre ellas se encontraba el cálculo de la demografía escolar, que correspondía a la información mensual y anual acerca de los movimientos de los alumnos por grados escolares en donde se incluían altas, bajas, inscripciones, asistencia media y resultado de los exámenes.

Es difícil fijar el momento preciso en el que comienza a hablarse de deserción en México, dado que desde la década de los treinta se encuentran menciones alusivas a la deserción en diversos contextos. Sin duda, la inasistencia y deserción eran objeto de atención, las estadísticas eran la base para su estudio, aunado a que estos problemas se relacionaban con la fatiga tanto del alumno como del profesor, incluyendo las condiciones de organización escolar y el trabajo del docente.

En la Memoria Oficial de 1935 de la SEP, se incluyó en un anexo lo que tal vez sea la primera indagación sistemática sobre la deserción escolar en la República Mexicana, que, posteriormente, fue tomada como referencia para efectuar el Plan Para el Mejoramiento y Expansión de la Enseñanza Primaria (1959, en Granja, 2011), mejor conocido como Plan de Once Años.

A partir de 1935 no se encuentra más información actual que permita dar seguimiento a los antecedentes históricos sobre la deserción escolar, además del concepto que la SEP ofreció en 1995.

3.3 CLASIFICACIÓN

De acuerdo con la SEP y el informe de las principales cifras del ciclo escolar 2009-2010 la deserción, tomado como un indicador educativo, se clasifica en tres vertientes:

- Deserción intracurricular: denomina al abandono que ocurre durante el ciclo escolar.

- Deserción intercurricular: en este tipo de deserción tiene cabida el abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar, independientemente de que el alumno haya aprobado o no.
- Deserción total: por último, se considera a esta deserción como la combinación de las anteriores.

3.4 EPIDEMIOLOGÍA

El problema de la deserción escolar no se reduce únicamente al territorio nacional, se trata de una dificultad en la que están inmersos varios países. Se expondrán brevemente los datos relacionados con la deserción escolar en países de América Latina y España, así como datos propios de México que permiten vislumbrar el alcance del abandono de los estudios entre los adolescentes.

El 37% de los adolescentes (entre 15 a 19 años) latinoamericanos abandonan la escuela antes de completar el ciclo escolar secundario. Casi la mitad de ellos deserta tempranamente, sin terminar la educación primaria, pero en varios países la mayor parte de la deserción se produce durante el primer año de enseñanza media. El abandono escolar es mucho más frecuente en las zonas rurales que en las urbanas. Actualmente, uno de los desafíos de los sistemas educacionales de América Latina es aumentar la capacidad de retención de los alumnos en la escuela, particularmente en las zonas rurales, donde la deserción es mucho más elevada

Las tasas de deserción escolar siguen siendo muy altas, pese a la elevada cobertura de la educación básica (casi de 90%), al incremento de la matrícula en educación secundaria (alrededor del 70%) y a la reducción del abandono escolar en casi todos los países durante la década pasada.

De acuerdo con el Panorama social de América Latina 2001-2002, publicado por la CEPAL (2002), para el 2000 la tasa global de deserción entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era inferior a 20% en

las zonas urbanas, entre ellos se encuentran países como Bolivia, Chile, Argentina, entre otros (Véase tabla 4).

Tabla 4.
Deserción de países latinoamericanos (CEPAL, 2002).

PAÍS	PORCENTAJE DE DESERCIÓN (URBANA)	PORCENTAJE DE DESERCIÓN (RURAL)
Honduras	49%	81%
Guatemala	40%	76%
México	36%	60%
Nicaragua	32%	65%
El Salvador	32%	63%
Paraguay	40%	56%
Costa Rica	13%	69%
Colombia	30%	58%
Perú	16%	45%
Panamá	28%	53%
Brasil	40%	65%
Chile	21%	58%
República Dominicana	19%	28%

El estudio de la CEPAL (2002) estima la magnitud de la deserción escolar en países latinoamericanos y su evolución durante los años noventa a partir de información proveniente de las encuestas de hogares y el análisis de la situación escolar de los adolescentes.

Por otra parte España es el primer país de Europa en términos de fracaso escolar y de mala inserción laboral de sus jóvenes, según los datos recogidos por la Unesco en la edición 2012 del estudio anual "Educación para Todos".

Uno de cada tres jóvenes españoles de entre 15 y 24 años dejaron sus estudios antes de acabar la enseñanza secundaria, frente a la media europea, que habla de uno de cada cinco, de acuerdo con este estudio, que recoge el progreso de los objetivos educativos fijados en Dakar en 2010 y cuya fecha tope de cumplimiento es 2015.

Para los responsables del informe, las cifras de abandono escolar en España son "preocupantes" habida cuenta de que se trata de un país "duramente golpeado" por la crisis. La falta de competencias profesionales de los jóvenes europeos les aboca a desaprovechar su potencial, les hace perder oportunidades de empleo y les impide ayudar a sus respectivos países a volver a la prosperidad, señala el estudio, donde se asevera que, en tiempos de crisis, dotarles de herramientas es más esencial que nunca.

Los autores del informe constataron que entre 2007 y 2009, las tasas de paro entre los jóvenes europeos que no habían completado sus estudios aumentaron "de forma amplia", a excepción de Alemania, aunque España fue sin duda "la peor afectada" de todos los países del continente (España, a la cabeza del fracaso escolar y el desempleo juvenil en Europa, 2012).

En cuanto a México, la SEP presentó las principales cifras escolares del ciclo 2009-2010, mencionando que la matrícula total de estudiantes escolarizados corresponde a 33.9 millones, lo que equivale a un 31.5% de la población total del país.

El 75.5% del total de estudiantes corresponde a población de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), 12% a la educación media superior, un 8.4% equivale al nivel superior y por último el 4.1% restante corresponde a los servicios de capacitación para el trabajo.

Durante el ciclo 2009-2010, la SEP indicó que el índice de deserción nacional a nivel secundaria es de un total de 6.2%, siendo los varones los que más desertan con un 7.5% en relación con las mujeres con un 4.9%.

En la tabla 5, se muestran los porcentajes reportados por la SEP correspondientes al ciclo 2009-2010 de deserción escolar por estado, así mismo se encuentran los índices para hombres y mujeres, respecto al 6.2% de la población total de estudiantes del territorio mexicano.

Tabla 5.
Deserción por estados en México (SEP, 2009-2010)

ESTADO	PORCENTAJE TOTAL	HOMBRES	MUJERES
Aguascalientes	0.5	0.6	0.4
Baja California	2.0	2.1	1.8
Baja California Sur	0.3	0.5	0.1
Campeche	0.8	0.9	0.6
Coahuila	0.4	0.5	0.3
Colima	0.3	0.2	0.3
Distrito Federal	2.0	2.0	1.9
Durango	1.1	1.6	0.5
Guanajuato	0.5	0.6	0.5
Guerrero	0.8	0.8	0.9
Hidalgo	0.8	1.0	0.6
Jalisco	1.8	2.0	1.6
México	0.3	0.4	0.2
Michoacán	0.6	0.7	0.5
Morelos	0.9	0.7	0.5
Nayarit	0.5	1.2	0.6
Nuevo León	0.3	0.7	0.3
Oaxaca	0.7	0.4	0.1
Puebla	2.7	0.8	0.7
Querétaro	1.3	2.7	2.6
Quintana Roo	0.4	1.5	1.1
San Luis Potosí	1.6	0.5	0.2
Sinaloa	0.7	1.7	1.5
Sonora	0.9	0.9	0.5
Tabasco	0.2	1.1	0.7
Tamaulipas	0.7	0.4	0.0
Tlaxcala	1.1	0.7	0.6
Veracruz	0.3	1.1	1.1
Yucatán	0.9	0.5	0.1
Zacatecas	1.1	1.1	0.7

3.5 CAUSAS Y CONSECUENCIAS

No se puede hablar concretamente de sólo una causa que motive al alumno a desertar de la escuela puesto que al ser parte de un entorno social y económico, aunado a que los adolescentes son personas dependientes de sus padres,

muchas veces las causas del abandono no se deben propiamente a decisiones personales. En este último apartado se verán aquellas causas primordiales por las que los estudiantes abandonan la escuela.

En palabras de V. Castillo (1992) entre los factores significativos para abandonar la escuela, o bien, reprobar constantemente, pueden hallarse la falta de orientación guiada, técnicas deficientes de enseñanza por parte del profesorado y la falta de consolidación en los métodos de aprendizaje; además, sostiene que los alumnos, en variadas ocasiones cargan con serios problemas familiares, económicos, emocionales y de identificación propios de la etapa de vida en la que se encuentran, siendo precisamente estos factores los que conducen a un desequilibrio en el joven, que posteriormente, se traduce en deserción escolar.

Por otra parte Voss, Wendiing y Elliott (1966, en Sarafino & Armstrong, 2000) distinguen tres grupos de desertores:

1. Desertor involuntario: abandona la escuela debido a una emergencia familiar o una incapacidad física, estos factores se encuentran fuera del control del desertor y constituyen un grupo pequeño.
2. Desertor retardado: se considera a aquellos sujetos que carecen de la capacidad o habilidades necesarias para la actividad académica.
3. Desertores aptos: en esta categoría se enumeran aquellos adolescentes intelectualmente capaces, pero que abandonan la escuela por otras razones

En 2002, Luede e Ikechukwo, llegaron a una conclusión empírica basada en las variables que inclinan a los adolescentes a abandonar la escuela, en la que argumentan que éstos están predispuestos a la deserción escolar por las siguientes razones:

1. Causas financieras: el abandono escolar por parte de los adolescentes se atribuye mayoritariamente a problemas financieros. El costo de estudiar

resulta elevado, por lo que aquellos que no pueden costearla y abandonan la escuela de forma prematura.

2. Características personales: todo adolescente genera opiniones acerca de la escuela, y si éstas resultan negativas, conlleva al desagrado y posiblemente al abandono, sin embargo, el adolescente también puede abandonar la instancia educativa debido a factores externos a él, tales como enfermedades, accidentes o discapacidades físicas o intelectuales.
3. Factor social: al ser la escuela un subgrupo social dentro de la sociedad, no pueden separarse ni dejar de ser mutuamente influyentes, por tanto, si la sociedad no valora la educación y prioriza otros aspectos como los bienes, es probable que niños y jóvenes detesten la escuela y abandonen de manera prematura sus estudios.
4. Factor hogar: algunas características de los hogares influyen en los niños que desertan. Estas características pueden ser una familia infeliz, más cantidad de hijos que los padres pueden mantener, sobre todo si se trata de hogares pobres. Por otra parte, también se encuentran los padres muy exigentes que incluso causan miedo en sus hijos de ser reprendidos en caso de fracaso, por lo que en muchos casos, pueden sentir desagrado por la escuela hasta abandonarla.

En la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) reportada por la SEP en 2012, se argumenta que en la deserción escolar, además de lo educativo, confluyen como factores que predisponen al abandono problemas tales como la alta incidencia de embarazos y matrimonio en edad escolar, además, los mismos jóvenes expresaron que algunas causas para desertar se centran primordialmente en el aspecto social-individual y escolar, mencionando que la institución a la que pertenecen puede favorecer el abandono debido a enseñanzas aburridas. Sin duda, el fenómeno de la deserción obedece a varios factores como el ingreso económico del hogar, las costumbres familiares o comunitarias.

De la misma forma, la ENDEMS (2012) mostró que la escolaridad de los padres tiene una marcada influencia en la trayectoria educativa de sus hijos, entre los jóvenes que abandonaron la escuela, el 65% reportó que sus padres únicamente alcanzaron niveles educativos inferiores al nivel medio superior y sólo 8% de los desertores reportó que sus padres iniciaron o concluyeron la educación superior.

Por otra parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2012) menciona que las características del estudiante puede aumentar su riesgo de abandonar la escuela a pesar de los esfuerzos de las naciones por mantenerlos en las escuelas; aunado a esto, los antecedentes económicos y sociales de los jóvenes, tienen un efecto sobre su rendimiento académico y pueden predisponerlos a la deserción escolar.

La OCDE (2012) argumenta que algunos factores que influyen en el abandono de los estudios pueden ser la baja motivación hacia la escuela, el género, la condición de inmigrante o necesidades especiales de los estudiantes.

Más allá de las razones específicas que mencionan los estudiantes que han desertado, los factores que inducen a abandonar la escuela son múltiples. Rumberger y Lim (2008) afirman que si bien es difícil hablar de una relación de causalidad, las abundantes coincidencias en diferentes estudios sugieren una conexión sólida entre algunos factores y la deserción; estos factores, que se consideran como predictores, son clasificados en individuales e institucionales. Los primeros están asociados a las características de los estudiantes y están categorizados en cuatro rubros: desempeño académico, comportamiento, actitudes y antecedentes. Los predictores institucionales son aquellos que están asociados con las características de las familias, de las escuelas y de las comunidades (Véase tabla 6).

Tabla 6.
Factores asociados al fracaso escolar (Rumberger & Lim 2002)

	1)Desempeño académico	Exámenes estandarizados, calificaciones, movilidad de escuela, reprobación.
INDIVIDUALES	2) Comportamiento	Grado, compromiso y participación de los estudiantes en lo académico (asistencia, realización de tareas) y en los aspectos sociales de la escuela (participación en actividades extracurriculares). Como factores de riesgo se encuentran el ausentismo, el consumo de drogas o alcohol, el embarazo y el matrimonio.
	3) Actitudes	Altos niveles de expectativas educativas de los estudiantes se asocian con menores tasas de deserción.
	4) Antecedentes	En general, el porcentaje de deserción es mayor en varones que en mujeres. Cursar el nivel preescolar está relacionado con un mejor desempeño en niveles posteriores.
	5) Familiares	Se han encontrado tres aspectos familiares que están ligados a la deserción: 1. Estructura familiar. Los jóvenes que viven con ambos padres tienen menor probabilidad de desertar. Los cambios en la estructura familiar (muerte, mudanza, por ejemplo) están asociados con un mayor índice de deserción. 2. Recursos familiares. Los estudiantes que pertenecen a hogares con mejores recursos tienen menos probabilidades de desertar. 3. Prácticas familiares. Altas aspiraciones educativas para el o los hijos, la supervisión del desempeño escolar y conocer a los padres de los amigos de los hijos, son prácticas familiares que disminuyen la probabilidad de deserción.
INSTITUCIONALES	6) Escolares	La composición del estudiantado, los recursos de la escuela, las características estructurales y políticas influyen también en la deserción escolar. Las escuelas católicas tienen un mayor índice de graduaciones, no obstante, las escuelas privadas poseen niveles de deserción parecidas a las escuelas públicas, debido a que muchos estudiantes migran de las primeras a las segundas. Los grupos pequeños ayudan a la reducción de la deserción. Un ambiente poco disciplinario favorece la deserción.
	7) Comunitarios	Las características poblacionales de la comunidad están asociados con la deserción, aunque no de modo directo. Vivir en una comunidad pobre no tiene que estar ligado necesariamente a una mayor probabilidad de deserción; si embargo, una comunidad solvente puede ofrecer mejores recursos que apoyen a la educación de los jóvenes.

Como parte del esfuerzo para comprender mejor la vida y circunstancias en las que se encuentran los estudiantes que abandonan sus estudios, se llevó a cabo en Estados Unidos una encuesta a jóvenes de entre 16 y 25 años que se identificaron como desertores. Las entrevistas tuvieron lugar en suburbios y ciudades grandes y pequeñas con altos índices de deserción (Bidgeland, Dilulio & Burke, 2006).

Ante la pregunta ¿Por qué los estudiantes abandonan la escuela? Los encuestados informaron diferentes razones: falta de conexión con el medio ambiente de la escuela, percepciones de que la escuela es aburrida, desmotivación, altos desafíos académicos y el peso de los acontecimientos actuales del mundo.

Cerca del 47% de los participantes dijo que una de las principales razones para la deserción es que las clases no son interesantes; 69% de la población mencionó que carecían de motivación para el trabajo escolar; por otra parte, el 32% reportó que tenían un trabajo y que preferían ganar dinero que estudiar; 26% abandonaron la escuela debido a la paternidad y un 22% desertaron puesto que tenían que cuidar a un miembro de la familia.

Por último, es importante mencionar que en esta misma encuesta, Bidgeland, et al (2006) encontraron que uno de los factores que predisponen a los jóvenes a la deserción es la reprobación. Cerca del 35% de los estudiantes encuestados dijeron que no podían mantenerse al corriente con las tareas escolares debido a varios factores, entre ellos el abstencionismo y el 43% agregó que eran tantos los días que habían perdido al no ir al colegio que fue difícil volver a ponerse al corriente.

Como se ha podido observar, son múltiples los factores que predisponen a la deserción escolar en los adolescentes. El abandono de los estudios trae consigo variadas consecuencias al joven que deserta, a continuación se llevará a cabo una breve revisión de éstas.

- De acuerdo a la ENDEMS (2012) la deserción afecta no sólo los ámbitos económico y social de los jóvenes, ya que al abandonar las

aulas, las brechas educativas se traducen en sociedades fragmentadas y yuxtapuestas, al mismo tiempo las brechas se amplían a partir de dicha fragmentación. De esta forma, cabe destacar que la deserción significa mucho más que la interrupción de un proceso de transmisión de conocimientos, por demás valioso, pues con ella se debilita la función educativa de coadyuvar a la cimentación de una ciudadanía responsable.

- Una nota común en estos estudios consiste en admitir que en el fenómeno de la deserción confluye una multiplicidad de factores que hacen que resulte difícil establecer una causalidad directa. Los condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual.
- Las consecuencias de abandonar los estudios fueron en general reportadas como negativas por los propios desertores: a pesar de que más de la cuarta parte de los desertores llegó a considerar, mientras estudiaba, que el trabajo era más importante que el estudio, destaca la percepción que los desertores tienen sobre las consecuencias de desertar, en particular sobre el ámbito económico y laboral (ENDEMS, 2011).
- Casi el 70% de los encuestados por la ENDEMS consideró que dejar de estudiar fue una mala o muy mala decisión: en particular el 41.3% la consideró como muy mala. El 60.5% de los desertores arumentó que desertar afectó sus posibilidades de encontrar trabajo. El 43.4% piensa que haber dejado de estudiar ha afectado negativamente su situación económica, siendo mayor este porcentaje para los jóvenes que cuando estudiaban pertenecían a las familias con menores ingresos.
- Adicionalmente, la encuesta revela también que más del 42% de los estudiantes que abandonaron los estudios consideran que la deserción

afectó en cierto grado sus relaciones familiares y la confianza en ellos mismos.

- Con respecto a la decisión de desertar, casi dos terceras partes de los jóvenes que abandonaron sus estudios mencionan que no hubo influencia de algún familiar, amigo u otra persona en esta decisión, aunque la mayoría reportó que quería continuar estudiando. De esta manera, si desertar fue para muchos una decisión propia, se puede suponer que fue tomada con base en la evaluación de las circunstancias desfavorables en las que en ese momento el estudiante se encontraba.
- Por otra parte Sarafino y Armstrong (2000) afirman que dentro del núcleo familiar también hay modificaciones cuando un hijo deserta, la familia suele mostrarse hostil con el desertor, por lo que éste suele manifestar comportamientos igualmente hostiles y baja autoestima.
- Toro (2010) expone que el fracaso escolar puede constituir una fuente de estrés de efecto negativo que puede inducir al consumo de sustancias nocivas en el intento de aliviar el malestar subjetivo del sujeto, además al perderse las relaciones socioescolares en el joven, se reducen sus aspiraciones académicas, sus actividades regulares y al no contar con influencias y relaciones con educadores pueden propiciarse otras conductas de riesgo.
- Por último la deserción escolar es un claro predictor significativo que, además de incluir el consumo de sustancias tóxicas como marihuana u otras drogas, puede haber otras conductas en el joven a consecuencia del abandono escolar que incluyen el aislamiento socioescolar y la asociación con compañeros delincuentes o actitudes delictivas personales debido también a la falta de supervisión y/o control por parte de un adulto.

3.6 ESTRATEGIAS PARA DISMINUIR LA DESERCIÓN ESCOLAR

En la actualidad, no existe un amplio menú de estrategias e intervenciones para la prevención de la deserción escolar. Existen pocos programas probados de prevención de deserción que ofrecen componentes clave como son:

- Monitorear la asistencia y comportamiento de los estudiantes.
- Orientación y tutoría.
- Creación de pequeños grupos para fomentar un mejor aprendizaje y atención personalizada.
- Monitoreo del progreso obtenido por el estudiante en sus actividades escolares.
- Compromiso con la comunidad estudiantil.
- Un enfoque de igualdad y acceso a cursos y recursos educativos.

Muchos de los más exitosos programas de prevención de la deserción escolar consisten en la asignación de un adulto para trabajar con un número reducido de estudiantes (Kennelly & Monrad, 2007). La investigación apunta al ideal de contar con un adulto por cada estudiante en riesgo de desertar, para que le proporcione un acompañamiento permanente que le ayuda a evitar expulsiones y a identificar si hay conductas o normas escolares que de manera no intencional están favoreciendo o induciendo la deserción (exigencias muy altas, intolerancia, falta de apoyo, alta inasistencia de los profesores, bajas expectativas, falta de seguimiento a las inasistencias reiteradas, entre otras) (Hoffmann & Stuardo, 2009).

La consejería y tutoría ocasional, por su parte, resultan ser una forma típica y eficaz de prevenir la deserción en los adolescentes, pues representan un apoyo mano a mano para los estudiantes. La mayoría de los alumnos con problemas necesitan sentir que están siendo motivados a aprender y que los maestros también están a la espera de la demostración del dominio del conocimiento por parte de los estudiantes.

De la misma forma, el involucramiento de los padres en la educación de los hijos resulta menester en la prevención de la deserción escolar. El manejo de la

información en conjunto entre la institución educativa y los padres, referente a la asistencia y el absentismo escolar, resultan una necesidad diaria; además de representar un interés personal en los estudiantes a través de una variedad de formas.

Tanto padres como maestros deben llevar un seguimiento de la información sobre los estudiantes en donde los padres sean capaces de abordar los problemas relacionados a la educación académica de sus hijos y el profesorado pueda brindarles instrucciones acerca del manejo y resolución de los conflictos derivados de la etapa adolescente (Kennelly & Monrad, 2007).

Por otra parte, Hoffmann y Stuardo (2009) sugieren el desarrollo de estrategias proactivas que permitan la reinserción de los jóvenes desertores, ya sea en el sistema escolar formal o en alguna de las opciones para completar los estudios.

Coinciden también en que, el involucramiento de los adultos de la comunidad en el apoyo de los estudiantes en riesgo, puede ayudar en el monitoreo de la asistencia, programas extracurriculares, tutorías y orientación. Dicho monitoreo lo pueden realizar personas de la sociedad civil: padres, empresarios o personas de la administración educativa local.

Roderick (2006) sugiere que las estrategias orientadas a la prevención de la deserción escolar, deben comenzar en la vinculación y suma de esfuerzos para mejorar la enseñanza, en donde se promueva la participación de los estudiantes, lo que permite el rendimiento escolar y estructura en la formación educativa.

Estas estrategias requieren de programas de instrucción en los que los estudiantes refuercen y/o desarrollen habilidades académicas (tales como la escritura y la resolución de problemas) y habilidades no cognitivas (normas de desempeño, habilidades de estudio y estrategias de aprendizaje), puesto que Roderick (2006) plantea que estas áreas rara vez son del dominio de los profesores.

Sin embargo, un enfoque de instrucción no es suficiente para prevenir la deserción de los adolescentes; es importante señalar que este enfoque puede complementarse con orientación y desarrollo de entornos formativos y estructuras de apoyo en donde se atiende y fomenten las relaciones de los estudiantes y sus familias, a fin de promover relaciones más sólidas entre los miembros de la misma, es decir, fortaleciendo aquellos factores de protección y enseñando a disminuir o sobrellevar los factores de riesgo a los que pueda enfrentarse el adolescente.

Las escuelas no pueden pedir a los estudiantes un trabajo duro, mayor participación o empeño en la actividades escolares si los estudiantes y su familia no comprenden que la asistencia a la escuela es importante, o bien, si los mismos estudiantes no poseen expectativas en las que se involucre el desarrollo personal y un alto rendimiento.

No obstante, cuando se trata de jóvenes en situación vulnerable que carecen de un entorno sano, protector y estimulante, no es tarea fácil prevenir la deserción escolar con estrategias centradas en el fortalecimiento de habilidades cognitivas, puesto que los mismos déficits sociales son los que ocasionan una serie de carencias y debilidades difíciles de subsanar en etapas más avanzadas, por lo que la OMS (2001) emprendió programas de “Habilidades para la Vida” (HPV) a fin de prevenir la deserción escolar.

Esta iniciativa consiste en apoyar el desarrollo formal de los jóvenes, a través de la promoción de hábitos protectores de salud mental, que pretenden disminuir los factores que causan o contribuyen a la formación de problemas psicosociales, o a la instalación de trastornos iniciales leves que con el tiempo pueden convertirse en problemas severos e irremediables.

De acuerdo con la OMS (2001), las HPV se centran en el desarrollo de capacidades para el comportamiento adaptativo positivo, que permita a los individuos hacer frente eficazmente a las exigencias y desafíos de la vida cotidiana; de la misma manera propone que la vida es un conjunto de habilidades

particulares y habilidades interpersonales que coadyuvan para que las personas tomen decisiones basándose en la información que poseen, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse efectivamente, construir relaciones saludables, empatizar con los demás y manejar sus vidas de manera sana y productiva, propone que tales acciones pueden ser dirigidas personalmente, hacia los demás, o bien se trate de acciones que permitan modificar el entorno a favor de la salud y equilibrio de los individuos.

Por otra parte Mantilla (2001) propone que las HPV no sólo fortalecen las capacidades de los jóvenes para enfrentar dificultades, sino que fomentan y estimulan el desarrollo de valores y cualidades positivas dado que las HPV tienen que ver con las relaciones intrapersonales y sociales.

La OMS (2001) propuso que existe un grupo esencial de habilidades psicosociales relevantes para los niños, niñas y jóvenes de cualquier contexto sociocultural. A continuación se encuentran las diez habilidades para la vida, así como la descripción de las mismas.

1. Conocimiento de sí mismo: Implica el reconocimiento del ser, carácter, fortalezas, debilidades, gustos y disgustos. Desarrollar el conocimiento personal facilita reconocer momentos de preocupación o estrés. A menudo, este conocimiento se relaciona con la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales y la capacidad de empatía con los demás.
2. Empatía: La empatía ayuda a aceptar a las personas y mejorar las interacciones sociales además de fomentar comportamientos solidarios y de apoyo hacia las personas que necesitan cuidados, asistencia o aceptación.
3. Comunicación efectiva: Está relacionada con la capacidad de expresión tanto verbal como no verbal de manera apropiada a la cultura y las situaciones. La comunicación afectiva se relaciona con la capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad, de la misma forma tiene una

estrecha relación con la asertividad dado que implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayuden al niño o adolescente a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable.

4. Relaciones interpersonales: Esta destreza se relaciona con la forma de relacionarse positivamente con más personas, así como tener la habilidad necesaria para iniciar y mantener relaciones amistosas y familiares y ser capaces de terminar relaciones de manera constructiva.
5. Toma de decisiones: Facilitan el manejo constructivo de las decisiones respecto a la vida personal y la de los demás. Esto puede tener consecuencias para la salud y el bienestar, si los niños y jóvenes toman decisiones en forma activa acerca de sus estilos de vida, evaluando opciones y las consecuencias que éstas podrían tener.
6. Solución de problemas y conflictos: Permite enfrentar positivamente los problemas en la vida. Los problemas importantes que no se resuelven pueden convertirse en una fuente de malestar físico, mental y/o problemas psicosociales adicionales. Otro aspecto de esta habilidad se relaciona con la solución de los conflictos de forma creativa y pacífica, como una forma de promover una cultura de paz.
7. Pensamiento creativo: Consiste en la utilización de los procesos básicos de pensamiento para desarrollar o inventar ideas o productos novedosos, estéticos o constructivos, relacionados con preceptos y conceptos, con énfasis en los aspectos del pensamiento que tienen que ver con la iniciativa y la razón, contribuyen en la toma de decisiones y en la solución de problemas, lo cual permite explorar alternativas disponibles y las diferentes consecuencias derivadas de las acciones u omisiones.

El pensamiento creativo ayuda a responder de manera adaptativa y flexible a las situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

8. Pensamiento crítico: Es la habilidad de analizar información y experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud y al desarrollo personal y social, ayudando a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y comportamientos personales y sociales, la violencia, la injusticia y la falta de equidad social. La persona crítica hace preguntas y no acepta las cosas en forma crédula sin un análisis cuidadoso en términos de evidencia, razones y suposiciones.
9. Manejo de sentimientos y emociones: Ayuda a reconocer sentimientos propios y ajenos, a ser consciente de la influencia que éstos tienen en el comportamiento social y personal y a responder de forma apropiada a dichos sentimientos.
10. Manejo de las tensiones y el estrés: Ayuda a reconocer las fuentes de estrés y sus efectos en la vida del individuo, desarrolla una mayor capacidad para responder a éstas y reducir los orígenes del estrés.

El entrenamiento en habilidades sociales, como las HPV, es un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos en clases específicas de situaciones sociales, este entrenamiento se compone de una combinación de procedimientos conductuales dirigidos a incrementar la capacidad del individuo para implicarse en las relaciones interpersonales de una manera socialmente aceptada (Caballo, 1993).

En el entrenamiento para las habilidades sociales, típicamente se han utilizado procedimientos como las instrucciones (o aleccionamiento), modelado, ensayo de conducta (el procedimiento base), retroalimentación y reforzamiento, sin embargo en los años recientes, como resultado de la expansión de la terapia cognitiva, se han incorporado elementos de la terapia racional emotiva y del entrenamiento en autoinstrucciones.

A continuación se hará una breve revisión de dichos procedimientos empleados para llevar a cabo un entrenamiento en habilidades sociales.

❖ ENSAYO DE CONDUCTA

Este procedimiento es el más frecuentemente empleado en el entrenamiento en habilidades sociales, por medio de éste se presentan maneras apropiadas y efectivas de afrontar situaciones de la vida real que son problemáticas para el individuo. Los objetivos del ensayo de conducta consisten en aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, reemplazándolos por nuevas respuestas.

El ensayo de conducta consiste en la representación corta de escenas que simulan situaciones de la vida real y en la que el principal protagonista es el sujeto portador de algún problema; durante la escena el protagonista describe la situación problema tratando de responder a las preguntas quién, cómo, cuándo y dónde que ayuden a determinar la manera específica en la que el sujeto quiere actuar de forma adaptativa (Caballo, 1993).

❖ MODELAMIENTO

El modelamiento se refiere al aprendizaje que se logra al observar la ejecución de alguien que participa en las conductas que se desea desarrollar, a través de la observación los sujetos adquieren las respuestas deseadas sin llevarlas a cabo.

La utilización de la técnica del modelamiento tiene una base cognoscitiva, dado que logra sus efectos al alterar los procesos cognoscitivos; el observador ve al modelo desempeñarse pero no participa en la conducta. Una hipótesis es que las conductas modeladas se adquieren al cambiar los procesos mentales cognoscitivos que codifican los eventos observados.

En el modelamiento, la técnica más usual es por medio de modelos filmados o en vivo para transmitir las conductas deseadas, además posee la ventaja de ilustrar los componentes no verbales y paralingüísticos de una determinada conducta interpersonal.

Es importante hacer consciente al sujeto que la conducta modelada no es la única forma correcta de comportarse, sino que se trata de una manera en la que se puede enfocar una situación particular (Caballo 1993; Kazdin, 1996).

❖ RETROALIMENTACIÓN Y REFORZAMIENTO

Tanto la retroalimentación como el reforzamiento son dos elementos fundamentales en el entrenamiento en habilidades sociales, en variadas ocasiones estos dos componentes se fusionan, puesto que cuando se ofrece retroalimentación a un sujeto esto es reforzante para él.

El reforzamiento sirve para adquirir nuevas conductas o aumentar conductas adaptativas con las que ya contaba el individuo. El reforzamiento más empleado en el entrenamiento en habilidades sociales ha sido el verbal, aunque también se puede emplear es reforzamiento por medio de la expresión facial, asentir con la cabeza, aplausos o palmadas en la espalda. Por otra parte, la retroalimentación aporta información específica al sujeto, esencial para el desarrollo y mejoramiento de una habilidad (Caballo, 1993).

❖ TERAPIA RACIONAL EMOTIVA

La terapia racional emotiva se basa en la opinión de que los problemas psicológicos surgen de patrones de pensamientos falsos o irracionales, dichos patrones se hacen evidentes en las autoverbalizaciones que la gente se hace, es decir, lo que la gente se dice a sí misma. Esta terapia busca introducir al sujeto en los principios racionales emotivos, descubrir defensas, mostrarle cómo influyen los pensamientos en los sentimientos y que se dé cuenta de que una gran parte de esos pensamientos son automáticos (Caballo 1993; Kazdin, 1996).

La teoría general de la terapia racional emotiva se basa en el modelo ABC. Al ser un enfoque científico, el modelo original de ABC de la terapia racional emotiva ha evolucionado (y sigue evolucionando) de su forma inicial, por lo tanto algunas

ideas originales de la teoría fueron confirmadas, otras fueron anuladas, y otras ideas se han añadido basadas en la investigación (Ellis, 1999).

El modelo ABC funciona de la siguiente forma: El punto “A” o acontecimiento activante (que se trata de una situación o actividad particular) no produce de forma automática y directamente la “C” o consecuencias (que pueden ser emocionales [Ce] y/o conductuales [Cc]). La “C” es producida por la interpretación que se da a la “A”, es decir, por las creencias (“B” por su origen en inglés *beliefs*) que se generan a partir de dicha situación. Si la “B” es funcional, lógica y empírica se le considera racional (rB), si por el contrario dificulta el funcionamiento eficaz del individuo, se le denomina irracional (iB); en la figura 3 se puede observar el modelo de esta terapia.

El método principal para reemplazar una creencia irracional (iB) por una racional (rB) se llama refutación o debate “D” y es, básicamente, una adaptación del método científico a la vida cotidiana, método por el cual se cuestionan hipótesis y teorías para determinar su validez (Ellis, 1999).

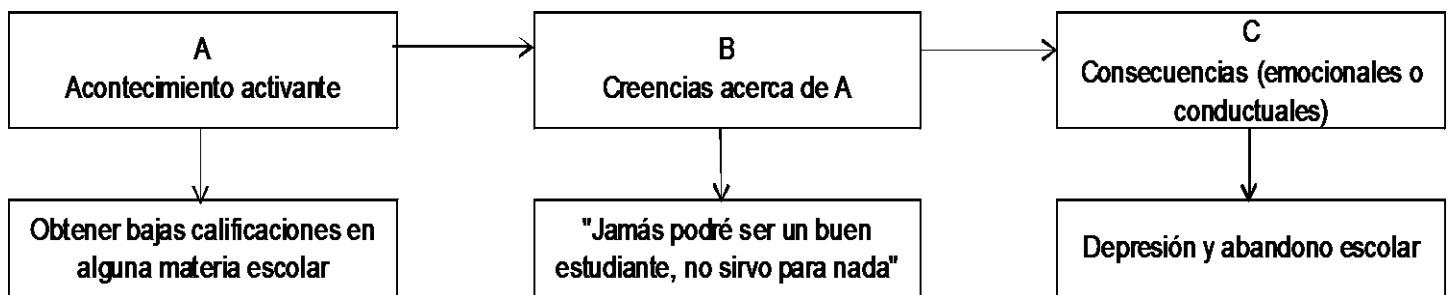


Figura 3:
Modelo ABC de la terapia racional emotiva.

❖ INOCULACIÓN DE ESTRÉS

El entrenamiento en la inoculación de estrés está diseñado para ayudar a los individuos a manejar eventos estresantes en los que surge ansiedad, ira o dolor. El tratamiento ayuda a que los sujetos identifiquen eventos estresantes y evaluarlos de una manera distinta ya sea utilizando alguna técnica de relajación,

imaginación o autoafirmaciones adaptativas. El método de relajación más recurrido es la relajación progresiva de Jacobson, aunque puede utilizarse cualquier otro. La relajación progresiva emplea ejercicios de tensión y relajación de una serie de músculos para conseguir la relajación completa del individuo (Caballo 1993; Kazdin, 1996).

La relajación progresiva de Jacobson consiste en tensar grupos de músculos durante unos diez segundos y luego relajarlos, se tensan nuevamente y vuelven a relajarse, induciendo a partir de ese momento sensaciones de relajación cada vez más intensas. Cuando todo el cuerpo está relajado se pueden introducir imágenes igualmente relajantes para profundizar aún más el estado de relajación, por ejemplo proponer al sujeto que se imagine en una playa, en un prado muy verde o en otro lugar que pudiese ser agradable o placentero.

La secuencia que se sigue en la relajación progresiva de Jacobson es la siguiente:

1. Manos: Se aprietan los puños
2. Antebrazo: Se doblan los brazos por el codo y se aprieta el antebrazo contra el brazo.
3. Brazo: Se ponen los brazos rectos, con las manos sueltas, estirándolas hacia adelante.
4. Hombro: Se alzan los hombros.
5. Parte posterior del cuello: Se aprieta la barbilla contra el cuello.
6. Nuca: Se aprieta la nuca contra el sillón o silla donde se tenga apoyada la cabeza.
7. Frente: Se alzan las cejas hacia arriba arrugando la frente.
8. Ojos: Se aprietan los párpados.
9. Boca: Se abre la boca tanto como se pueda, luego se aprietan los labios.
10. Mandíbula: Se aprietan las mandíbulas.
11. Lengua y parte interior del cuello: Se aprieta la punta de la lengua sobre la parte superior del paladar, donde se junta con los dientes superiores.

12. Pecho: Se toma aire por la nariz, se mantiene en el pecho y se echa lentamente por la boca.
13. Abdomen: Se empujan hacia adelante los músculos abdominales.
14. Nalgas: Se empujan hacia adelante las nalgas junto con las caderas.
15. Muslos: Se extienden las piernas, se levantan y se estiran hacia afuera.
16. Pantorrillas: Se extienden las piernas hacia afuera, con los dedos de los pies apuntando recto.
17. Pies: se curvan los dedos de los pies hacia abajo y luego se estiran hacia arriba (Caballo, 1993; Kazdin, 1996).

De esta manera, el entrenamiento en habilidades sociales, tales como las HPV tienen influencia en los estilos de vida de niños y adolescentes cuando éstos las aprenden y desarrollan puesto que dichas habilidades están relacionadas con el fomento de la resiliencia, que es el término que se utiliza en las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y son socialmente exitosos (Mantilla, 2001), lo cual sin duda apoya a la prevención de la deserción escolar al brindar a los niños y jóvenes de herramientas que les permitan tomar mejores decisiones y saber cómo afrontar la vida en caso de ser vulnerables y vivir en riesgo social.

Por último, es importante subrayar que si bien la educación en HPV tiene como objetivo principal la enseñanza de destrezas psicosociales, la experiencia demuestra que éstas constituyen un pilar fundamental de la educación en valores, puesto que las HPV brindan las herramientas psicosociales que facilitan la apropiación y ejercicio de los valores.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
TALLER PARA LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN
ADOLESCENTES DE 12 A 15 AÑOS QUE VIVEN SITUACIÓN VULNERABLE

JUSTIFICACIÓN

Prevenir la deserción escolar en adolescentes que viven en situación vulnerable resulta un tema de gran importancia, dado que tal abandono se relaciona estrechamente con el contexto social en el que se hallan inmersos; es bien sabido que un individuo que tiene preparación escolar, que termina sus estudios de primaria o secundaria, y quizás posteriormente a nivel medio superior o superior, tendrá más posibilidades de acomodarse en un mejor trabajo y garantizar así un mejor ingreso económico, lo cual repercutirá en su nivel social, en relación con otra persona que no lo está haciendo.

De acuerdo con datos de la SEP durante el ciclo 2009-2010, indicó que el índice de deserción nacional a nivel secundaria es de un total de 6.2%, siendo los varones los que más desertan con un 7.5% en relación con las mujeres con un 4.9%, mencionando que la matrícula total de estudiantes escolarizados corresponde a 33.9 millones, lo que equivale a un 31.5% de la población total del país.

Por tales razones, se propone la realización de un taller en el que el objetivo general es impulsar el desarrollo humano en adolescentes bajo el enfoque de Habilidades para la Vida, consistente en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas y emocionales que favorezcan los factores protectores y promuevan la competencia necesaria para lograr una transición saludable hacia la madurez de forma sana y constructiva.

Prevenir la deserción escolar y la planeación de un taller para lograr tal objetivo, bien podría pensarse desde el ámbito escolar, es decir, proponer técnicas de estudio y aprendizaje significativo que permitan al adolescente contar con más

herramientas para ir avanzando en los distintos niveles de su educación, sin embargo, cuando se habla de jóvenes en situación vulnerable, el panorama cambia radicalmente dado que esta población carece sobre todo de habilidades socio emocionales y relacionales, lo cual sin duda se relaciona estrechamente con el abandono prematuro de las escuelas.

De esta manera, la adquisición de Habilidades para la Vida, ofrece una alternativa educativa, relacional y emocional para los jóvenes, para poder enfrentar día a día las situaciones o problemáticas que se les van presentando.

Así mismo, como objetivos específicos del taller se plantea que los participantes:

- Desarrollen conductas positivas deseables, tales como socialización, mejor comunicación, toma de decisiones, solución de conflictos y prevención de conductas negativas o de alto riesgo que coadyuven a disminuir la deserción escolar.
- Desarrollen la competencia social necesaria para el adecuado manejo del estrés que les permita adaptarse a la adversidad cotidiana.

POBLACIÓN

El taller está dirigido a un grupo de 10 a 15 adolescentes, cuyos criterios de inclusión son:

- Tener entre 12 y 15 años.
- Estar inscritos en una escuela secundaria.
- Ser canalizados por el profesorado que haya identificado a aquellos alumnos con problemas conductuales, relacionales, de gran reprobación o de ausentismo recurrente.
- Vivir en situación vulnerable (Vivir en alguna zona identificada como foco rojo de la ciudad, violencia doméstica, bajos ingresos económicos, descuido parental)
- Presentar signos de riesgo de desertar de la escuela.

De la misma forma, se requiere un facilitador (a) con formación en Psicología (Clínica, Social o Educativa) que tenga habilidades y cualidades en el manejo con grupos de adolescentes en situación vulnerable, conocimiento en habilidades para la vida, flexibilidad, manejo de frustración, apertura, alta capacidad de escucha y empatía para impartir el taller.

ESCENARIO

El taller puede llevarse a cabo en una escuela secundaria que presente índices de deserción escolar en su población estudiantil y que cuente con un espacio destinado para la impartición de las sesiones. El espacio deberá tener la capacidad de albergar por lo menos a 16 personas, contar con ventilación e iluminación óptima y acceso a fuentes de energía, de la misma manera, contar con sillas, mesas de trabajo y pizarrón.

Por último, el taller se ejecutará en 10 sesiones con una duración aproximada de 25 horas en total.

MATERIALES

- 1 cañón
- 1 laptop
- 1 litro de pegamento blanco
- 1 objeto misterioso (dinámica de la sesión “Habilidades de pensamiento crítico”)
- 1 rotafolios
- 100 hojas blancas
- 15 dibujos de un árbol
- 20 lápices
- 20 periódicos para recortar
- 20 plumas de tinta negra o azul
- 20 revistas para recortar
- 20 tijeras
- 24 plumones de agua

- 30 fichas de trabajo blancas
- 30 hojas de papel bond
- 4 cajas de zapatos
- Bocinas
- Pretest y postest de habilidades (Anexo 1)
- Presentación con diapositivas “Asertividad”
- Presentación con diapositivas “Autoestima”
- Presentación con diapositivas “Comunicación”
- Presentación con diapositivas “Pensamiento crítico”
- Reconocimientos para entregar al final del taller
- Una madeja de estambre

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN

Se aplicará a los participantes un pretest y postest diseñados por la autora de la tesina, los cuales constan de 20 preguntas cada uno y serán contestados por medio de una escala tipo likert que servirán para evaluar el taller (Véase anexo 1).

El cuestionario a aplicar, al ser diseño de la autora de la tesina, representa un primer acercamiento a un instrumento válido para aplicar en el taller, por lo tanto este cuestionario resulta perfectible y flexible para modificar en el futuro.

La escala de calificación se obtendrá a partir de la suma de los números otorgados por los participantes para cada pregunta y se calificará de acuerdo a la siguiente escala:

- De 20 a 40: Nivel bajo en el manejo y conocimiento de habilidades.
- De 41 a 60: Nivel medio en el manejo y conocimiento de habilidades.
- De 61 a 80: Nivel alto en el manejo y conocimiento de habilidades.
- De 81 a 100: Nivel superior en el manejo y conocimiento de habilidades.

Se espera que al finalizar el taller, los participantes obtengan un mayor puntaje en el postest, relacionado al conocimiento con el que cuentan de las Habilidades para la Vida y su contenido.

CARTAS DESCRIPTIVAS

A continuación se detallarán las cartas descriptivas que conforman el taller.

SESIÓN UNO: CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO (AUTOESTIMA)

Objetivo: Identificar los elementos de la autoestima con la finalidad de valorar el impacto que tiene en el desarrollo personal.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida a los participantes	El facilitador dará la bienvenida a los participantes y se presentará a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Presentación de los participantes por medio de la dinámica "Telaraña"	<p>Antes de comenzar el facilitador definirá preguntas que permitan el conocimiento de los integrantes del grupo como pueden ser: el nombre, sus pasatiempos, la comida preferida o la música predilecta, tratando de no exceder cinco preguntas concretas.</p> <p>Para comenzar la dinámica, los integrantes del grupo y el facilitador deberán sentarse en un círculo de tal forma que todos se vean. El facilitador comienza con una bola de estambre en la mano y explicará cómo quiere que se presenten cuando reciban la bola de estambre. El primero en presentarse es el facilitador y lanza la bola de estambre a un integrante del círculo, quedándose con el extremo, el participante que recibe el estambre se presenta, deteniendo una parte de estambre en su mano, y tira la bola a otro compañero y así sucesivamente, de tal manera que al final quede armada una telaraña y todos se han presentado.</p> <p>El siguiente paso es deshacer la telaraña, para eso el último integrante en presentarse comienza a enrollar el estambre y deberá repetir la información de la persona a donde llega enrollando el estambre, el participante que lo recibe repite lo mismo hasta que se termine de enrollar toda la madeja. Al final el facilitador mencionará los más datos posibles de cada integrante y dirigirá una reflexión acerca de la importancia de escuchar y observar para conocer a la personas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una madeja de estambre 	20 minutos
Reglas del taller	<p>Entre todos los participantes establecerán las reglas del taller, las cuales deberán estar centradas en el respeto, la puntualidad, el orden y la disciplina.</p> <p>Escribirán en un rotafolio las reglas más importantes y las pegarán en el espacio destinado al taller a la vista de todos, el rotafolio estará pegado en el espacio de trabajo durante la impartición de todo el taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	15 minutos

Encuadre	El facilitador hará el encuadre del taller haciendo mención de la propuesta de trabajo, los temas incluidos, en donde se hará, con qué objetivos y cómo se hará, así mismo, los integrantes del grupo se comprometerán con tales lineamientos		10 minutos
Dinámica “Lluvia de ideas”	En equipos y por medio de una lluvia de ideas, los participantes darán a conocer aquellas palabras que tienen asociadas a la autoestima y cómo ésta se desarrolla en las personas. Todas las ideas son aceptables, ninguna se desdeña, el papel del facilitador únicamente es como mediador puesto que los participantes son quienes propondrán las ideas. Cada equipo al final tendrá un rotafolio con su propia lluvia de ideas, las cuales serán compartidas al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	30 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Mi árbol”	<p>Por medio de esta técnica se favorece el autoconocimiento y el de los demás. Se dará a cada uno los participantes un dibujo de un árbol con raíces, ramas, hojas y frutos y ellos escribirán en las raíces sus cualidades, en las ramas sus habilidades o cosas positivas que hacen y en las hojas y frutos los éxitos o triunfos que han logrado, al finalizar los asistentes expondrán su árbol a los demás y el auditorio podrá participar agregando elementos al árbol del compañero expositor a fin de enriquecerlo y tener más elementos en el árbol.</p> <p>Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevada a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujos del árbol (Anexo 2) • Plumones • Plumas • Lápices 	40 Minutos
Autoestima	Haciendo uso de una presentación en Power Point, el facilitador hará una explicación de la autoestima, los elementos que la conforman y la importancia que tiene para la vida de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Presentación con diapositivas 	15 minutos
Tarea	A fin de seguir desarrollando la autoestima, los participantes tendrán de tarea realizar una lista de aquellas cosas que más aprecian de sí mismos y la importancia de seguir apreciándolas.		10 minutos
Aplicación del Pretest	El facilitador aplicará el pretest a cada uno de los miembros del grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de habilidades (Anexo 1) 	10 minutos
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.		10 minutos

Continuación...

SESIÓN DOS: HABILIDADES DE PENSAMIENTO CREATIVO

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de pensamiento creativo que les permitan crear respuestas creativas en situaciones de la vida cotidiana.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Collage”	Con material que el facilitador proporcionará al grupo, entre todos realizarán un collage que signifique lo que es para ellos el pensamiento creativo, la idea se centra en que todos aporten elementos al collage y participen entre todos para elaborar el producto, el cual al final será expuesto por el grupo al facilitador, que enriquecerá el collage brindando elementos que complementen lo expuesto por el grupo, al finalizar el facilitador pegará el collage en algún sitio visible del espacio de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Revistas • Periódicos • Tijeras • Pegamento • Plumones • Rotafolio 	1 hora
Receso			10 minutos
Dinámica “Enlazando historias”	<p>A fin de utilizar el collage y fomentar la creatividad entre los participantes, entre todos inventarán una historia en la que aborden el tema de la creatividad a partir del collage realizado por el grupo.</p> <p>Todos, incluso el facilitador, se sentarán en círculo para comenzar la dinámica. El facilitador puede comenzar la historia con “Había una vez...” y el participante de su derecha tendrá que continuar la historia agregando elementos que estén ligados a lo anterior, a continuación, la persona a la derecha continúa la historia, siempre tratando de ligar las nuevas ideas con las anteriormente dichas y así se va formando la historia sucesivamente hasta que el grupo decida poder punto final a la historia para analizar en grupo los resultados que obtuvieron.</p> <p>Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevada a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de la misma.</p>		30 minutos
Creatividad	El facilitador expondrá al grupo lo que significa la creatividad así como los elementos que la conforman, qué aportaciones tiene para la vida de las personas y las maneras en las que puede hacerse uso de la creatividad.		20 minutos

Tarea	A fin de aplicar lo aprendido durante la sesión, como tarea los participantes tendrán que realizar una noticia nueva a partir de una imagen, una noticia, una canción o cualquier elemento que sea de su gusto.	10 minutos
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN TRES: HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

TIEMPO ESTIMADO: 2 horas			
Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de pensamiento crítico que les permitan analizar información y experiencias de manera objetiva en situaciones de la vida cotidiana.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Adivina lo que tengo”	<p>Antes de comenzar la dinámica, el facilitador guardará en una caja un objeto específico (puede ser alguna figura de acción, un libro o algún otro objeto de la vida cotidiana) y dejará a la vista de los participantes la caja cerrada; el objetivo será que a partir de preguntas que formularán los asistentes y que únicamente pueden contestarte con un “sí” o “no”, lleguen a concluir por inferencias lógicas el objeto que contiene la caja, si al cabo de 30 minutos los participantes no logran adivinar de qué objeto se trata, el facilitador lo mostrará a todos.</p> <p>Para finalizar la dinámica, cada participante escribirá en una hoja de papel el método que utilizó para poder adivinar cuál era el objeto misterioso o de lo contrario, las razones por las cuales no pudo hacer una conclusión acerca de cuál era el objeto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caja de cartón • Objeto misterioso • Hojas de papel • Plumas • Lápices 	40 minutos
Pensamiento crítico	Por medio de una presentación en Power Point se hará una explicación del pensamiento crítico, los elementos que lo conforman y la importancia que tiene para la vida de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Presentación con diapositivas 	15 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Análisis de información”	<p>A partir de un video que trate temáticas relacionadas con el uso de sustancias tóxicas, sexualidad o violencia, se llevará a cabo un debate grupal en el que el objetivo sea, a partir de exponer puntos de vista, realizar preguntas o proponer soluciones, ofrecer una conclusión acerca de lo que el o los protagonistas del video podrían haber hecho a fin de no terminar en una situación difícil.</p> <p>Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video • Laptop • Cañón 	40 minutos

	cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.	
Tarea	El facilitador dejará de tarea que los participantes analicen alguna noticia, ya sea de periódico, de televisión o de radio, a fin de elaborar juicios de valor basados en el pensamiento crítico.	10 minutos
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN CUATRO: COMUNICACIÓN

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de comunicación para relacionarse mejor con las personas que les rodean.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Comunica-dos”	En parejas, los participantes buscarán un lugar cómodo dentro del espacio en el que se encuentran para conversar cómodamente, primero lo harán frente a frente, posteriormente cada pareja se sentará espalda con espalda, pero continuarán comunicándose verbalmente, por último la pareja volverá a colocarse frente a frente pero la forma de comunicación será en silencio y únicamente se utilizará la mímica.		40 minutos
Reflexión	A partir de la dinámica realizada, en plenaria el grupo comentará acerca de las sensaciones al comunicarse, se establecerán preguntas relacionadas a las dificultades, los temores o la facilidad para comunicarse de las tres maneras diferentes empleadas en la dinámica de comunicación.		15 minutos
Comunicación	Por medio de una presentación en Power Point se hará una explicación de la comunicación, los elementos que la conforman y la importancia que tiene para la vida de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Presentación con diapositivas 	15 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Teléfono descompuesto”	Para poder ejemplificar la importancia de la comunicación efectiva, así como de los elementos que la conforman se llevará a cabo la dinámica del “Teléfono descompuesto”. Todos los miembros del grupo y el facilitador se sentarán en círculo, el facilitador dirá alguna oración corta al participante que se encuentre a su derecha al oído tratando de hablar muy bajo para que no pueda escuchar nadie sólo aquella persona a la que le esté susurrando, ésta a su vez repetirá la frase a quien tenga a su derecha siguiendo la misma dinámica y así sucesivamente		20 minutos

	<p>hasta llegar al último participante que en voz alta repetirá la frase a todo el grupo. Se puede repetir nuevamente la dinámica.</p> <p>Al finalizar entre todos analizarán por qué el mensaje llegó distorsionado y cuál es la importancia que tiene entonces la comunicación en la vida de las personas para poder comprender adecuadamente lo que otro quiere decir.</p> <p>Por último se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.</p>	
Tarea	Como tarea de la sesión, el facilitador encomendará que cada participante analice en general la forma en que lleva a cabo la comunicación, tanto con pares como con miembros de su familia.	10 minutos
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN CINCO: COMUNICACIÓN (2ª PARTE)

Objetivo: Entrenar a los participantes en habilidades de comunicación para relacionarse mejor con las personas que les rodean.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica "Tómame unos minutos"	<p>Para comenzar la actividad se leerá al grupo el siguiente texto:</p> <p><i>A veces parece que la falta de comunicación es un problema de tiempo, siempre se está de prisa. La próxima vez que hables con tu familia, tus amigos, tus compañeros de escuela, con tus maestros o con alguien que conoces, escucha atentamente todo lo que tenga que decir, por lo menos durante tres minutos. No interrumpas, sólo muestra tu interés por medio de gestos y de una mirada atenta. Si estás atento, puedes recibir más información de la que oyes, pues también tomarás en cuenta los gestos, la mirada y el movimiento del cuerpo.</i></p> <p>Al terminar la lectura se harán preguntas a los participantes relacionadas a ésta, pero enfocándolas a la familia, por ejemplo: ¿Hay temas que no se pueden hablar en tu familia? ¿Hablan de lo que les molesta? ¿Qué podrías hacer para mejorar la comunicación familiar? De igual forma se adecuarán las preguntas relacionadas a la manera en que se comunican con pares, profesores y demás personas con las que convivan. En plenaria se analizarán las preguntas tratando de proponer nuevas alternativas para mejorar la comunicación en aquellos ámbitos en donde se haya encontrado algún déficit.</p>		1 hora
Receso			10 minutos
Dinámica "Antes y ahora"	En equipos, los participantes harán en un papel rotafolio una lista de elementos que identifiquen que utilizaban antes de conocer la comunicación efectiva y la cotejarán con una lista que contenga aquellos elementos que ahora conocen y que es importante tomar en cuenta para mejorar la forma en que se comunican con los demás. Al finalizar cada equipo expondrá su trabajo al grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	30 minutos

	Por último se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.	
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN SEIS: ASERTIVIDAD

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de asertividad para fomentar su desarrollo y puedan expresarse de manera clara, firme y segura sin agredir a otras personas.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica ¿Qué harías tú?	<p>Para comenzar, el facilitador leerá en voz alta al grupo el siguiente fragmento:</p> <p><i>Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy rara. Pepe se pregunta que le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe...</i></p> <p>Cada participante piensa individualmente y escribe cómo actuaría si fuera Pepe, todas las respuestas valen, ya que se pretende que sean espontáneas. Posteriormente se hará una puesta en común de las respuestas, clasificándolas en dos grupos: las que disminuyen la tensión de Rafa y permiten una vía pacífica de resolución y las que provocan mayor conflicto. Se tratará de deducir por qué las del primer grupo son mejores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	45 minutos
Asertividad	Por medio de una presentación en Power Point se hará una explicación de la asertividad, los elementos que la conforman y la importancia que tiene para la vida de las personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Laptop • Cañón • Presentación con diapositivas 	15 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Soy asertivo”	<p>Nuevamente se propone mediante un ejemplo trabajar la asertividad. En este caso se presentará al grupo el siguiente texto que involucra respuestas asertivas.</p> <p><i>Un trabajador de una empresa estuvo trabajando intensamente para elaborar oportunamente, hasta su versión final, una presentación que su director le había solicitado y para ello tuvo que investigar por mucho tiempo y consultar a diferentes especialistas.</i></p>		40 minutos

Cuando el director presentó este material ante un comité, mencionó en varias ocasiones que él mismo había realizado la investigación, consultado a los especialistas y llegado a las conclusiones de la presentación la cual gustó mucho al comité. Una vez que el director había terminado la presentación y llegado a su oficina, el trabajador le expresó que le daba gusto que su trabajo le hubiera sido de utilidad y, de manera amable y firme, que se sentía algo decepcionado porque esperaba recibir alguna mención de su esfuerzo y agradecería que en ocasiones similares se diera tal tipo de reconocimiento a su trabajo.

En plenaria, el grupo analizará el texto y responderá las siguientes preguntas: ¿Cuál hubiera sido la forma agresiva de actuar por parte del trabajador? ¿Cuál hubiera sido una forma pasiva? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de actuar de cada una de ellas? Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.

Tarea	El facilitador dejará como tarea que cada participante realice una reflexión personal acerca de cómo utilizan la asertividad en su vida cotidiana, o bien, de lo que les hace falta para ser asertivos.	10 minutos
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN SIETE: ASERTIVIDAD (2ª PARTE. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS)

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de asertividad para fomentar su desarrollo y puedan expresarse de manera clara, firme y segura sin agredir a otras personas.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Defiéndete con respeto”	<p>Para comenzar la dinámica, el facilitador dará la instrucción de que se formen equipos de tres o cuatro participantes, una vez hechos los equipos se presentarán casos hipotéticos en los que cada equipo tendrá que proponer soluciones y respuestas asertivas y escribirlas en un papel rotafolio. Por ejemplo:</p> <p><i>Una amiga te pide que le cuides un rato a su hijo, pues ella tiene una cita para ir al cine. Alguien te pide que hagas una llamada falsa por teléfono para no asistir a un compromiso. Llevas una mochila nueva y tu amiga te dice que es muy ridícula y pareces niño de kínder. Al salir de la escuela, alguien te ofrece fumar y te dice que si no lo haces le dirá a todos que eres marica. Tu mejor amiga te quiere convencer para que vayas con ella a una fiesta pero tú tienes ya un compromiso con tus papás.</i></p> <p>Al finalizar, cada equipo expondrá al grupo las respuestas obtenidas en equipo, tanto el facilitador como los demás asistentes harán retroalimentación delo expuesto a fin de identificar las respuestas asertivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	45 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Del drama a la asertividad”	<p>Para esta dinámica, se formarán tres equipos, los cuales dramatizarán alguna de las siguientes escenas, las cuales se otorgarán mediante un sorteo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estás viendo tu programa de televisión favorito en tu casa y tu papá cambia de canal sin consultar. 2. Estás con tus amigos en la fila del cine, llevan mucho tiempo esperando a ser atendidos pues hay mucha gente y alguien se mete en la fila. 3. En tu casa tu mamá te manda a comprar 		45 minutos

algo a la tienda, pero tú tienes mucha tarea y la estás haciendo, ella se molesta y te dice que nunca quieres ayudar en nada, pero siempre lavas los trastes al terminar de comer y ayudas en el quehacer de la casa todos los días.

Se dramatizarán los casos en equipo mientras todos los demás observan y analizan la forma en que los actores fueron asertivos, así mismo el facilitador y el grupo ofrecerán retroalimentación al equipo que se encuentre en escena.

Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.

El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.

Cierre

10
minutos

Continuación...

SESIÓN OCHO: EMPATÍA

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de empatía para poder percibir lo que otro individuo puede sentir.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Las tres cajas”	<p>Previamente a la dinámica, todos los participantes, incluido el facilitador se sentarán en círculo alrededor de tres cajas (pueden ser de zapatos) que simulen un buzón, cada una de ellas tendrá un título “Me gusto porque...”, “Me siento bien cuando...” y “Mi mayor deseo es...”, se trata de terminar las frases en papeletas sin poner nombres y depositarlas en las cajas correspondientes. Los participantes pueden escribir todas las papeletas que deseen.</p> <p>Una vez que se hayan depositado todas las papeletas el facilitador las leerá una a una y dará de instrucción que entre todos evalúen si hay opiniones que sean semejaste a las suyas o si comparten opiniones, tratando de pensar cómo se siente la persona lo escribió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tres cajas forradas con una abertura en la parte superior • Papeletas • Lápices • Plumas 	1 hora
Receso			10 minutos
Dinámica “Si pudiéramos ver los problemas de los demás”	<p>Para comenzar la dinámica se presentará al grupo un video “Poder ver los problemas de los demás”, al terminar, entre todos comentarán lo que vieron en él, cómo fue que cambió la perspectiva del hombre del video, así como la forma de percibir a los demás, el facilitador enriquecerá los comentarios mencionando qué es la empatía y la importancia que tiene para poder entender mejor a las personas.</p> <p>Posteriormente en tres equipos los participantes harán una historieta en la que representen lo que para ellos es la empatía y lo expondrán al grupo.</p> <p>Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cañón • Laptop • Rotafolio • Revistas • Tijeras • Pegamento • Plumones 	45 minutos
Tarea	El facilitador dejará de tarea que cada participante haga una reflexión personal acerca de la empatía, tomando en cuenta cuando han		10 minutos

	sido empáticos y cómo se han sentido y cuando no lo han sido y cómo se han sentido la o las personas con las que no fueron empáticos.	
Cierre	El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.	10 minutos

Continuación...

SESIÓN NUEVE: SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de expresión de emociones, promoviendo la identificación y expresión adecuada de los sentimientos.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Lluvia de ideas”	Por medio de una lluvia de ideas, los participantes dirán lo que para ellos significan las emociones y los sentimientos, el facilitador apuntará todo lo que los participantes digan en un rotafolio y posteriormente hará una explicación de lo que son los sentimientos, emociones y la importancia de expresarlos adecuadamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio • Plumones 	20 minutos
Dinámica “Las emociones”	<p>Se formarán equipos de 3 ó 4 personas para poder llevar a cabo la dinámica, la idea es que a partir de lo que los mismos participantes expusieron en la lluvia de ideas, en equipo elijan las tres emociones que sientan con más frecuencia: alegría, amor, vergüenza, enojo, tristeza, etcétera y de forma consensuada establezcan respuestas a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué parte del cuerpo se siente la emoción/sentimiento? 2. ¿Qué canción me recuerda a esa emoción/sentimiento? 3. ¿En qué situación es posible sentir esa emoción/sentimiento? 4. ¿Qué expresión tiene mi cara cuando experimento esa emoción/sentimiento? 5. ¿Cómo expreso esa emoción/sentimiento? <p>En plenaria se expondrán los rotafolios de cada equipo justificando las respuestas consensuadas a las que llegaron y se reflexionará entre todos cómo se sienten cuando experimenten emociones y sentimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolios • Plumones 	50 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Poniendo nombre a las emociones y	Por medio de esta técnica, los participantes podrán identificar por medio de expresiones habituales referidas a sensaciones corporales la emoción o sentimiento que experimentan en	<ul style="list-style-type: none"> • Plumas • Lápices 	40 minutos

sentimientos”	<p>variadas ocasiones, para ello, se repartirá a cada persona un listado de frases que se analizará en parejas. Las frases pueden ser como las siguientes:</p> <p><i>“Sólo de pensar que mañana tengo un examen se me pone un nudo en el estómago”</i> <i>“Antes de exponer me sentía como una gelatina”</i> <i>“Cuando mi amiga llora porque se peleó con alguien me arde la cara”</i> <i>“Cuando me entero de una desgracia se me parte el corazón”</i></p> <p>Al terminar el análisis en parejas, se exponen las conclusiones a todo el grupo a fin de identificar en plenaria cuáles son los sentimientos y emociones de los que se habla y cómo se sienten corporalmente. Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.</p>	10 minutos
Tarea	<p>Como tarea, el facilitador dejará a los participantes que reflexionen sobre sus propios sentimientos y emociones así como cuál es la sensación que tienen cuando las expresan y cuando no lo hacen.</p>	10 minutos
Cierre	<p>El facilitador dará la despedida y agradecimiento al grupo y se le hará la invitación a asistir a la sesión siguiente.</p>	10 minutos

Continuación...

SESIÓN DIEZ: MANEJO DE LAS TENSIONES Y EL ESTRÉS

Objetivo: Instruir a los participantes en habilidades de control y manejo de las tensiones y estrés.			
ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Bienvenida	Dar la bienvenida a los participantes, a fin de crear un ambiente agradable para el óptimo desarrollo del taller.		5 minutos
Dinámica “Reconoce lo que te estresa”	<p>Para comenzar la dinámica el facilitador pedirá a los participantes que de manera individual hagan una lista de al menos tres situaciones que les preocupan o que les causan estrés. Una vez que tengan definidas las situaciones el facilitador pedirá que las clasifiquen por el grado de estrés que les provocan; por ejemplo del 3 al 1 en donde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 significa que la situación es demasiado estresante • 2 significa que la situación es estresante • 1 significa que la situación es poco estresante <p>Así mismo los participantes tendrán que identificar las causas que provocan tensión y estrés y describirán qué es lo que hacen para disminuirlo o bien, qué ocurre cuando no pueden controlarlo.</p> <p>Para finalizar en plenaria se analizará el daño que provoca mental y físicamente el estrés y la tensión y el facilitador enriquecerá la información que los participantes poseen acerca de las tensiones y el estrés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de papel • Plumas • Lápices 	40 minutos
Tensiones y estrés	El facilitador explicará al grupo lo que son las tensiones y el estrés, así como las sensaciones corporales que pueden acarrear y los inconvenientes que puedan presentarse en la vida de las personas al sentirse tensionadas o estresadas.		15 minutos
Receso			10 minutos
Dinámica “Aprende a respirar”	Aprender a respirar en forma profunda también puede promover la relajación y eliminar síntomas físicos de tensión. El facilitador llevará a cabo el siguiente ejercicio con todos los miembros del grupo		30 minutos

y les recomendará pensar en una situación estresante. Lo primero que haré será pedir a los participantes que se coloquen en una posición cómoda y relajada, si los miembros del grupo lo desean pueden cerrar los ojos mientras realizan el ejercicio, así mismo les diré que si tiene algo que les apriete como los zapatos, el cinturón una pulsera o un anillo lo más conveniente es aflojarlo, lo que permitirá una mayor relajación.

Posteriormente el facilitador indicará a los participantes cómo respirar por medio de las siguientes indicaciones:

1. Respira profundamente contando hasta cuatro. Recuerda sólo hacerlo por la nariz.
2. Retén el aire mientras cuentas hasta cuatro.
3. Saca el aire de tus pulmones lentamente contando hasta cuatro. Saca el aire sólo por la boca.
4. Repite el ejercicio cinco veces más.

Después de que los participantes hagan la respiración profunda el facilitador les permitirá relajarse un momento con los ojos cerrados. Para terminar el ejercicio entre todos comentarán cómo se sintieron y discutirán las situaciones en las que pueden llevar a cabo este ejercicio.

Por medio de la técnica de relajación progresiva de Jacobson se instruirá a los participantes con una técnica que pueden emplear cuando se sientan muy estresados y deseen relajarse.

Para ello, el facilitador echará mano de música relajante para lograr una mayor relajación en los participantes.

Dinámica
“Relájate”

Todos los miembros del grupo estarán sentados en sillas de forma circular, el facilitador pondrá la música y comenzará a decir las instrucciones (las cuales debido a su extensión se encuentran en el anexo 3) tratando de que en cada tensión y relajación los participantes empleen de 10 a 15 segundos:

Cuando finalice la relajación el facilitador felicitará a los participantes por su participación y los invitará a realizar este

- Bocinas
- Laptop
- Música relajante

45
minutos

	<p>ejercicio en situaciones de mucha tensión y estrés.</p> <p>Para finalizar, se promoverá una discusión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo y de los sentimientos y emociones que se generaron a través de las mismas.</p>		
Posttest	A fin de evaluar el taller el facilitador aplicará el posttest al grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de habilidades (Anexo 1) 	10 minutos
Despedida	Al ser esta la última sesión del taller, el facilitador otorgará reconocimientos por el esmero y dedicación a cada uno de los participantes y los exhortará a aplicar cada una de las habilidades aprendidas a fin de un mejor desarrollo y bienestar personales. Se invitará a todos los participantes a concluir el taller con un convivio grupal.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimientos 	15 minutos

ALCANCES Y LIMITACIONES

Al pensar en jóvenes en situación vulnerable y un taller dedicado especialmente a ellos, la idea de prevenir la deserción escolar resulta importante puesto que es bien sabido que el abandono del contexto académico trae consigo consecuencias para el adolescente desertor, entre las cuales se encuentra que la persona empieza a relacionarse con otro círculo social distinto al escolar, y si ese círculo social no es sano, el joven se expone a muchísimos peligros de una sociedad corrupta como la que estamos viviendo.

Es decir, empieza a crecer en un ambiente donde habrá muchas tentaciones y posibilidades de involucrarse en drogas, delincuencia y también en una vida “vagabunda”, errante y sin propósito, lo cual tampoco puede tomarse literalmente al decir que al estar en la escuela, los jóvenes se encuentran libres de todo peligro o amenaza, sin embargo también es cierto que mientras el joven mantenga aspiraciones de superación y al tomar con seriedad sus estudios, éstos pueden salvaguardarlo de peligros y conductas de riesgo en las que fácilmente podría caer en caso de no encontrarse en una instancia educativa.

Este taller dirigido a jóvenes vulnerables, permitirá que éstos cuenten con herramientas para un mejor ajuste dentro del medio hostil en el que viven, brindándolos de nuevas alternativas para poder enfrentar la vida cotidiana con confianza para aplicar las habilidades aprendidas en diferentes situaciones.

Así mismo, la adquisición de habilidades para la vida, permitirán que los jóvenes funcionen eficientemente en la familia, en la escuela y en la sociedad, aumentando sus recursos para enfrentar los eventos críticos por los que puedan pasar en el día a día en los diferentes espacios en los que se desarrollen.

Por otra parte, si se le suma a la adquisición de estas habilidades el hecho de permanecer en la escuela, es muy posible que el joven en situación vulnerable tenga más posibilidades en el futuro para acceder a una mejor calidad de vida a través de la educación y formación académica.

La principal aportación de este taller a la Psicología es representada por el hecho de que brinda una alternativa educativa basada en el desarrollo humano, que ayuda no sólo al aprendizaje escolar y a la educación formal, sino que ofrece a los alumnos tanto en situación vulnerable, como a aquellos miembros de la sociedad en general, herramientas que les ayuden en su funcionalidad y crecimiento, así como a la adaptación al medio en el que se desarrollan, involucrando el aspecto individual, social y comunitario.

A pesar de que a nivel nacional se han hecho esfuerzos por minimizar la cantidad de jóvenes desertores, el resultado actual que revelan las encuestas da muestra de que los números no han disminuido lo suficiente (en México, la deserción nacional a nivel secundaria es de un total de 6.2%). El gobierno y algunas otras organizaciones civiles sin duda han puesto los ojos sobre esta población, sin embargo las maneras de subsanar el déficit educativo no han sido del todo exitosas.

El otorgamiento de becas económicas ha sido una de las estrategias más socorridas para disminuir la deserción escolar, si bien se trata de un recurso útil y hasta en ocasiones necesario, es importante combinar tal estrategia con el aprendizaje de otras habilidades que permitan a los estudiantes contar con más herramientas para su óptimo desarrollo, tal como lo es el taller presentado en este documento.

Por otra parte, como limitación del taller, se puede destacar que éste únicamente está diseñado para jóvenes que, por su situación vulnerable, están en riesgo de abandonar la escuela, por lo que sería importante tomar en cuenta también a aquellos que se encuentran en riesgo de iniciarse en conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias adictivas.

Otra limitación es el hecho de que solamente el taller está diseñado para trabajarse con adolescentes y no se toma en cuenta a los padres de familia; sugiriéndose afinar el taller con el objetivo de encontrar un rol para los padres

dentro del mismo, puesto que la familia, en especial los padres, juegan un papel importante en la vida del adolescente.

Por otra parte, se sugiere que de igual forma, se haga parte al profesorado en la capacitación para enseñar a los alumnos no sólo conocimientos educativos, sino que también puedan proveerlos de habilidades que les permitan hacer frente a lo cotidiano desde sus diferentes ámbitos.

Por último como limitación también se contempla el hecho de que al trabajar con jóvenes en riesgo de deserción escolar, éstos a su vez puedan abandonar el taller debido a las múltiples inasistencias que la población presenta regularmente en la instancia educativa, por lo que se sugiere involucrar a los padres de familia en la impartición del taller.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, P. P. & Bentacourt, O. D. (2002). Factores individuales, familiares y sociales y conductas de riesgo en adolescentes. En P. Andrade, M. Cañas, & O. Bentacourt, (Eds.). (2002). *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 181-191). México, D.F.: UNAM.
- Andrade, P., Cañas, M. & Bentacourt, O. (Eds.). (2002). *Investigaciones psicosociales en adolescentes*. México, D.F.: UNAM.
- Barrón, M. (2005). *Inequidad socio-cultural. Riesgo y resiliencia*. Argentina: Editorial Brujas.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M. & Taylor, A. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: El Manual Moderno.
- Braconnier, A. (2001). *Guía del adolescente*. Madrid, España: Síntesis.
- Brewer, L. (2005). *Jóvenes en situación de riesgo: la función del desarrollo de calificaciones como vía para facilitar la incorporación al mundo del trabajo*. Recuperado de: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_120171.pdf
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. & Burke, M. K. (2006). *The Silent Epidemic Perspectives of High School Dropouts A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation*. Recuperado de: <http://www.gatesfoundation.org/united-states/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf>
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Cardozo, G. & Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia [Versión electrónica]. *Psicología desde el Caribe*, 23, 148-182.
- Cardozo, G. (2005). Adolescencia: Riesgo y resiliencia. En M. Barrón, (2005). *Inequidad socio-cultural. Riesgo y resiliencia*. Argentina: Editorial Brujas.
- Carretero, M. & León, J. A. (2002). Del pensamiento formal al cambio conceptual en la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll, (Eds.). (2002). *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 453-469). Madrid: Alianza.
- Castillo, C. G. (2009). *El adolescente y sus retos, la aventura de hacerse mayor*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Castillo, J. V. (1992). *La deserción escolar en la educación media superior: caso preparatoria Texcoco*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2006). Definición. En *Grupos Vulnerables*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/d_gvulnerables.htm
- Coleman, J. C. & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*. (318), 50-54. Recuperado de: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2002). *Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Recuperado de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/11254/Capitulo_III_2002.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2006). *Vulnerabilidad social y sociodemográfica: aproximaciones conceptuales, teóricas y empíricas*. Recuperado de: http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/10264/LCR2086_I.pdf
- Cordero, C. T. (2008). La opinión de un grupo de docentes sobre la deserción escolar. Explorando sobre sus actuaciones en el contexto institucional. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 8 (3), 1-33. Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/opinion.pdf
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (9ª. ed.). México: Prentice Hall.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano* (12ª. ed.). México: Siglo XXI.
- Díaz, S. (2011). *Factores de deserción y permanencia escolar de la generación 2003 de la licenciatura de Enfermería de la FES "Zaragoza"*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dirección Nacional de Atención a Grupos en Situación de Vulnerabilidad. (2011). *Grupos en situación de vulnerabilidad y derechos humanos. Políticas públicas y compromisos internacionales* [Versión electrónica]. Buenos Aires, Argentina: Área de Publicaciones de la Secretaría de Derechos Humanos del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Donas, B. (Ed.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Ellis, A. (1999). *Una terapia breve más profunda y duradera. Enfoque teórico de la terapia racional emotivo-conductual*. España, Barcelona: Paidós.

- España, a la cabeza del fracaso escolar y el desempleo juvenil en Europa. (2012). Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/16/espana/1350346752.html>
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida* (4ª. ed.). México: Pearson Education.
- Fundación Mexicana de Reintegración Social, Reintegra A.C. (2011). *Riesgo, protección y resiliencia en adolescentes. Indicadores para el diagnóstico y la intervención*. México: Imprentei.
- Goicovic, D. I. (2002). Educación, deserción e integración laboral juvenil. *Última década*, 10 (16). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362002000100002&lang=pt
- Granja, C. J. (2011). *Deserción escolar: Trayectoria de un concepto en la primera mitad del siglo XXI*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Histografía de la Educación / Ponencia. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0365.pdf
- Herrera, S. (1999). Principales factores de riesgo psicológico y sociales en el adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 71 (1), pp. 39-42. Recuperado de: http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75311999000100006&nrm=iso&lng=es&tlng=es
- Hoffman, V. E. & Stuardo, J. P (2009). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación. Número Extraordinario, 2010*, 257-280. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_10.pdf
- Hurlock, E. B. (1980). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Alcohol* [Versión electrónica]. México, D.F.: INPRFM.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas* [Versión electrónica]. México, D.F.: INPRFM.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud (2011). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Tabaco* [Versión electrónica]. México, D.F.: INPRFM.
- Jadue, J. G., Galindo, M. A. & Navarro, N. L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social [Versión electrónica]. *Estudios pedagógicos*, 31 (2), 43-55.

- Jensen, A. F. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural* (3ª ed.). México: Pearson Education.
- Kazdin, A. E. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, D.F.: El Manual Moderno.
- Kennelly, L. & Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs With Appropriate Interventions*. Recuperado de: http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_ApproachesToDropoutPrevention.pdf
- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. España: Ariel.
- Lefrançois, G. (2001). *El ciclo de la vida* (6ª ed.). México: International Thompson Editores.
- Luede, O. & Ikechukwu, B. N. (2002). Las funciones del orientador escolar para minimizar el abandono escolar en los adolescentes. *Orientación y sociedad*, 3. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932002000100005&lang=pt
- Lutte, G. (1991). *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. España: Herder.
- Mantilla, L. (2001). *Habilidades para la vida. Una propuesta educativa para la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales* [Versión electrónica]. Colombia: Fe y Alegría.
- Manzano, N. (2008). *Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva*. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180249.pdf>
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía en América Latina. En J. Navarro, K. Taylor, A. Bernasconi, & L. Tyler, (Eds.). (2000). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf#page=205
- Mora, M. & Pérez, J. (2006). De la vulnerabilidad social al riesgo de empobrecimiento de los sectores medios: un giro conceptual y etodológico [Versión electrónica]. *Estudios Sociológicos*, 24 (1), 99-138.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega grupo editor.

- Navarro, J., Taylor, K., Bernasconi, A. & Tyler, L. (Eds.). (2000). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH684.pdf#page=205
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Recuperado de: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2012). *Oecd-Iceland improving schools review towards a strategy to prevent dropout in Iceland result of the oecd-iceland workshop preventing dropout in upper secondary schools in Iceland*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/49451462.pdf>
- Palacios, J, Marchesi, A. & Coll, C. (Eds.). (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Palacios, J. R. (2009). *Modelo biopsicosocial de las conductas de riesgo*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Papalia, D. E., Wendkos, O. S. & Duskin, F. R. (2005). *Desarrollo humano* (9ª ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Rice, P. F. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura* (9ª ed.). España: Prentice Hall.
- Roderick, M. (2006). *Closing the Aspirations-Attainment Gap: Implications for High School Reform A Commentary from Chicago*. Recuperado del sitio web del School of Social Service Administration and The Consortium on Chicago School Research. The University of Chicago: http://www.mdrc.org/sites/default/files/full_59.pdf
- Roldán, C. (2001). Desarrollo de adolescentes y jóvenes en zonas de pobreza y marginación. En B. Donas, (Ed.). (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 131-149). Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Rumberger, R. & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Recuperado de: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>
- Sanabria, A. & Uribe, A. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores [Versión electrónica]. *Diversitas*, 6 (2), 257-274.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. (10ª ed.). Madrid, España: Mc. Graw Hill.

- Sarafino, E. P. & Armstrong, J. W. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2009-2010). *Principales cifras ciclo escolar 2009-2010*. México. Recuperado de: http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/Principales%20cifras/Principales_cifras_2009_2010.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. México. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Lineamientos para la formulacion de indicadores educativos.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Lineamientos_para_la_formulacion_de_indicadores_educativos.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* [Versión electrónica]. Mexico: Tinta Arte Impreso S.A de C.V.
- Toro, T. J. (2010). *El adolescente en su mundo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Vázquez, J. & Díaz-Aberasturi, A. (2005). Una experiencia de educación de calle con adolescentes en riesgo de exclusión en la ciudad de Guadalajara [Versión electrónica]. *Psychosocial intervention* 14 (2), 223-233.

ANEXOS

ANEXO 1
CUESTIONARIO DE HABILIDADES

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha: _____

A continuación encontrarás una serie de preguntas que servirán para conocer mejor tu forma de pensar, sentir o actuar, es importante que te tomes el tiempo necesario para reflexionar tu respuesta, toma en cuenta que lo que digas no es bueno o malo por lo que es muy importante que contestes con la mayor sinceridad posible. Si tienes alguna pregunta no dudes en acudir al facilitador que se encuentra contigo.

Después de cada pregunta, encontrarás números del 1 al 5, marca uno de ellos con una "X" para responder según se adecúe a tu realidad personal, responde tomando en cuenta lo siguiente:

- ★ 1 si tu respuesta es NUNCA
- ★ 2 si tu respuesta es MUY POCAS VECES
- ★ 3 si tu respuesta es A VECES
- ★ 4 si tu respuesta es CASI SIEMPRE
- ★ 5 si tu respuesta es SIEMPRE

Tómate tu tiempo para responder y recuerda ser muy honesto (a) en tus respuestas. ¡Gracias!

¡Muchas gracias por tu participación!



	Nunca	Muy pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Antes de tomar una decisión tengo claro lo que quiero y mis sentimientos al respecto.	1	2	3	4	5
2. Soy consciente de mis puntos fuertes y mis puntos débiles.	1	2	3	4	5
3. Cuando fracaso en una actividad, pienso por qué he fallado y así aprendo para enfrentar otras situaciones.	1	2	3	4	5
4. Cuando tengo algún problema lo enfrento y trato de solucionarlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
5. Cuando estoy convencido (a) de algo, mantengo mi opinión a pesar de que haya personas que estén en desacuerdo conmigo.	1	2	3	4	5
6. Cuando me siento alterado (a), trato de controlar mi comportamiento impulsivo.	1	2	3	4	5
7. Cuando alguien pasa por un mal momento soy capaz de ponerme en su lugar para comprenderlo mejor.	1	2	3	4	5
8. Tengo plena confianza en mis capacidades para lograr lo que me propongo.	1	2	3	4	5
9. Cuando mis amigos me cuentan sus problemas, soy capaz de ponerme en su lugar para entender lo que sienten.	1	2	3	4	5
10. Escucho atentamente cuando alguien platica conmigo y comprendo bien lo que me dice.	1	2	3	4	5
11. Soy capaz de expresarme claramente con otras personas para que comprendan lo que les quiero decir.	1	2	3	4	5
12. Puedo reconocer las emociones que experimento y por qué las estoy sintiendo.	1	2	3	4	5
13. Si me siento enojado (a) guardo la calma hasta que me sienta tranquilo (a).	1	2	3	4	5
14. Si algo no me parece bien, expreso con respeto mi desacuerdo.	1	2	3	4	5
15. Soy capaz de resolver los problemas que tengo sin pelearme con alguien.	1	2	3	4	5
16. Si alguien me trata injustamente, se lo hago saber de forma pacífica y sin discutir.	1	2	3	4	5
17. Cuando surge algún conflicto, trato de identificar los motivos que lo originaron y buscar soluciones.	1	2	3	4	5
18. Me siento contento (a) conmigo mismo (a), me acepto tal y como soy y confío en mis capacidades.	1	2	3	4	5
19. Soy capaz de imaginar cosas nuevas o soluciones creativas cuando se me presenta un problema.	1	2	3	4	5
20. Cuando hablo con alguien, puedo hacerlo sin interrumpirlo y después decir mi punto de vista.	1	2	3	4	5

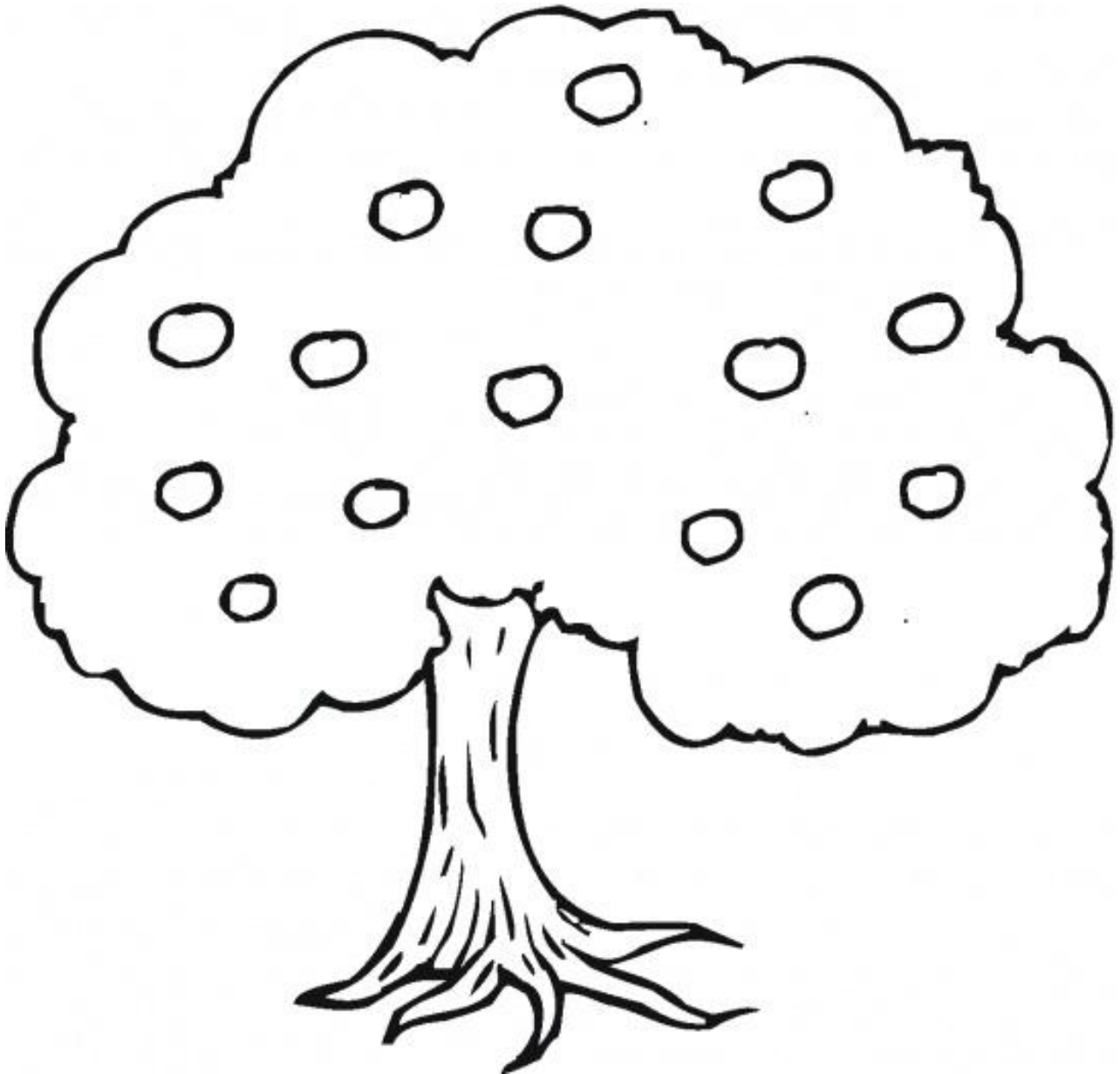
ANEXO 2

DINÁMICA “MI ÁRBOL”

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha: _____



ANEXO 3

INSTRUCCIONES PARA LA RELAJACIÓN PROGRESIVA DE JACOBSON

Ponte cómodo. Si lo deseas, cierra los ojos y deja que tu cuerpo se vaya concentrando en las sensaciones que van a venir a continuación...

Comenzaremos por tu brazo derecho. Centra tu atención en el brazo derecho... Aprieta el puño y siente la tensión que se genera en los dedos, en el antebrazo y en todo el brazo. Mantén esa tensión unos segundos, hasta que seas capaz de sentirla bien... Y ahora suelta toda la tensión del puño, suéltala toda y de forma brusca. Y concéntrate en la sensación de relajación que ocurre en la mano derecha, en el antebrazo y en todo el brazo... Centra tu atención en esa sensación. Una sensación de ligereza o de pesadez, puede que notes incluso un ligero hormigueo o un poco de calor... Eso está bien. Quizá notes que el brazo se queda blando, flojo, suelto... Eso es la relajación muscular. Permítete sentir esas sensaciones agradables...

Ahora vamos a tensar de nuevo los mismos músculos. Aprieta de nuevo el puño derecho, lo suficiente como para sentir la tensión muscular en el puño el antebrazo y el brazo derecho... Suelta toda la tensión de nuevo, de forma brusca. Siempre vamos a soltar la tensión de forma brusca, ya que de ese modo podemos aprender antes a distinguir las sensaciones de la tensión de las sensaciones de la relajación... Ahora el brazo, el antebrazo y la mano ya se han relajado. Han quedado blandos, flojos y suaves.

Deja que tu respiración se haga suave y rítmica, sin forzar. El aire circula de forma suave y llega hasta tu abdomen. Trata de respirar con la parte baja de los pulmones, de forma suave y rítmica, sin forzar...

Ahora vamos a tensar el puño izquierdo. Ténsalo con fuerza suficiente para notar la tensión en el antebrazo y en todo el brazo izquierdo... Suelta la tensión. Deja que se relaje la mano, el antebrazo y todo el brazo izquierdo... Concentra tu atención en las sensaciones de relajación que se producen: la pesadez, la suavidad... todas estas sensaciones pueden producirse en el brazo y en la mano. Permite que aparezcan estas sensaciones inofensivas y relajantes... Quizá hayas notado que al tensar el puño izquierdo también se tensaban otras zonas de tu cuerpo, incluido el brazo o el puño derecho. Esto es normal, sobre todo al principio,

pero es importante que prestes atención para que sólo se tense aquella zona del cuerpo que queremos tensar. Es importante que aprendas a mantener relajadas el resto de zonas de tu cuerpo mientras no desees sentir la tensión en esas zonas. Más adelante será muy útil que aprendas a mantener la relajación de ciertos músculos mientras tensas otras zonas de tu cuerpo.

Repetimos de nuevo la tensión en el puño izquierdo... Y soltamos la tensión... De nuevo sentimos la relajación en nuestro brazo... El brazo izquierdo se queda suave, blando, flojo, libre de tensión... Y la respiración continúa suave y tranquila, sin forzar. Una respiración abdominal, suave y tranquila, sin forzar.

Ahora vamos a tensar los músculos de la cara. Esto es un poquito más difícil pero con la práctica irá saliendo mejor. Para tensar todos los músculos de la cara ten en cuenta que debes tensar la frente, los párpados, el entrecejo, la nariz, los labios, la mandíbula y la lengua. De momento, vamos a tensar sólo la frente. Para ello, trata de elevar con fuerza las cejas... Elévalas... Y suelta la tensión... Repite de nuevo la tensión en la frente... Y suelta la tensión... La frente se queda suave y blanda, libre de tensión...

Tensa ahora los párpados. Apriétalos. Siente la tensión suave en los ojos... y suelta la tensión. Los párpados se relajan, quedan sueltos y casi no se sienten... Tensa de nuevo los párpados... Y suelta la tensión... Tensa ahora el entrecejo y la nariz, como si pusieras cara de asco... Siente la tensión en el entrecejo y en la nariz... Y suelta la tensión... Nota cómo se relaja esa zona de tu cara. Queda suave y blanda, sin tensión... Tensa de nuevo el entrecejo y la nariz... Y suelta la tensión... Tensa ahora la mandíbula y la lengua, apretando los dientes y empujando la lengua contra el paladar. Siente la tensión en los dientes y los labios... Y suelta la tensión... La lengua queda blanda, floja, sin tensión. Las mandíbulas también se relajan, sueltan toda la tensión... Tensa de nuevo la mandíbula y la lengua... Y suelta la tensión... Ahora la cara se ha relajado. También los brazos. Y la respiración es suave, tranquila y profunda. Sin forzar...

A continuación, vamos a relajar el cuello. Para tensarlo puedes intentar tocar con la barbilla el pecho. Tensa ahora el cuello. Siente la tensión... Y suelta la tensión... El cuello queda blando, suave y sin tensión... El cuello se relaja... Tensa de nuevo el cuello. Siente la tensión... Y suelta la tensión... Concentra tu atención en la sensación de relajación y bienestar que se va acumulando... La respiración tranquila y suave, los brazos relajados, la cara relajada y ahora también el cuello relajado...

Para tensar los hombros vamos a tirar de ellos hacia atrás, como si intentásemos tocar nuestros hombros entre sí por la espalda. Tensa ahora los hombros... Siente

la tensión... Y suelta la tensión. La espalda parece relajarse... Tensa de nuevo los hombros... Y suelta la tensión... Los músculos quedan blandos y suaves... relajados.

Ahora tensaremos de nuevo los hombros, pero esta vez tiraremos de ellos hacia delante, como si quisiéramos juntarlos delante nuestro. Ténsalos ahora... Siente la tensión... Y suelta la tensión... El pecho y la espalda se relajan. Concentra tu atención en las sensaciones que se producen... Tensa de nuevo los hombros... Y suelta la tensión... Concentra tu atención en las sensaciones de la relajación: los músculos se aflojan, se quedan sueltos y blandos. Disfruta de esa sensación de relajación que se va produciendo...

Ahora intenta tensar los músculos del abdomen como si quisieras hacer una flexión abdominal. Siente la tensión en todo el abdomen... Y suelta la tensión... Los músculos quedan blandos y tu atención se concentra en la relajación y en las sensaciones agradables que se producen... Tensa de nuevo los músculos del abdomen... Y suelta la tensión... Disfruta de la sensación agradable que sientes al soltar la tensión. Siente cómo los músculos se aflojan y quedan blandos y tranquilos... Ahora vamos a tensar la parte media y baja de la espalda. Para ello trata de arquear la espalda, como si quisieras sacar el abdomen hacia delante. Arquea la espalda ahora... Siente la tensión... Y suelta la tensión... De nuevo se produce una liberación de tensión que resulta agradable... relajante... Tensa de nuevo la espalda, arqueándola... Y suelta la tensión... Concentra tu atención de nuevo en las sensaciones agradables que se producen al soltar la tensión... Y la respiración continúa suave y tranquila, relajante y sin forzar... El aire entra y tu cuerpo se relaja... El aire sale y la tensión se va... La respiración continúa suave, profunda y sin forzar. Relajante y agradable. Suave y abdominal...

Ahora vamos a tensar la pierna derecha. Para eso tensa con fuerza la punta del pie hacia delante, como si quisieras pisar el freno de un coche... Siente la tensión... Y suelta la tensión... El pie se relaja; la pantorrilla y el muslo, también... Concentra tu atención en todos los músculos que han soltado la tensión y nota la diferencia... Tensa de nuevo la punta del pie, con fuerza suficiente para notar la tensión en la pantorrilla y el muslo derecho... Suelta la tensión y concentra tu atención en las sensaciones de relajación que se producen...

Y ahora vamos a tensar la pierna izquierda. Para ello tensa con fuerza la punta del pie izquierdo hacia delante, como si quisieras pisar otro pedal del coche... Siente la tensión... Y suelta la tensión... Todos los músculos del muslo, la pantorrilla y el pie se relajan... Tensa de nuevo el pie. Siente la tensión en toda la pierna... Y suelta la tensión... La pierna se relaja. El pie, la pantorrilla y el muslo se relajan...

Sientes una sensación agradable de pesadez, tranquilidad o relajación que recorre tu pierna...

Y todo tu cuerpo se ha relajado... Los brazos... la cara y el cuello... los hombros... el abdomen... la espalda... y las piernas... La respiración se ha hecho tranquila y profunda, suave y sin forzar, abdominal y relajante... Siente el ritmo suave y tranquilo... Siente la paz que te reporta

esa respiración tranquila, abdominal y profunda... Siente cómo se renueva tu energía, cómo la tensión abandona tu cuerpo... Siente cómo la tranquilidad y la relajación se hacen más y más agradables... Permítete sentir esas sensaciones agradables. Tienes derecho a sentirte tranquilo y relajado... Disfruta un rato de estas sensaciones y siente cómo renuevan también tu mente... Cuando desees levantarte, tan sólo tienes que mover un poco las piernas y los brazos antes de hacerlo.

Levántate de forma suave, pues la relajación ha hecho que todos tus músculos queden blandos y agradablemente flojos, sin tensión...