



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DUELO POR LA RUPTURA DE LA PAREJA EN LA ADOLESCENCIA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

MARISELA TORRES VARGAS

DIRECTORA DE LA TESINA:

MTRA. LAURA ÁNGELA SOMARRIBA ROCHA

COMITÉ DE TESIS:

LIC. MARÍA EUGENIA DÍAZ MARTÍN

MTRA. BLANCA ELENA MANCILLA GÓMEZ

MTRA. GUADALUPE BEATRIZ SANTAELLA HIDALGO

LIC. DAMARIZ GARCÍA CARRANZA

Ciudad Universitaria, D.F. Enero, 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS.

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, por formarme como persona y profesional, cada día que pasa me siento más orgullosa de pertenecer a esta institución.

Gracias la Facultad de Psicología porque durante más de cuatro años, cuidó de mí y me dio las herramientas necesarias para ejercer mi profesión con honestidad y compromiso.

Gracias a la Mtra. Laura Ángela Somarriba Rocha por su apoyo, dedicación y tiempo que fueron vitales para la elaboración de esta tesina, no hay palabras que puedan expresar la inmensa gratitud que tengo hacia usted.

Gracias al comité de tesis, porque con su experiencia y conocimiento enriquecieron mi trabajo.

DEDICATORIAS.

Dedicado a mi madre por ser mamá las 24 horas del día, los 365 días del año, sin días festivos ni vacaciones desde hace 24 años. Sabes que eres la persona en la que más confío, una luchadora implacable, mi súper heroína personal, desde que tengo memoria, espero que cada día que pase te sientas tan orgullosa de mí como yo lo estoy de ti, te amo mamá.

Dedicado a mi padre, porque sin su apoyo, dedicación, cariño y afecto no hubiera podido llegar hasta donde estoy, siempre serás un ejemplo para mí.

Dedicado a mi hermanita Daniela, sé que en ocasiones peleamos pero aun así eso no evita que te quiera y te considere mi mejor amiga.

Dedicado a mi amiga Gisela, por todos estos años de amistad, pues a pesar de que hemos tenido diferencias siempre salimos adelante, de corazón te deseo lo mejor colega, amiga, hermana.

Dedicado a Bere porque aunque casi no nos es posible vernos, nuestra amistad se ha mantenido a largo del tiempo.

Dedicado a Senko, Rox, Wicky, Nana, Gabba, Lav, Doña Mari y Maty, mafia y elite, me siento realmente afortunada de haberlas conocido, las quiero mucho, no cambien nunca.

Dedicado a Nemu por creer en mí y ser mi hermana en la buenas, las malas y las peores, espero que nuestra amistad dure mucho años.

Dedicado a mis alumnos del CCH Azcapotzalco ellos en parte fueron la inspiración para la realización de este trabajo, donde quiera que estén les deseo lo mejor y estoy completamente segura de que lograrán grandes cosas.

Dedicado al personal del departamento de Psicopedagogía del CCH Azcapotzalco en especial a la Lic. Marissa y a la Mtra. Rosaura por sus sabios consejos.

Dedicado al Instituto Mexicano de la Juventud, en especial a la Lic. Mariana Diosdado por apoyarme mientras forme parte del proyecto "Línea Joven". Además agradezco a mis compañeros César y Mariana por sus consejos y amistad.

Dedicado al personal de Locatel, por brindarme no solo mi primera oportunidad laboral y acogerme con los brazos abiertos, sino también porque sin su apoyo no hubiera podido alcanzar esta meta.

Dedicado a la música, pues representó un parte esencial en la creación de este documento y como dice Friedrich Nietzsche: "Sin música la vida sería un error".

Dedicado a todos los que indirectamente me ayudaron a realizar este trabajo, incluso aquellos que me pusieron obstáculos, es gracias a eso que tengo la fuerza y el coraje necesario para afrontar cualquier adversidad.

Finalmente, este trabajo me lo dedico a mí misma, por todo mi esfuerzo y compromiso para realizar ésta tesina y así alcanzar uno de mis más grandes sueños.

“Por profunda y fatal que sea la pérdida, por importante que sea lo que nos han arrancado de las manos, aunque nos hayamos convertido en alguien completamente distinto y sólo conservemos, de lo que antes éramos, una fina capa de piel, a pesar de todo, podemos continuar viviendo, así, en silencio”.

Haruki Murakami- Sputnik mi amor.

“Dum Spiro Spero”

(Mientras respire hay esperanza)

Dir en Grey.

INDICE.

Resumen.....	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
1. Adolescencia.....	5
1.1 Definición.....	5
1.2 Antecedentes históricos.....	5
1.3 Construcción del concepto.....	7
1.4 Desarrollo biológico en la adolescencia.....	8
1.4.1 Maduración sexual.....	8
1.4.2 Crecimiento físico durante la pubertad.....	9
1.4.3 Características sexuales primarias.....	10
1.4.4 Características sexuales secundarias.....	11
1.5 Desarrollo cognitivo en la adolescencia.....	11
1.5.1 Estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget.....	12
1.5.2 Estadio de operaciones formales.....	13
1.5.3 Teoría sociocultural de Vygotsky.....	14
1.5.4 Zona de desarrollo próximo.....	15
1.5.5 Pensamiento inmaduro en la adolescencia.....	16
1.6 Desarrollo psicológico en la adolescencia.....	18
1.6.1 La afirmación del yo.....	19
1.6.2 Identidad.....	19
1.6.3 Formación de la identidad desde la perspectiva psicoanalítica.....	20
1.6.4 Crisis de identidad.....	22
1.6.5 Identidad versus confusión de la identidad.....	23
1.6.6 Intimidad versus aislamiento.....	25
1.6.7 Niveles de identidad.....	25
1.6.8 Los efectos de la pubertad en la formación de la identidad.....	26
1.6.9 El autoconcepto.....	26
1.6.10 La imagen corporal.....	27
1.6.11 La autoestima.....	27
1.7 Desarrollo social en la adolescencia.....	29
1.7.1 Los padres.....	30
1.7.2 La amistad y los grupos de iguales.....	31
1.7.3 Funciones del grupo de iguales en la adolescencia.....	33
1.7.4 Relaciones románticas.....	34
2. La pareja.....	36
2.1 Definición.....	36
2.2 Antecedentes históricos de la pareja.....	37
2.3 Ciclo vital de la pareja.....	40
2.4 Formación del vínculo amoroso en la pareja.....	44

2.4.1	Encuentro-atracción.....	45
2.4.2	Selección del otro.....	45
2.4.3	Enamoramiento.....	47
2.5	El amor.....	49
2.5.1	Intimidad.....	50
2.5.2	Pasión.....	51
2.5.3	Decisión o compromiso.	51
2.6	Relaciones de pareja en la adolescencia.....	52
2.6.1	Elección de pareja en la adolescencia.....	53
2.6.2	Noviazgo en la adolescencia.....	54
2.6.3	El noviazgo adolescente en la actualidad.....	56
2.6.4	La ruptura de la pareja en la adolescencia.....	57
3.	Duelo.....	63
3.1	Definición.	63
3.2	Etapas del duelo.....	65
3.3	Manifestaciones del duelo.....	68
3.4	Tipos de duelo.....	71
3.5	Factores personales y la elaboración del duelo.....	73
3.6	Duelo por la ruptura de la pareja.....	75
3.7	Tratamiento del duelo.....	79
3.7.1	Terapia cognitivo-conductual.....	82
3.7.2	Grupos de autoayuda.....	92
3.7.3	Técnicas de apoyo basadas en el constructivismo	94
4.	Propuesta de intervención.....	97
4.1	Justificación.....	97
4.2	Objetivo general.....	98
4.2.1	Objetivos específicos.....	98
4.3	Participantes.....	99
4.4	Materiales.....	99
4.5	Escenario.....	100
4.6	Actividades propuestas.....	101
4.7	Carta descriptiva.....	102
4.8	Criterios de evaluación.....	117
	Conclusiones.....	118
	Alcances y Limitaciones.....	120
	Referencias bibliográficas.....	121
	Anexos	

RESUMEN.

El objetivo de esta investigación fue realizar una revisión teórica acerca de la ruptura de la pareja en la adolescencia así como el diseño de una propuesta de intervención para la elaboración del duelo originado por esta pérdida, con la cual se busca facilitar la adaptación del adolescente ante la separación amorosa, fortalecer su autoestima y propiciar el desarrollo de relaciones interpersonales más sanas en el futuro, a través del uso de técnicas de la terapia cognitivo-conductual y otras herramientas de apoyo.

Palabras clave: adolescencia, pareja, ruptura, duelo.

ABSTRACT.

The objective of this research was to realize a theoretical revision about the breakup of the couple in their teens, as well as the design of an intervention proposal for the elaboration of the mourning originated from this loss, which seeks to facilitate the adaptation of the adolescent in the face of the loving separation, strengthen up their self-esteem and promote the development of healthy interpersonal relationships in the future, through the use of techniques of cognitive behavioral and other support tools.

Keywords: adolescence, couple, breakup, mourning.

INTRODUCCIÓN.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2012), los jóvenes representan una fracción importante de los habitantes en nuestro país, pues se tienen registros de que entre los años, 1990 a 2010 se dio un aumento en el número de jóvenes, de 23.9 a 29.7 millones, llegando a representar la cuarta parte de la población. En el 2012, la Encuesta Nacional de Valores en Juventud realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE (2012) reportó que existen cerca de 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años de los cuales 49.2% son hombres y 50.8% son mujeres.

Debido a lo anterior la presente investigación se enfocó en los adolescentes, ya que además de ser una porción importante de los habitantes en nuestro país, atraviesan una fase de transición de suma importancia en el desarrollo de cualquier ser humano. Pues es en la adolescencia, cuando el individuo experimenta una serie de cambios físicos, biológicos, psicológicos, emocionales y sociales. En esta etapa, el adolescente busca relacionarse fuera de la familia, dando origen a los vínculos de amistad y a las relaciones de pareja que permiten la construcción de la identidad y en gran medida predicen formas futuras de relacionarse en la vida adulta.

Además el IMJUVE (2012), revelan que para el 60.7%, de los jóvenes, la pareja tiene gran importancia en su vida. En base a esto, podemos decir que la ruptura de la pareja en la adolescencia supone un gran impacto.

La pérdida amorosa ha sido poco estudiada y aun cuando se cuentan con investigaciones sobre este tema, la mayoría se enfocan en la etapa adulta, mientras que en la adolescencia son escasas, en parte debido a que la sociedad minimiza los efectos de la ruptura y le resta valor a las relaciones amorosas durante esta etapa. Sin embargo se ha demostrado que si éstas no reciben la atención y el tratamiento necesario puede causar

dificultades emocionales y severas perturbaciones en la personalidad, la identidad y la autoestima de los jóvenes.

Por lo tanto el objetivo de esta investigación es realizar un revisión bibliográfica sobre el proceso de duelo ante la ruptura de la pareja en la etapa adolescente, así como el planteamiento de una propuesta de intervención, con la cual los jóvenes puedan acceder a formas más sanas de superar la separación y de esta forma contribuir a su crecimiento personal.

El trabajo se compone de cuatro capítulos principales. El primero de ellos, aborda la adolescencia, su definición, antecedentes y los cambios en el desarrollo biológico, cognitivo, psicológico y social propios de esta etapa. En el segundo capítulo, encontramos los conceptos principales acerca de la pareja, su ciclo vital, la construcción del vínculo y finalmente se hace énfasis en la pareja adolescente. Posteriormente en el tercer capítulo, se analizará la definición del proceso de duelo, los tipos de duelo, los modelos teóricos que lo explican y el duelo ante la ruptura de la relación de pareja. Por último se presenta la propuesta de intervención, con la cual se busca la elaboración del duelo por la ruptura de la pareja en los adolescentes.

1. ADOLESCENCIA.

1.1 Definición.

Del latín *adolescētia*, es definida por la Real Academia de la Lengua Española RAE (2001) como *“la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*, la cual consiste en *“las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”*. Un proceso que tiene como objetivo la maduración sexual que dará paso a la reproducción.

La adolescencia, se ha situado dentro de los 10 a 13 años hasta los 18 a 22 años, en donde ocurren una serie de modificaciones biológicas, cognitivas, emocionales y sociales, así como la adquisición de responsabilidades y la búsqueda de una vocación (Santrock, 2004). Es una construcción social, que hasta hace algunos años se consideraba un invento de las culturas occidentales; que incluye el paso sorprendente del umbral de la niñez a la adultez acompañado del desarrollo fisiológico (Silva, 2008). Actualmente, algunos teóricos señalan que la adolescencia está compuesta por distintas fases, lo que ha dado origen a los conceptos de adolescencia temprana y tardía. En donde la primera comprende cambios biológicos, mientras que la segunda, abarca la construcción de la identidad y la búsqueda de una vocación (Santrock, 2004).

1.2 Antecedentes históricos.

Desde la Antigua Grecia, en el siglo IV a. C., Platón y Aristóteles, comenzaron a interesarse por la juventud. Plantearon que era en la adolescencia donde se desarrollan las capacidades de razonamiento y elección, consideradas signos de madurez que acercaba a los jóvenes a la etapa adulta. Además observaron la necesidad de independencia y la búsqueda de identidad en los adolescentes de su época por lo que comenzaron a creer que era necesaria una educación diferente a la de los

niños, la cual debía centrarse en las matemáticas y las ciencias (Santrock, 2004).

En la Edad Media principalmente en Europa Occidental, los infantes que alcanzaban la maduración física, característica de la pubertad, se convertían en ayudantes y aprendices de oficios por lo que su ingreso al mundo laboral era casi inmediato (Papalia, Wendkos & Duskin, 2005), debido en parte a que en esta época predominaba la economía agrícola, de manera que los niños se incorporaban en las tareas familiares para subsistir, lo que incluía actividades de campo, servidumbre o trabajo artesanal, adquirían las habilidades del trabajo por medio de actividades rutinarias y en el proceso alcanzaban la adolescencia, para posteriormente centrar su vida en el campo. Este ingreso prematuro al ambiente laboral, dotaba a los jóvenes de una cierta autonomía aunque en gran medida dependían de las órdenes de los amos a los que servían, pero dentro de la sociedad medieval eran partícipes de las fiestas, actuaban de forma colectiva a través de las llamadas abadías y gozaban de una sexualidad libertina (Perinat, 2003).

En el siglo XVIII, Jean-Jacques Rousseau explicó la necesidad de agrupar a los individuos en categorías que correspondieran a su etapa de desarrollo, ya que desde su perspectiva, los niños junto con los adolescentes tenían que asumir responsabilidades que no eran acordes para su edad y por tanto representaban una gran tensión psicológica para ellos. Rousseau coincidía con las ideas propuestas por los filósofos griegos pues creía que en la adolescencia, un período que iba de los 15 hasta los 20 años, se desarrollaban gran parte de las habilidades necesarias en la adultez, dentro de las cuales sobresalía la capacidad de sentir empatía hacia los demás (Santrock, 2004).

1.3 Construcción del concepto.

El período comprendido entre 1809 y 1920 es considerado la edad de la adolescencia, ya que fue durante este lapso cuando dos grandes acontecimientos contribuyeron a la aparición del concepto. El primero fue la promulgación de leyes que aseguraban la dependencia de los jóvenes, con el objetivo de ubicarlos en una esfera económica manejable, para proteger sus derechos. El segundo acontecimiento implicado, fue la creación de un sistema obligatorio de educación pública, cuya finalidad era transmitir habilidades intelectuales así como la integración económica y cultural de los jóvenes. Este sistema, permitió a los adultos mantener el poder sobre los adolescentes, para restringir sus opiniones y fomentar su dependencia, aunque se disminuyó la tasa de empleo juvenil logrando que se incrementará la asistencia en las escuelas.

En 1940, G. Stanley Hall considerado el padre del estudio científico de la adolescencia, mantenía que el desarrollo estaba controlado por factores fisiológicos, genéticamente determinados que interactuaba con las influencias ambientales modificando el crecimiento del individuo. Además sostenía que la evolución apuntaba hacia una raza superior y en los jóvenes estaba la clave de ella. (Santrock, 2004).

A mediados del siglo XX, la sociedad proclamó la escuela como una instrucción básica para la vida, que requería de control y resguardo; protección que se justificaba con base a la vulnerabilidad de los adolescentes, producto de la inestabilidad a causa de los cambios durante esta etapa junto con un entorno complejo, dando como resultado la dependencia adaptativa hacia la familia (Perinat, 2003). Aunque esta propuesta de escolarización dotó a los jóvenes de herramientas para hacer frente a las exigencias de la etapa adulta, la educación se basa principalmente en la evaluación y adquisición de habilidades intelectuales, dejando de lado la búsqueda de la identidad y la construcción del autoconcepto (Aguirre, 1994).

Hacia la década de 1960, la adolescencia ya poseía una estructura propia, contaba con un status establecido y poco a poco los adolescentes dejaron la conformidad de lado y buscaron liberarse de la dependencia con el fin de construir su propia identidad (Santrock, 2004).

La adolescencia hoy en día es considerada una categoría extendida, por lo que ha aumentado la tolerancia en cuanto a la preparación y formación integral que requieren los jóvenes para hacer frente al mundo adulto. Aunque esta prórroga del desarrollo, puede tornarse en una especie de arma de doble filo que trae como consecuencia el aplazamiento en la creación de identidad y la adquisición de la autonomía (Aláez, Antona & Madrid, 2003)

1.4 Desarrollo biológico en la adolescencia.

La adolescencia inicia con la pubertad, caracterizada por una fuerte aceleración del ritmo de los cambios corporales, un proceso evolutivo, que se genera al mismo tiempo que maduran las funciones necesarias para la procreación convirtiendo el cuerpo del niño en adulto. Suele situarse entre los 11 y los 12 años, edad en la que aparecen los primeros signos de desarrollo y su término se calcula alrededor de los 19 años (Perinat, 2003). Al llegar a la pubertad, los adolescentes experimentan una serie de modificaciones biológicas, que se manifiestan a través del crecimiento físico y el desarrollo de características sexuales primarias y secundarias.

1.4.1 Maduración Sexual.

El desarrollo puberal es desencadenado por la actividad del hipotálamo que determina la producción de un tipo de hormonas llamadas gonadoliberinas u hormonas liberadoras de gonadotropina. Éstas, causan un efecto en la adenohipófisis, una estructura cerebral, encargada de producir y liberar hormonas cuya principal función es estimular a las gónadas, órganos sexuales reproductivos, para que a su vez éstas produzcan el estradiol y la testosterona que son responsables de los cambios corporales (Carlson,

2006).El incremento de la hormona gonadotropina influye en la hipófisis, una glándula que produce dos hormonas, la hormona estimulante del folículo y la hormona luteinizante, quienes a su vez, estimulan la producción de gametos en las gónadas, ovarios en las mujeres y testículos en los hombres.

Existe un proceso denominado ciclo de retroalimentación en el sistema endócrino, en donde intervienen el hipotálamo, la hipófisis, las gónadas y las glándulas suprarrenales, que son las que se encargan de controlar los niveles de hormonas sexuales a través del punto de regulación del hipotálamo. Este ciclo es un mecanismo de retrocontrol neuro-hormonal que regula los niveles de crecimiento (Rodríguez-Tomé, 2003; Jensen, 2008), el cual inicia cuando las concentraciones de andrógenos y estrógenos en el torrente sanguíneo alcanzan un punto óptimo de regulación, lo que disminuye la producción de gonadotropina. En ese momento la hipófisis reduce la secreción de la hormona estimulante del folículo, la hormona luteinizante y la hormona adrenocorticotrópica, esta última con la función de estimular a las glándulas suprarrenales que junto con las gónadas, bajan los niveles de hormona estimulante del folículo y hormona luteinizante, restringiendo la secreción de hormonas sexuales.

Durante la infancia, las gónadas producen una cantidad mínima de estas hormonas, antes de alcanzar el punto de regulación del hipotálamo. Pero al llegar a la pubertad, se elevan los puntos de regulación y aumentan los niveles de las hormonas sexuales antes de que el hipotálamo de la instrucción de disminuir la producción (Jensen, 2008).

1.4.2 Crecimiento físico durante la pubertad.

El incremento en la producción de hormonas sexuales da como resultado una serie de cambios en el cuerpo, el llamado estirón del crecimiento, es uno de los más notables, en el, no todas las partes del cuerpo crecen al mismo tiempo ,ocasionando una cierta asimetría en el adolescente, esto debido a que algunas zonas se desarrollan con menor o mayor rapidez, lo que

puede producir una apariencia no muy acorde con el resto de la anatomía.

Las extremidades como los pies, manos y cabeza, son las primeras en alcanzar el estirón, seguidas por los brazos y las piernas. La frente se hace más ancha, los labios aumentan su volumen, el mentón, las orejas y la nariz son más prominentes. El torso, pecho y hombros son los últimos en alcanzar el estirón, se acompañan del aumento en la masa muscular y el tejido graso, aunque este último es mayor en las niñas. También existen cambios en el funcionamiento físico, sobre todo en la fuerza y la habilidad atlética. En la niñez, el desempeño físico suele ser igual entre niños y niñas pero durante la pubertad los varones superan a las jovencitas, modificaciones que se mantiene hasta la etapa adulta (Jensen, 2008).

1.4.3 Características sexuales primarias.

Las características sexuales primarias, incluyen las gónadas, es decir los órganos sexuales internos y los genitales externos, presentes desde el nacimiento, cuyas funciones radican en la reproducción y al elevarse los niveles de hormonas sexuales en la pubertad, un incremento provocado por los ovarios que producen estradiol, mejor conocido como estrógenos y los testículos que segregan testosterona, un tipo de andrógeno, se da inicio a la maduración de los óvulos y la producción de espermatozoides. Aunque investigaciones recientes han descubierto que cada tipo de glándula también producen una mínima cantidad de hormonas del sexo contrario (Carlson, 2006).

Este incremento hormonal se refleja en el crecimiento de los órganos sexuales. En los hombres el pene y los testículos se agrandan lo que señala el aumento de la producción de espermatozoides. A las mujeres en cambio, les crece la vulva al igual que los ovarios, a causa de folículos en maduración; el útero duplica su tamaño y la vagina aumenta su longitud. Todos estos cambios traen como consecuencia, la aparición de la

espermarquía, primera producción de espermatozoides y la menarquia, la primera menstruación (Jensen, 2008).

1.4.4 Características sexuales secundarias.

Las características sexuales secundarias, son cambios corporales durante la pubertad, que no tiene relación directa con la reproducción como el aumento en las glándulas mamarias y el ensanchamiento de caderas, en las mujeres; la aparición de voz grave y barba en los hombres, que sólo emergen hasta la adolescencia debido a los efectos del estradiol. Otro de los cambios, es el crecimiento de vello en las regiones púbicas y axilas, en ambos sexos (Carlson, 2006). La velloidad de la cara, brazos y piernas es más notorio en los hombres, a los cuales, el vello puede llegarles crecer en el pecho, hombros y espalda.

También, las características sexuales primarias abarcan el incremento de la producción de las glándulas sudoríparas, que ocasiona modificaciones en la piel, volviéndola áspera y grasosa lo que puede ser determinante para la aparición de acné (Jensen, 2008). Esta serie de cambios desencadenarán posteriormente modificaciones en el autoconcepto, la imagen corporal y la construcción de la identidad, que al combinarse con el entorno social determinarán la forma de actuar y de pensar del adolescente.

1.5 Desarrollo cognitivo en la adolescencia.

Los procesos cognitivos han sido explicados de manera evolutiva, es decir, desde el nacimiento hasta la adultez, siendo la etapa adolescente un lapso intermedio entre ambos períodos. A la par de los primeros cambios físicos en la adolescencia, se originan las modificaciones en el pensamiento, procesamiento de la información e inteligencia del adolescente, que corresponden al desarrollo cognoscitivo.

Jean Piaget (1964), al que se le atribuye el estudio del origen del pensamiento, planteó que el desarrollo mental comienza desde los primeros

años de vida cuya finalidad es el equilibrio, una búsqueda de estabilidad que no se limita a los procesos mentales sino también a la vida afectiva y social. Este equilibrio ocurre en una serie de estadios, que se definen con base a un estructura, es decir, un esquema o modelo que permite al sujeto organizar la información que proviene del exterior, en función de una necesidad o interés que es variable dependiendo del propio nivel de desarrollo.

Las necesidades de cada estadio obedecen a un tipo específico de pensamiento, provocando la variación en las estructuras y las diferencias de un estadio a otro. Esto produce un mecanismo progresivo de evolución que poco a poco se acerca a un nivel de equilibrio más avanzado. Así, el individuo asimila el mundo exterior por medio de las estructuras establecidas pero cuando la información del exterior no concuerda con éstas, se pueden reajustar para que se adapten a lo nuevo. De manera que la vida mental se resume en la asimilación del exterior, por medio de la percepción sensorial, la memoria y la inteligencia (Piaget, 1964).

1.5.1 Estadios del desarrollo cognoscitivo de Piaget.

Piaget describe cuatro estadios principales para explicar el desarrollo cognoscitivo que son el estadio sensoriomotor, el estadio preoperacional, el estadio de operaciones concretas y el estadio de operaciones formales, que abarcan desde el nacimiento hasta la adolescencia, en donde se origina el pensamiento adulto.

En el estadio sensoriomotor del nacimiento hasta los primeros dos años de vida, el pequeño comienza a controlar sus movimientos a través de la percepción y la coordinación sensorial, a lo que Piaget llamó inteligencia práctica o sensoriomotriz, dirigida exclusivamente hacia la alimentación. Por lo que el lactante asimila el exterior gracias a los reflejos realizados al azar, que poco a poco generarán hábitos junto con percepciones más

organizadas aunque el bebé, no concibe un límite entre sí mismo y el mundo, él se encuentra en el centro de toda realidad.

Posteriormente en el estadio preoperacional desde los dos hasta los siete años. El niño comienza a construir su mundo a través del pensamiento simbólico que se ve enriquecido con la aparición del lenguaje y con el adquiere la capacidad de comunicarse. Anticipa sus acciones haciendo uso de las palabras, lo que tiene como consecuencia la aparición del pensamiento o lenguaje interior. Conoce su mundo por medio de una asimilación egocéntrica, la cual carece de objetividad y su única guía es la intuición. Tiene la tendencia de animar a los objetos, los percibe como vivos y explica su existencia por la utilidad que éstos pueden tener para él. El niño defiende constantemente sus afirmaciones pero no puede probarlas debido a que no diferencia entre su punto de vista y el de los otros.

De los siete hasta los 11 años, ocurre el estadio de las operaciones concretas. En este estadio, se adquiere una mayor habilidad en el uso de las operaciones mentales. El individuo es capaz de cooperar, ya no confunde su punto de vista con el de los demás, piensa antes de actuar y busca probar sus aseveraciones. Construyen los conceptos dentro de clasificaciones o categorías, sustituyendo el pensamiento intuitivo por el pensamiento lógico aunque sólo puede aplicar este tipo de razonamiento en ejemplos concretos (Piaget, 1964).

1.5.2 Estadio de operaciones formales.

Alrededor de los 11 años hasta los 15 y 20 años, ocurre el estadio de operaciones formales, a lo que Piaget consideró como el fin del desarrollo de las estructuras generales de pensamiento.

El pensamiento de este estadio le permite al adolescente razonar sobre problemas complejos, a través de la elaboración de teorías e hipótesis y haciendo uso del método científico. Puede probar sus afirmaciones de forma lógica lo que va más allá de sus experiencias concretas, este tipo

de pensamiento recibe el nombre de hipotético deductivo o mejor conocido como pensamiento formal (Piaget, 1964).

Piaget menciona que incluso antes de la adolescencia, ocurre una transformación del pensamiento concreto al lógico que hace posible la elaboración de hipótesis y el razonamiento de proposiciones desligadas de la comprobación. De manera que el adolescente, es apto para combinar ideas en forma de afirmaciones o negaciones haciendo uso de proposiciones, implicaciones o disyunciones. Además de que sus intereses están orientados hacia el porvenir, se trata de la edad de los grandes ideales y el inicio de las teorías sobre la realidad (Piaget & Inhelder, 1984).

El pensamiento del estadio de operaciones formales cuenta con tres características principales. En primer lugar, es abstracto, es decir, el individuo puede comprender procesos mentales como la amistad, el tiempo, la fe, etcétera, conceptos que no se pueden ver ni tocar. En segundo lugar, el pensamiento es complejo, es decir, se centra en varios aspectos de una situación o idea a la vez a través del uso de la metáfora o el sarcasmo. Y finalmente la última característica es que se adquiere la conciencia de los propios procesos de pensamiento, lo que se conoce como “metacognición” (Jensen, 2008).

1.5.3 Teoría sociocultural de Vygotsky.

Vygotsky (1979), es otro de los investigadores interesados en el desarrollo de la cognición en la adolescencia, menciona que las habilidades cognitivas en esta etapa, funcionan como herramientas que transforman la actividad mental, apoyan la planeación y ayudan a resolver problemas. Estas actividades son controladas por el lenguaje, el cual tiene su origen en las relaciones sociales junto con la influencia de la cultura. Por lo que el entendimiento de la actividad mental adolescente, se debe examinar desde sus orígenes, ya que los actos mentales no son aislados sino que forman parte de un proceso de desarrollo que se inicia incluso desde la infancia.

1.5.4 Zona de desarrollo próximo.

Vygotsky (1979), acuñó el término de zona de desarrollo próximo para explicar la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver de forma independiente un problema y el nivel de desarrollo potencial que incluye las capacidades de pensamiento completadas. De manera que si un individuo intenta resolver tareas que son demasiado difíciles para él, gracias a la zona de desarrollo próximo, puede realizarlas siempre y cuando cuente con la guía de un compañero más capacitado (Santrock, 2004).

Por lo tanto el nivel real de desarrollo, revela la resolución independiente de un problema, que demuestra las funciones que ya han madurado, es decir los productos finales del desarrollo. Mientras que el nivel de desarrollo potencial muestra no sólo lo que ya ha sido completo evolutivamente sino también aquello que está en curso de maduración, de manera que *“lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo será mañana el nivel real de desarrollo”* (Vygotsky, 1979, p. 134). La zona de desarrollo próximo, permite que los adolescentes, se vean beneficiados cognitivamente si reciben la ayuda de un sujeto más competente, la escolarización adecuada y la influencia de agentes culturales de su entorno. De tal forma que su intelecto puede mejorar cuando se encuentra en entornos cognitivamente más estimulantes.

La teoría de Vygotsky se conserva hasta nuestros días e incluso se le han integrado una serie de conceptos contemporáneos aplicables al desarrollo cognitivo del adolescente, éstos se mencionan a continuación:

- Andamiaje. Una persona más capacitada, como por ejemplo un profesor, ajusta la cantidad de guía para adaptarse al nivel de rendimiento actual del adolescente. Cuando se le enseña una tarea nueva, la instrucción dependerá de la habilidad que obtenga el alumno mediante la práctica.

- Sistema de aprendices cognitivos. Este sistema se compone de un experto y un novato. El experto debe apoyar la comprensión y habilidades del aprendiz para que este a su vez, actúe de forma independiente y le enseña estrategias, al mismo tiempo que apoya sus intentos para ejecutar alguna tarea.
- Tutorización entre iguales. Es el aprendizaje entre un experto y un novato de la misma edad, se considera que esta tutorización beneficia a ambos. Mientras que el novato adquiere las habilidades con ayuda del tutor, el experto enriquece sus propios conocimientos a través de la enseñanza.
- Aprendizaje cooperativo. Implica el aprendizaje en grupos reducidos de trabajo, en el que los integrantes se apoyan entre sí. Este tipo de aprendizaje fomenta la interdependencia y las relaciones entre los estudiantes adolescentes.
- Enseñanza recíproca. Los adolescentes, se convierten en moderadores dentro de una discusión, el profesor asume un papel más pasivo, permitiendo que el alumno tome la iniciativa(Santrock, 2004).

1.5.5 Pensamiento inmaduro en la adolescencia.

Aunque el adolescente adquieren una serie de habilidades cognoscitivas que lo diferencian de cuando era un niño, éstas traen consigo una serie de dificultades que son prueba de la inmadurez de las operaciones formales.

Irving B. Weiner en colaboración con David Elkind (1976) explican que el pensamiento formal, dota al adolescente de habilidades mentales superiores que son utilizadas en conjunto con otras capacidades previamente adquiridas. Este nuevo pensamiento como ya se ha mencionado, permite que el adolescente desarrolle la “metacognición” que lo lleva a cuestionarse sobre su propio pensamiento y sobre el pensamiento de los otros, y en concreto sobre lo que los demás piensa de él a lo que Weiner y Elkind llaman “autoconciencia” (Weiner & Elkind, 1976; Santrock, 2004). Al mismo tiempo esta “autoconciencia” genera la llamada cognición social, con la cual

el adolescente razona sobre las relaciones que tiene con los otros y los grupos a los que pertenece. Sin embargo, la cognición del joven es más avanzada, le es muy difícil diferenciar entre los propios pensamientos y los de los demás. A tal grado que tiene la creencia de que las preocupaciones de los que lo rodean no son distintas a las que a él le aquejan, esto como consecuencia de la poca experiencia que tiene en el manejo de las operaciones formales (Coleman & Hendrey, 2003).

Elkind (1960, en Papalia et al., 2005) describe que el pensamiento en la adolescencia presenta un cierto grado de inmadurez, el cual se manifiesta principalmente en dificultades para tomar decisiones. Estos conflictos en el pensamiento del adolescente, se exteriorizan en seis formas distintas que son:

- Idealismo. Sucede cuando el adolescente idealiza un mundo diferente al real y se da cuenta de que su realidad está lejos de ser lo que él desea.
- Tendencia a discutir. Busca constantemente probar y demostrar sus nuevas habilidades, a tal grado que es capaz de utilizar una serie de argumentos para justificarse así mismo o a sus acciones que en muchas ocasiones distan de ser las más adecuadas.
- Indecisión. Toma en cuenta todas y cada una de las alternativas posibles de solución ante un problema durante lapsos cortos de tiempo. Aunque esto se pudiera considerar como una habilidad, el adolescente todavía no cuenta con la capacidad para poder decidirse por alguna de estas alternativas, debido a que no domina las operaciones formales.
- Hipocresía aparente. No muestra conciencia sobre las condiciones y esfuerzo necesario que se requieren para alcanzar un ideal o meta (Papalia et al., 2005).
- Autoconciencia. Razonan acerca de su propio pensamiento, aunque supone que las personas de su entorno, se inquietan por sus

acciones a lo que Elkind le dio el nombre de “audiencia imaginaria”. En donde el adolescente, cumple el papel de actor en un escenario y los demás se convierten en sus principales espectadores, los cuales viven preocupados por sus sentimientos y acciones; lo que lo lleva a fantasear y anticipar las reacciones de los otros, produciendo timidez, preocupación por la vestimenta que usa, así como el aumento en el tiempo destinado a su arreglo personal (Coleman & Hendrey, 2003). En pocas palabras, manifiesta su deseo de hacerse notar y se consideran a sí mismo como el centro de toda la atención, lo que generalmente ocurre durante la adolescencia temprana (Santrock, 2004).

- Suposición de ser especial o invulnerable. Se manifiesta a través de la “fábula personal”, término que se utiliza para denominar las creencias de sentirse único ante alguna experiencia o inmune en cuanto a las reglas que rigen a los demás, lo que supone una conducta de riesgo y autodestrucción, ya que este tipo de pensamientos puede ocasionar que los jóvenes tengan la sensación de que nadie es capaz de entenderlos o que están libres de sufrir enfermedades o accidentes (Santrock, 2004; Papalia et al., 2005).

1.6 Desarrollo psicológico en la adolescencia.

El desarrollo psicológico del adolescente está directamente relacionado con los cambios cognitivos y fisiológicos, pues al entrar a la adolescencia comienza un proceso de evaluación de las habilidades y capacidades tanto físicas como intelectuales. Se trata de un período de análisis en el que el adolescente deberá cuestionarse sobre su yo real, es decir la persona que es, frente a su yo ideal, la persona que desearía ser. Estas autoevaluaciones estarán en función de las comparaciones que haga con sus iguales, figuras parentales o ídolos con lo que iniciará una búsqueda de lo que conocemos como identidad (Naranjo, 2007).

1.6.1 La afirmación del yo.

Esta búsqueda de identidad, mencionada en el apartado anterior, estará determinada por la afirmación del yo. Un proceso que permite al adolescente distinguirse de los demás, para que pueda lograrlo será necesario que muestre diversas tendencias como el aislamiento, el comportamiento excéntrico y la formación de grupos. La primera de ellas, la tendencia al aislamiento, es parte del autoconocimiento, en ocasiones el adolescente se vale de escritos, poemas o diarios para lograrlo, que al mismo tiempo le permiten conservar su intimidad. Las tendencias excéntricas, se manifiestan en sus gustos los cuales son raros y a su vez pueden verse reflejados en comportamientos incoherentes. Otro de los elementos importantes en la formación del yo es la creación de grupos de iguales, con los cuales comparte actividades, ideas o formas de vestir para afirmar su yo a un nivel colectivo, diferenciándolo de otros grupos, que junto con la rebelión en contra del sistema de valores de los adultos, que se expresa con el descontento y la rebeldía ante la autoridad familiar y social, favorecen la construcción del yo; puesto que el joven, rechaza que su comportamiento esté determinado por los lineamientos establecidos provocando una constante sensación de impotencia al darse cuenta de que depende de sus padres (Labajos, 1996).

1.6.2 Identidad.

Además de la afirmación del yo, cada adolescente elabora su identidad de forma compleja con base en sus condiciones escolares, sociales, económicas, históricas y culturales. De tal forma que la construcción de la identidad estará en función de la intimidad, el deseo de autonomía, los valores y proyectos propios de cada individuo (Díaz, 2006).

Es debido a lo anterior que la formación de la identidad se considera una crisis normativa que se basa en el reconocimiento del yo en diversos

ámbitos de la vida en los que se incluyen los hábitos, creencias y actitudes que permiten la aparición de las diferencias individuales.

La adquisición de la identidad, inicia con la diferenciación del grupo familiar, la afirmación del atractivo sexual en el entorno social, la aparición de los primeros impulsos sexuales y la experimentación de las capacidades personales con las cuales se busca sobre salir en el deporte, los estudios o cualquier actividad para la cual se requieran habilidades. (González, 2011).

1.6.3 Formación de la identidad desde la perspectiva psicoanalítica.

La postura psicoanalítica es uno de los enfoques que plantea la búsqueda de la identidad como crisis provocada por cambios internos en los individuos, entre los que se destacan:

1. El desequilibrio psíquico provocado por la aparición de pulsiones sexuales.
2. La ruptura de vínculos familiares por la pérdida de la confianza básica y la falta de modelos de identificación (Labajos, 1996).

Dentro de los principales teóricos del psicoanálisis, encontramos a Sigmund Freud, autor al que se le atribuye la creación de la teoría de desarrollo psicosexual. Según este autor, la personalidad está conformada por tres entidades independientes, el “yo”, el “ello” y el “superyó”; y parte de esta personalidad se encuentra en el inconsciente, es decir, permanece por debajo del nivel de conciencia real (González, 2011). En ella, el “ello” está conformado por los instintos y contiene la reserva de energía psíquica que se mantiene inconsciente y sin contacto con la realidad; el “yo”, es aquel que ante las restricciones del medio se encarga de regular las demandas del ambiente, y por último el “superyó” es aquel con la facultad para determinar lo que es bueno o malo a través del uso de los juicios morales.

Freud además de plantear esta estructura de la personalidad, explicaba que el ser humano atravesaba por cinco fases de desarrollo psicosexual, en las cuales se experimenta placer en una zona erógena específica. En la adolescencia, ocurre la fase genital, que se inicia con la pubertad y se prolonga hasta la edad adulta; en la cual se reactivan los impulsos instintivos, el placer se encuentra en una persona ajena a la familia (Santrock, 2004).

Freud (1905 / 1978), establecía que los adolescentes, están inmersos en una serie de conflictos provocados por el aumento de la libido y para mantener controlados los instintos, hacen uso de los mecanismos de defensa con los cuales de forma inconsciente pueden hacerle frente a los problemas de la realidad, siendo la represión, con el cual se trasladan los impulsos más primitivos a regiones inconscientes, el mecanismo de defensa por excelencia. Con el crecimiento de los genitales externos e internos, el cuerpo del joven, ofrece las condiciones para recibir un nuevo ser, la pulsión sexual que hasta entonces era autoerótica ahora encuentra un objeto sexual (Freud S., 1905 / 1978)

Anna Freud (1980/1993) retomando lo establecido por su padre, explicaba que la pubertad al caracterizarse por un aumento de la libido y el incremento de los deseos, fantasías e instintos, es indispensable que se produzca un crecimiento en las defensas para dominarlos. Puesto que el joven desconfía del placer y busca oponerse al apremio de sus deseos prohibidos, para hacer frente a la actividad instintiva, se valdrá del ascetismo y la intelectualización.

En donde el ascetismo, se refiere al antagonismo frente a los instintos a través del proceso de represión, que busca prohibir las fantasías incestuosas y las actividades masturbatorias. Por su parte la intelectualización trae consigo la adquisición de conceptos abstractos, que dotan al adolescente de una mayor capacidad de análisis convirtiéndolo en un ser más prudente y sagaz. Aunque también provoca fantasías que no

están destinadas a realizarse pero el sólo hecho de imaginarlas le produce satisfacción.

De acuerdo a esta autora, la formación de la identidad, se manifiesta en la vida de los adolescentes a través de las relaciones con los objetos de amor. Y por tanto el adolescente tiende a aislarse de sus familiares ya que las relaciones con ellos, son consideradas incestuosas y se torna antisocial al surgir cualquier perturbación de tipo sexual ante el peligro latente que representan los instintos.

Es así que el yo, al verse en peligro de sucumbir a sus deseos más primitivos, hace uso de mecanismos de defensa que constituirán una fuerza instintiva que a su vez moldeará el comportamiento, para hacer frente a las demandas de su medio.

1.6.4 Crisis de identidad.

Con base a la teoría del desarrollo psicosexual propuesta por Sigmund Freud, Erikson (1986), otro de los teóricos más relevantes dentro del psicoanálisis y pionero en el estudio de la formación de identidad, estableció que el desarrollo de la persona estaba determinado por una serie de crisis que aparecen en momentos determinados en el curso del ciclo vital de todo ser humano que se compone de ocho estadios principales que van desde la niñez hasta la vejez.

Cada estadio conlleva una tarea evolutiva, es decir la resolución de una crisis, de tal manera que el paso de un estadio a otro va a determinar el éxito de los estadios siguientes (Erikson, 1986). Según este autor, en la adolescencia se experimenta la crisis de identidad versus confusión de la identidad, mientras que al inicio de la adultez emergente o también llamada juventud, corresponde al estadio de intimidad versus aislamiento, las cuales se describirán en el apartado siguiente.

1.6.5 Identidad versus confusión de la identidad.

Desde la perspectiva de Erikson (1986) la crisis de identidad forma parte de uno de los estadios fundamentales del desarrollo. Se trata de un proceso biológico, psicológico y social, donde el ambiente no se define como un mundo exterior sino como un entorno que se constituye desde el interior de cada individuo (González, 2011).

La búsqueda de identidad se intensifica en la edad adolescente debido a los cambios biológicos y a la toma de decisiones importantes como la elección de roles y de vocaciones. Sin embargo esto no significa que sea la única etapa dentro del ciclo vital, en donde se experimenta este tipo de crisis (Coleman & Hendrey, 2003).

La crisis de la adolescencia radica en el establecimiento de una identidad coherente y la anulación de los sentimientos de confusión de la identidad. La confusión de identidad constituye una perturbación básica que se puede acompañar de un retroceso en el desarrollo (Erikson, 1986). Esta crisis posee una creciente pérdida de energía defensiva, aislamiento social transitorio y la aparición de ansiedad que por sí misma, contribuye en el establecimiento de las bases de nuevas y más amplias funciones del yo (González, 2011).

Erikson (1986), explica que la adolescencia se caracteriza por un sentimiento de fidelidad, que implica la renovación de la capacidad de confiar en sí mismo y de ser leal a alguna causa o idea. Por lo tanto la falta de fidelidad provocará desconfianza que origina una crisis normativa de la identidad. Además el adolescente, alberga un sentimiento de existencia, que se manifiesta con un creciente interés por los valores ideológicos, sentimiento que es provocado por el poder de la fidelidad relacionada con la confianza infantil hacia los padres, por lo tendrán la necesidad de obtener la guía de las figuras parentales, maestros o líderes.

Dentro de las pautas básicas para la formación de la identidad, encontramos la afirmación, el repudio selectivo y la forma en la que la sociedad de la época identifica al adolescente. La afirmación se refiere a la concordancia entre la autoimagen de la niñez y la autoimagen de la adolescencia así como la adquisición de compromiso. Mientras que el repudio selectivo, es producido por la falta de fidelidad hacia un tipo de rol, al que el adolescente se resiste y percibe como ajeno lo que no sólo propiciará la carencia en la autoconfianza, manifestándose en actitudes oposicionistas y la formación de identidades negativas socialmente inaceptables; sino también en la delimitación de la identidad, a través de lealtades experimentales que posteriormente se transformarán en duraderas (Erikson, 1986). Finalmente, la forma en la que la sociedad visualiza al adolescente, influirá directamente en la identidad, ya que tendrá la tarea de ofrecer alternativas viables para él. Además de que le concederá un período de moratoria, con el tiempo suficiente para asumir responsabilidades y reflexionar sobre sí mismo, permitiendo la exploración de varias opciones posibles en la vida (Jensen, 2008; González, 2011). La moratoria psicosocial, le permite al adolescente entrar en contacto con (Erikson, 1986 en González, 2011):

- La perspectiva temporal para integrar su pasado con sus aspiraciones del futuro.
- Descubrir que sus acciones son sometidas al juicio de los otros.
- Experimentación de roles adultos.
- Demostración de sus capacidades laborales y selección de trabajos en los que se sienten con más habilidades.
- Identificación a través de las relaciones heterosexuales.
- Asumir roles de liderazgo y reconocimiento de la autoridad necesaria en las instituciones sociales.
- Desarrollo de un sistema personal de valores para tomar decisiones en su vida.

1.6.6 Intimidad versus aislamiento

Casi al final de la adolescencia, específicamente en la adultez emergente, surge la crisis de intimidad versus aislamiento, determinada por la reciprocidad sexual que forma parte de la intimidad. Los jóvenes que han resuelto la crisis de identidad se muestran entusiastas por fusionar sus identidades a través de la intimidad y adquieren la capacidad de comprometerse en relaciones recíprocas. En este estadio los jóvenes buscan unificar sus modos habituales de vida y formar un ambiente para sí mismos y sus descendientes. Lo contrario a la intimidad es el aislamiento, el temor de permanecer inmóvil y sin reconocimiento, que supone una regresión al conflicto de identidad, la resolución de esta crisis dará como resultado el amor mutuo y en caso contrario, el aislamiento provocará el autorechazo y la autoexclusión (Erikson, 1986).

1.6.7 Niveles de identidad.

Marcia (1966,1980,1993 en Coleman & Hendrey 2003) retoma el trabajo de Erikson para definir cuatro niveles de identidad en los adolescentes. Cada uno de ellos representa un estilo particular de afrontar las tareas de establecer y revisar el propio sentido de identidad personal, a continuación se describen cada una de ellas (González, Iborra. Tomás & Serra, 2009):

- Difusión de la identidad. En donde el adolescente no ha experimentado la crisis de identidad ni ha establecido compromisos con una vocación o creencia. En algunos casos se considera una actividad exploratoria del pasado que no conduce a compromisos relevantes.
- Hipoteca de la identidad. El individuo se encuentra comprometido con sus metas y creencias determinadas en gran parte por elecciones hechas por otros.
- Moratoria. Todavía no se ha resuelto la formación de la identidad pero se buscan alternativas para hacer una elección.

- Consecución de la identidad. Ya se ha experimentado la crisis de identidad y ahora se adquiere compromiso con una ocupación, ideología o rol (Coleman & Hendrey, 2003; González et al. , 2009).

1.6.8 Los efectos de la pubertad en la formación de la identidad.

Como anteriormente se ha mencionado, el joven construye su identidad personal al mismo tiempo que hace frente a nuevas formas de vida. Toma consciencia de que no es el mismo de antes y se cuestiona sobre lo que puede llegar a ser, quiere saber quién es y hacia dónde irá (Labajos, 1996).

Aunado a esto el crecimiento físico constante y la obtención de habilidades cognitivas cada vez más complejas, provocará la introspección, generando la necesidad de comprender el yo emergente y la sensación de incertidumbre ante los cambios que en ocasiones harán que el joven se critique gravemente, lo que se verá reflejado en sentimientos de vergüenza, vulnerabilidad y temor a hacer el ridículo (Coleman & Hendrey, 2003; Naranjo, 2007). Los cuestionamientos del adolescente sobre su imagen y cuerpo constituyen una parte importante en la construcción de la identidad (Rodríguez-Tomé, 2003). Con base a esto, se ha descrito que la identidad en esta etapa, recibe influencia directa de una serie de componentes, entre los más importantes encontramos al autoconcepto, la imagen corporal y la autoestima (Labajos, 1996)

1.6.9 El autoconcepto.

El autoconcepto, de acuerdo con Rice (2000, en Naranjo 2007) es la percepción, los pensamientos o creencias que una persona tiene de sí misma. Lo anterior representa un problema para el adolescente pues es en ésta etapa en donde se identifican los roles dentro de la sociedad y a su vez, se busca que éstos permitan conservar la individualidad. Cuando se obtiene un autoconcepto estructurado que está acorde con las normas sociales y percepciones personales, se manifiesta la independencia emocional (Coleman & Hendrey, 2003).

El desarrollo cognoscitivo es otro de los componentes que intervienen en la formación del autoconcepto. Esto ocurre cuando se adquiere la habilidad de determinar un yo para cada circunstancia, es decir, la capacidad de moldear las actitudes, atributos o roles dependiendo del ambiente o la situación, algo imposible durante la infancia (Coleman & Hendrey, 2003). Aunando a lo anterior, las habilidades superiores de pensamiento recientemente adquiridas como la metacognición, permiten que el adolescente adquiera la capacidad de introspección, lo que trae consigo la reflexión abstracta sobre sí mismo en tercera persona (Jensen, 2008).

1.6.10 La imagen corporal.

Constituye otro elemento importante en la formación de la identidad, aunque el estudio de las imágenes corporales recibe un mayor énfasis durante la adolescencia, éstas se elaboran desde el establecimiento de los primeros vínculos sociales y afectivos en la infancia. Posteriormente al irse adquiriendo habilidades de socialización, se recibe influencia directa de la experiencia.

Con la pubertad, el adolescente comienza a preocuparse por su apariencia y se hace consciente de sí mismo como mencionan Weiner y Elkind (1976), debido a la aparición de las características sexuales primarias y secundarias. Esta maduración influye directamente en la creación de la autoimagen que al mismo tiempo dota a los adolescentes de un rol que estará en función de su edad cronológica, sexo y de la sociedad en la que habitan. De tal forma que para el adolescente la apariencia corporal, el atractivo y la eficiencia física, implicará una serie de competencias frente a sus iguales (Braconnier, 2001; Rodríguez-Tomé, 2003).

1.6.11 La autoestima.

Es la capacidad de tener confianza y respeto hacia uno mismo, se desarrolla a partir de la interacción humana, justo cuando un individuo se considera importante para los demás. El núcleo familiar, es de importancia

para que el joven adquiriera el sentido de confianza y el sentimiento de valía, el cual sólo se obtiene a través de la constancia, la responsabilidad de los padres en especial de la madre y la satisfacción de las necesidades básicas (Pick et al., 1991; Naranjo, 2007).

La maduración biológica presente en la adolescencia especialmente el orden y ritmo de los cambios influyen en la autoestima. La que además dependerá del género y de la satisfacción con el propio cuerpo así como de las valoraciones que emitirá el medio ambiente, en donde la aprobación o descalificación de las modificaciones en la apariencia, generarán sensaciones de seguridad o incertidumbre (Rodríguez, 2003). Además, los padres se encargarán de reflejar las cualidades y logros de los hijos, facilitando la autoconfianza en el adolescente, aunque si se da el caso de que los padres no reafirmen la autoestima del hijo, es probable que aparezcan sentimientos de soledad, rechazo y minusvalía (Pick et al., 1991).

Entre los elementos que contribuyen a la formación de la autoestima en los adolescentes, se encuentran la satisfacción con la imagen corporal, el logro académico, el atractivo sexual y la eficiencia física, este último, tiene una importancia particular en la autoestima de los hombres (Coleman & Hendrey, 2003). Sin embargo estos elementos también pueden contribuir en la disminución de la autoestima, generando confusión (Pick et al., 1991).

La autoestima está estrechamente relacionada con el autoconcepto. Rice (2000, en Naranjo 2007) menciona que una vez que el adolescente establece un concepto sobre sí mismo, adquieren un nivel de autoestima que le permite aceptar sus virtudes y defectos, lo que también influye en su bienestar psicológico (Rodríguez-Tomé, 2003). Incluso, investigaciones señalan que la baja autoestima puede predecir dificultades de ajuste psicológico y/o emocional en los adolescentes. Mientras que niveles de autoestima alta predicen un desempeño óptimo en diversos dominios (Coleman & Hendrey, 2003), además de que puede determinar el grado de satisfacción con la vida (Martínez, Buelga & Cava, 2007).

Branden (1988 en Pick et al. 1991), menciona que existen doce premisas que favorecen la autoestima, las cuales se presentan a continuación.

1. Aceptar que todos (as) tienen cualidades.
2. Reconocer que todos (as), incluso uno (a) mismo (a), tienen algo bueno de lo cual se puede estar orgulloso.
3. Liberarse de conceptos negativos sobre sí mismo.
4. Aceptar que todos (as) son importantes.
5. Vivir de acuerdo a la realidad, reconociendo lo que nos gusta y lo que no.
6. Aprender a aceptarse a través de lo que se siente y de lo que se es.
7. Liberarse de la culpa al evaluar lo que se quiere y piensa.
8. Actuar de acuerdo con lo que desea, siente y piensa sin esperar la aprobación o desaprobación de los otros.
9. Sentirse responsable de sí mismo para generar confianza en uno mismo y en los demás.
10. Vivir auténticamente al aprender a ser congruentes entre la forma de sentir y actuar.
11. Fomentar la autoestima de otros, pues al ser honesto con los demás se refleja en la propia autoestima.
12. Hallar la valentía de amarse como persona y comprender que es un derecho.

1.7 Desarrollo social en la adolescencia.

La vida social del adolescente está determinada por el grado de cohesión familiar, la aceptación de los padres, las experiencias con la autonomía y la vinculación con el medio ajeno que tiene como fin el establecimiento de relaciones de amistad y pareja (Vargas & Barrera, 2002). Las interacciones sociales se modifican en la adolescencia debido a las transformaciones del estado emocional producto de los cambios hormonales que se manifiestan de forma directa sobre sus relaciones (Brooks, Gunn, Graber & Paikoff, 2004, en Olivia 2006), es así que los adolescentes se

convierten en “...una ‘materia’ moldeable y receptiva que está muy abierta a las influencias de los modelos sociales y de los entornos de vida que frecuentan” (Rodrigo J. M. Et al. , 2004, pp. 203)

1.7.1 Los padres.

La relación entre los padres y el adolescente, constituye uno de los cambios más importantes en la pubertad. Generalmente las relaciones familiares sufre modificaciones en los patrones de interacción que incluyen discusiones que se acompañan al mismo tiempo de momentos de armonía y expresión de los afectos.

Desde el enfoque psicoanalista, el cual proporcionó las primeras ideas sobre la autonomía, se plantea que el alejamiento y la parcial ruptura de los vínculos familiares especialmente con los progenitores, forma parte de un proceso de identificación (Coleman & Hendrey, 2003; Olivia, 2006). Sin embargo recientemente se ha descubierto que la mayoría de las relaciones con los padres son afectuosas, siempre y cuando el clima familiar anteriormente establecido favorezca la aparición de este tipo de comportamientos. Es decir, que si desde antes de que se dieran los primeros cambios en la pubertad, la familia poseía un ambiente afectuoso y confiable, el adolescente tendrá la tendencia a relacionarse de esta manera (Olivia, 2006). Lo que descarta la creencia de que esta etapa se caracteriza necesariamente por turbulencias en la familia, ya que muchos jóvenes recurren a sus ascendentes con frecuencia para obtener apoyo y la guía necesaria que les permita resolver dificultades. Sin embargo es necesario considerar que las interacciones familiares constituye una de las tareas centrales en la adolescencia, pues cumplen una función importante en el desarrollo de la independencia, por lo que no se puede descartar la búsqueda de sí mismo como una fuente potencial de conflictos en el ambiente familiar (Coleman & Hendrey ,2003; Barrera & Vargas, 2005).

El desarrollo progresivo de la identidad, supondrá así una de las dificultades que enfrentarán los padres para trazar un vínculo entre ellos y su hijo(a), sumado al hecho de que el adolescente comienza a experimentar su sexualidad lo que se convierte en la causa principal de pudor e incomodidad, entorpeciendo la comunicación entre padres e hijos (Braconnier, 2001). A tal grado que los progenitores se mostrarán restrictivos y querrán ejercer control en las salidas y amistades de su hijo (a) (Olivia, 2006), y al ser el control de su propia vida, la principal meta del adolescente, las restricciones parentales se convertirán en obstáculos potenciales para ejercer plenamente su autonomía. Aunque este objetivo por sí mismo no es fácil de llevar a cabo porque no sólo depende de la familia sino del origen étnico, el género, las oportunidades culturales y la situación socioeconómica (Coleman & Hendrey ,2003).

1.7.2 La amistad y los grupos de iguales.

En el lapso entre la adolescencia temprana y la intermedia, las necesidades personales junto con la presión social dirigen a los adolescentes hacia dos alternativas, un grupo de amistad o el aislamiento.

A medida que el adolescente crece abandona las relaciones verticales con los adultos, se consideran verticales porque en todo momento los padres ejercen poder sobre ellos, aprenden a obedecerles y se someten a sus demandas. Pero al llegar a la adolescencia, los iguales ofrecen relaciones horizontales que se caracterizan por ser más equitativas y son menos jerárquicas, en parte porque los pares asisten a la misma escuela, viven en la misma comunidad, tiene un origen étnico similar o un nivel socioeconómico parecido (Coleman & Hendrey ,2003). Es así que el adolescente tenderá a alejarse de todos los grupos que frecuentaba, entre ellos la familia, y de este modo expresará desacuerdo hacia sus padres buscando relaciones que favorezcan su independencia (Braconnier, 2001).

Aunque la necesidad de pasar el tiempo con personas ajenas a la familia, así como la formación de grupos no son exclusivas de la adolescencia, tienen especial importancia y constituye una fuente de motivación estrechamente relacionada con las ansias de libertad. Pero esta motivación por sí sola no ejerce influencia directa en las relaciones que mantiene con los padres, pues actúan como modelos o patrones que serán retomados con sus pares (Santrock, 2004).

Para los adolescentes, la integración en la vida social produce confianza en sus capacidades como agente social, de esta forma los grupos de amigos ejercen un efecto importante en el desarrollo de la personalidad, la intimidad y los sentimientos de identidad. El adolescente entonces, se convierte en amigo, escoge a sus amigos y al mismo tiempo lo escogen para formar parte de un grupo, quiere compartir, vivir experiencias y emociones intensas, desarrolla intereses nuevos en entornos distintos a su núcleo social movilizándolo su vida afectiva, aprende de las experiencias agradables y de las discrepancias, comprende que las relaciones personales no son sencillas porque es necesario aceptar las diferencias de los otros (Braconnier, 2001).

Algunos teóricos consideran que los adolescentes muestran la tendencia a ser influenciados, lo que puede llevarlos a adoptar sin discutir las costumbres y gustos de sus amistades, aunque se ha observado que la influencia de los amigos no son permanentes más bien forman parte del proceso de transición hacia el surgimiento de elecciones por sí mismo (Vargas & Barrera, 2002).

En cuanto a la amistad en la adolescencia, Gottman y Parker (1987, en Santrock 2004) describen que cuenta con ocho características significativas:

1. Compañerismo. La amistad le permite al adolescente familiarizarse con quienes comparte actividades.
2. Estimulación. Proporciona información, diversión y placer.

3. Apoyo físico. En forma de tiempo, recursos y asistencia.
4. Autoestima. Dota al adolescente de expectativas de apoyo y retroalimentación, se percibe así mismo como una persona competente y atractiva.
5. Comparación social. Provee información sobre en qué posición se encuentran frente a otros adolescentes.
6. Afectos o Intimidad. Ofrece relaciones cálidas, cercanas y de confianza con otra persona.

1.7.3 Funciones del grupo de iguales en la adolescencia.

El grupo de iguales ayudará al adolescente en la obtención de seguridad y confianza en sí mismo, así como en la creación de sus propios valores y un ambiente en donde podrá experimentar independencia. A continuación se describen las tres funciones principales de los grupos.

- Seguridad y confianza. El grupo por sí solo no ofrece seguridad, aunque es capaz de proporcionar la confrontación de la autoimagen, valores e intereses del adolescente. Siendo la principal tarea del grupo, la comparación de los mismos, de tal manera que permite adquirir una sensación de que no se encuentra fuera de la realidad y contrario a lo que se podría pensar el grupo no lo desvaloriza sino que lo comprende y en ocasiones piensa como él.
- Creación de valores. Dentro del grupo el adolescente se somete a diversas pruebas que no puede realizar en el ambiente familiar. Comienza a asumir compromisos y busca ser fiel a su palabra generando sentimientos de fidelidad y lealtad.
- Estructuras para experimentar la independencia. La vida en grupo ayuda a resolver la cuestión de dependencia rechazada para experimentar la independencia. Consiste en el ejercicio de la reflexión y la entrega necesaria para cumplir un ideal que posteriormente ayudará en el proceso para asumir una actitud hacia el futuro (García, 1996).

Sin embargo los beneficios que obtiene el individuo al formar parte de un grupo pueden terminar cuando existen presiones para someterse a las normas del mismo. Puesto que existen grupos que promueven el comportamiento antisocial o delincuente, aunque en ocasiones la influencia de los iguales se considera normativa e incluso constructiva (Coleman & Hendrey ,2003). Esta presión del grupo, tiene un papel importante en el comportamiento, forma de vestir, lenguaje, actividades de ocio y planes a largo plazo del adolescente.

La adaptación a las presiones del grupo puede ser negativa o positiva, son ejemplos de adaptaciones negativas, el decir groserías, involucrarse en robos, burlas hacia los adultos, etcétera. Mientras que las positivas permiten que el adolescente se comprometa con una causa social o el simple hecho de expresar el deseo de implicarse en el mundo de los iguales. Aunque puede darse el caso de que algunos adolescentes no se conformen con la presión del grupo o de la sociedad y guíen su comportamiento en base a sus propias expectativas (Santrock, 2004).

1.7.4. Relaciones románticas.

En el momento en el que las amistades adquieren una mayor importancia, se transforman en fuentes de apoyo, información, compañía y retroalimentación además permiten experimentar diferentes formas de intimidad, entre ellas las relaciones románticas. Las relaciones de pareja en la adolescencia no tienen las características de las parejas adultas, en tanto que la mayoría duran unas pocas semanas o meses, sin embargo esto no quiere decir que no sean experiencias significativas (Vargas & Barrera, 2002).

Brown (1999, en Vargas & Barrera 2002) plantea que el interés principal de las primeras relaciones románticas en la adolescencia no radica en la satisfacción de necesidades sexuales sino en encontrar quiénes son, que tan atractivos pueden ser para los otros y la obtención de estatus entre sus

pares. Básicamente son oportunidades para que los jóvenes interactúen entre sí (Barrera & Vargas, 2005).

De acuerdo con Brown, Feiring y Furman (1999, en Vargas & Barrera 2002) las relaciones románticas adolescentes se caracterizan por:

- Involucrar a dos individuos que reconocen algún tipo de vínculo entre sí.
- Ser voluntarias.
- Existe una atracción basada en la apariencia física, personalidad, compatibilidad de intereses o habilidades.
- Presentan manifestaciones de compañerismo, protección y apoyo.

Posteriormente en etapas avanzadas de la adolescencia las relaciones románticas propiciarán el desarrollo de la intimidad que *“...implica actuar confiablemente, responder adecuadamente a los sentimientos del otro, ser sensible y ser capaz de comprometerse en una relación (vinculación), pero también se desarrolla el interés por recibir atención, consideración y equidad...”* (Barrera & Vargas, 2005, pp. 28)

2. LA PAREJA.

2.1 Definición.

Como se mencionó en el capítulo anterior las relaciones interpersonales en la adolescencia son de gran importancia para el desarrollo social. Tanto para la vinculación del adolescente con sus padres, como para las primeras interacciones con sus iguales, que marcarán las pautas principales de socialización y darán pie a futuras formas de relacionarse, como es el caso de las relaciones de pareja.

La palabra pareja proviene de las raíces latinas par, parís, que significa igual y que hace referencia a un conjunto de dos elementos, ya sean personas, animales o cosas que tienen entre sí una relación o semejanza (RAE, 2010). Se considera a la pareja como antecedente de todo grupo social, que a lo largo de la historia se ha protegido junto con la familia porque comprende funciones psicológicas, biológicas y sociales que aseguran la continuidad de la especie humana. Un producto de la convivencia entre los humanos, necesaria para sobrevivir, crecer y evolucionar (Eguiluz, 2007).

Lerner (2003 , en Ortega 2012), menciona que para plantear una definición de pareja es necesario distinguir entre el concepto de vínculo y relación; el primero implica una red afectiva importante que se caracteriza por un ambiente de comunicación y compromiso, mientras que la relación requiere de una menor cantidad de energía afectiva. En el caso de la pareja, más que tratarse de una relación, constituye un vínculo que demanda armonía y un sistema caracterizado por la acción de dar y recibir (Ortega, 2012).

Por otra parte De la Espriella (2008) explica que la pareja es una de las principales unidades vinculares que requiere de un abordaje contextual en donde se tomen en cuenta los participantes involucrados y que lejos de ser una organización social simple porque se encuentra conformada por un número menor de integrantes, representa una estructura de lo más compleja, pues constituye el núcleo de la familia, compuesta por relaciones

de parentesco organizado que dependen de cada cultura y que se construye gracias a un vínculo entre dos personas las cuales formarán una alianza que posteriormente propiciará la aparición de la intimidad, el compromiso, el cuidado y el apego de los hijos, como resultado de esta unión (Eguliluz, 2007).

2.2 Antecedentes históricos de la pareja.

Según Eguliluz (2007), el surgimiento de la sociedad como la conocemos y específicamente el origen de la pareja humana, puede ser explicado a través de dos modelos planteados por la perspectiva antropológica, el modelo dominador y el modelo solidario.

El modelo dominador o mejor conocido como patriarcado, establece jerarquías en donde los hombres ocupan los altos niveles sociales imponiéndose de esta forma sobre las mujeres. Los pueblos antiguos que se regían por este tipo de modelo dedicaban la mayor parte de su vida a la guerra. Predominaba la masculinidad a través de la edificación de tumbas conmemorativas de personajes célebres todos ellos varones así como la difusión de símbolos y emblemas que representaban el poder masculino. En cuanto a las relaciones de pareja, dentro de este modelo, el hombre es siempre superior a la mujer. El modelo solidario, en cambio establece que las relaciones sociales se basan en principios de vinculación. Estas sociedades tienden a ser más pacíficas, menos jerarquizadas y autoritarias, por lo tanto sus relaciones de pareja son igualitarias y solidarias (Eguliluz, 2007).

En Grecia y Roma, aparecen las primeras representaciones artísticas de la pareja alrededor del siglo I y II, aunque sólo se plasmaban los ideales ya que la realidad era muy diferente pues se trataba de un mundo plagado de esclavitud y de casamientos por conveniencia (Eguliluz, 2007). En la antigua Grecia se buscaba establecer un equilibrio entre el cuerpo y la mente; la civilización se centraba en el hombre, considerado el ideal de la belleza griega, aunque las mujeres ocupaban un lugar privilegiado dentro de la

sociedad. Estas ideologías dieron origen al matrimonio monógamo que se llevaba a cabo después de un período corto de noviazgo. A la mujer no se le permitía ser infiel, era motivo de divorcio, junto con la incompatibilidad de caracteres o la esterilidad. Se aceptaba la bisexualidad en los varones, lo que favorecía la pederastia entre un hombre, usualmente consejero o guía y un joven pupilo (Rage, 1996; Eguliluz, 2007).

Los romanos por su parte, prohibían el incesto, las relaciones con sacerdotisas o guardianas de templos y el contacto homosexual. El hombre no podía estar al servicio de una mujer, estaba hecho para poseer y mandar. Posteriormente alrededor del siglo II d. C., se producen cambios en las costumbres y la creación de la imagen puritana de la pareja, los esposos debían ser castos y la función de la sexualidad radicaba en la procreación (Eguliluz, 2007).

A partir del siglo XII, el cristianismo logra extender su poder sobre el matrimonio, lo convierte en un sacramento indisoluble que exige la monogamia y se desarrollan las primeras ideas sobre la virginidad. Es así que al llegar la Edad Media se retoman las prohibiciones del Antiguo Testamento, marcadas por la Iglesia como el incesto, la desnudez, la homosexualidad, la sodomía y el coito durante la menstruación. Se hace una distinción entre el amor, que indicaba la pasión salvaje y “caritas”, el amor cristiano de cuidado hacia el prójimo (Eguliluz, 2007). La elección de la pareja estaba influenciada por los padres, quienes solían fijar una cierta cantidad de dinero o mejor conocida como dote, que los pretendientes tenían que cubrir para obtener la mano de sus hijas (Aguilar & López; 2004).

En el Renacimiento, la Iglesia junto con el Estado colaboraron para imponer un orden moral en la sexualidad que poco a poco termina por interiorizarse dentro de la memoria colectiva, incluso en aquellos que no estaban influenciados directamente por las ideas religiosas. Hacia el siglo

XVII se castigaba el adulterio con la cárcel, la prostitución estaba prohibida y las mujeres que practicaban conductas irregulares o tenían hijos fuera del matrimonio eran perseguidas, castigadas o incluso sentenciadas a muerte (Eguliluz, 2007).

A finales del siglo XIX, surge un nuevo tipo de pareja, se desarrolla una sexualidad, más sensual y pausada, ya no destinada exclusivamente a la reproducción. Las prácticas sexuales se desculpabilizaron, una culpa que se retiran incluso del lenguaje, se comienza a hablar de las cosas por su nombre, utilizando términos médicos como “sexo”, “coito”, “vagina” y “pene”. Aunque en las familias prevalece el silencio sobre estos temas. Para el año 1920, las relaciones sexuales prematrimoniales comenzaron a popularizarse. Las parejas deciden probar antes de comprometerse en matrimonio, para hacer coincidir el amor y la sexualidad, se está en busca del placer ya que el amor no es suficiente y en ocasiones ni siquiera necesario (Eguliluz, 2007).

Hoy en día, entre las transformaciones más importantes de las relaciones de pareja, encontramos, que el amor es el principal motivo de unión entre las personas. Además de que en la pareja, se construyen con base a la educación, expectativas, intereses y objetivos de cada uno de los integrantes que la conforman (Márquez, 2011). Por otro lado, la reciente incorporación de las mujeres en el ambiente laboral ha producido una reestructuración de los roles asociados en conjunto con los cambios demográficos, contribuyendo en una variedad de cambios en el tamaño, intimidad y cohesión de las relaciones, que a la par de las modificaciones socioculturales favorecen la aparición de empatía y la comprensión emocional hacia los demás (Esteinou, 2010). Aguilar y López (2004) mencionan que las consideraciones que el hombre y la mujer toman en cuenta para elegir una pareja han ido evolucionando. La pareja ahora se encuentra *“... cada vez más lejos de lo que en un principio pretendió ser, esto es resultado única y exclusivamente*

de las repercusiones políticas, sociales, económicas e ideológicas que han forjado un nuevo estilo de vida” (pp. 30) Es de suponerse que este nuevo ritmo de vida en camino hacia la modernidad, produzca cambios en las relaciones de pareja como la diversificación de tipos de relaciones en donde encontramos la unión libre, la sociedad de convivencia, el matrimonio civil o religioso, entre otros. Tan sólo en nuestro país y particularmente en la Ciudad de México, los rasgos característicos de la pareja han desaparecido. Ahora las parejas pueden estar formada por dos personas del mismo sexo además de que el Estado trabaja continuamente para ofrecer el respaldo y reconocimiento legal de sus derechos (Tenorio, 2010).

Giddens (2006, en Tenorio 2010) plantea que en la sociedad de nuestro tiempo ha surgido un nuevo tipo de pareja a la que llama “relación pura”. Se trata de cualquier tipo de relación, ya sea amistosa, laboral o amorosa, cuya característica principal es que se establece porque los involucrados así lo desean y permanecen juntos siempre y cuando obtengan una satisfacción. De tal forma que si la relación deja de ser útil para una de las partes, ésta se termina. Dentro de estas relaciones puras, las que hacen referencia al ámbito amoroso, reciben el nombre de “amor confluyente”, un amor contingente y activo que no se considera perdurable ni único, en el cual se procura el placer sexual recíproco y el desarrollo de habilidades sexuales, en donde la vida sexual no es ortodoxa ni exclusivamente monógama. Sin embargo, este tipo de amor sólo existe en sociedades donde cada persona tiene la misma posibilidad de elegir lo que quiere ser y qué quiere hacer (Tenorio, 2010).

2.3 Ciclo vital de la pareja.

Diversos autores han descrito que el desarrollo de la pareja y en concreto el de la familia, se da en una serie de etapas o fases. Rage (1996), por ejemplo explica que la pareja hace referencia a un proceso

normativo, el cual se desarrolla en una serie de etapas que frecuentemente ocurren de manera conjunta, que a su vez cumplen funciones específicas produciendo madurez, creatividad y responsabilidad dentro de la pareja. Estas etapas se presentan de forma jerárquica y siguen una secuencia definida de hechos significativos que señalan su principio y su fin, así como características que las hace distinguirse una de la otra.

Díaz-Loving (1999) es otro de los teóricos que coincide con la idea de que la pareja atraviesa por una serie de estadios que van desde el inicio de la relación hasta la finalización o ruptura del vínculo. Un conjunto de pasos que en el transcurso del tiempo determinan el nivel de intimidad que perciben los sujetos involucrados y al ser subjetiva esta percepción, no es posible determinar un orden, duración, secuencia o período normativo para cada fase de la pareja. Estas fases, según la propuesta teórica de Díaz-Loving, reciben el nombre de “Ciclo de acercamiento y alejamiento”, este ciclo, permite categorizar el tipo de vínculo y la información que los miembros de la relación están procesando así como la forma en la interpretan al otro como estímulo. Ya que dependiendo del grado de acercamiento-alejamiento de la relación, cada integrante evaluará de forma cognitiva y afectiva la conducta del otro. Este “Ciclo de acercamiento y alejamiento” se compone de las siguientes etapas:

Etapa de Extraño-conocido. Comienza con la percepción de un extraño que se reconoce pero que no ejerce un efecto significativo en la persona, que la lleve a la persona a dirigir sus acciones para lograr un mayor acercamiento. La información que se tiene del otro es meramente perceptual por medio de aspectos físicos y descriptivos.

Etapa de Conocido. Existe una evaluación del extraño de tal forma que se logra categorizar como un objeto ya conocido. Esta evaluación permite que la persona considere a alguien de forma más íntima o por el contrario, siga

siendo un desconocido. Existe un cierto grado de familiaridad y conductas dirigidas al reconocimiento del otro como sonrisas o saludos, que junto con una historia prospectiva mantiene un grado menor de cercanía con el conocido. Pero es sólo a partir de la valoración de estos encuentros que las personas, determinan las ventajas y las desventajas de iniciar una relación.

Etapa de Amistad. La persona toma la decisión de involucrarse de forma más íntima en la relación. Este acercamiento genera la motivación necesaria para crear un lazo amistoso que requiere de mantenimiento y normas.

Etapa de Atracción. Se refiere al lapso, en el que los involucrados experimentan una cierta afinidad entre ellos. Sus acciones y pensamientos están orientados a intereses románticos.

Etapa de Pasión y Romance. En esta etapa la pasión comprende una serie de respuestas fisiológicas intensas como el deseo, la entrega y la desesperación, producidas por la relación. El romance en cambio, se compone de afectos e ilusiones relacionadas con el romanticismo y la devoción.

Etapa de Compromiso. La pareja llega a un común acuerdo, en el que establecen la continuación de su relación por un período de tiempo más extenso, en algunos casos a través del matrimonio.

Etapa de Mantenimiento. Ocurre al consolidarse el compromiso establecido con anterioridad, que requiere del mantenimiento de la convivencia cotidiana de la pareja a lo largo tiempo. En esta etapa pueden darse enfrentamientos y resolución de problemáticas como la llegada de los hijos, la economía familiar, la estabilidad emocional de la familia o la vejez.

Etapa de Conflicto. Es ocasionado por modificaciones, presiones y responsabilidades de la vida diaria que generan frustraciones, enojos y temores que la pareja por sí sola no puede manejar. De tal manera que si no se encuentran soluciones a corto plazo, se puede afectar de forma directa el mantenimiento del vínculo, el cual ya no resulta placentero o adaptativo para los miembros, dando origen al conflicto.

Etapa de Alejamiento. Durante esta etapa, las personas comienzan a dañarse entre sí. Optan por alejarse de la pareja como una estrategia para evitar el contacto directo. La interacción con el otro es desagradable, se evalúa como negativa y se fortalecen los aspectos nocivos de la relación como el hostigamiento físico y el psicológico.

Etapa de Separación y Olvido. Se vuelve atractiva la disolución del vínculo o la búsqueda de una nueva pareja. El compromiso ahora es individual y su objetivo es la separación, cuando esta se da, se puede acompañar de diversos intentos para reintegrar la pareja, sobre todo cuando se experimenta la soledad o se hace una evaluación de los aspectos positivos de la ex pareja en comparación con una nueva relación. Aunque con el paso del tiempo y con las nuevas actividades de la nueva pareja se pasa a una última etapa, “el olvido”, en la que se cierra el ciclo.

Aguiñaga (2010) plantea que la ruptura de una relación, implica un declive en la satisfacción a causa del final del romance apasionado característico del cortejo, la disminución de la intimidad y la compatibilidad, lo que origina el debilitamiento del compromiso. La ruptura como tal se considera una carencia o privación de algo que se ha tenido, se manifiesta con sentimientos de conmoción, ira, desorganización y posteriormente de reorganización gradual. Según este autor, la ruptura se compone de tres fases principales:

- Fase 1. En los primeros momentos de la ruptura se experimentan una serie de reacciones emocionales como: llanto, pena, preocupación, rememoración de momentos pasados y culpa.
- Fase 2. Se comienza a aceptar la ruptura.
- Fase 3. Comprende la reorganización de la vida, la persona acepta su nueva situación y emprender nuevos caminos.

Díaz-Loving (1999) señala que es necesario considerar que los integrantes, no siempre experimentan la misma etapa que su pareja. Además de que las etapas de mantenimiento, intimidad y compromiso, pueden permanecer de forma constante durante largos períodos de tiempo. En el caso de la pasión y el romance tiende a seguir un ciclo dentro de la relación.

2.4 Formación del vínculo amoroso en la pareja.

La formación y establecimiento de las relaciones de pareja se fundamenta en la interacción de los sujetos involucrados, que incluye la consolidación de sus historias de vida, el amor filial, los guiones culturales, entre otros aspectos. De manera que la pareja:

Constituye un espacio intersubjetivo propio e irrepetible, creado de a dos, como irrepetibles son las particularidades personalógicas de los sujetos interactuantes que condicionan en buena medida este espacio. Se trata de una estructura sistémica, con su propia organización e identidad, organizando a su vez, a los sujetos que en este espacio se implican creando un sentimiento de pertenencia a esa identidad (Fernández, 2002, 63 p.).

Desde esta perspectiva Fernández (2002), explica que la configuración del vínculo amoroso se encuentra determinado por tres aspectos importantes: el encuentro en donde se produce la atracción, la selección del otro y el enamoramiento que puede propiciar la aparición del amor.

2.4.1 Encuentro-atracción.

Desde el primer encuentro, comienza a configurarse el vínculo amoroso, el cual está condicionando por subjetividades, ideales y expectativas individuales. Este primer acercamiento se presenta de forma violenta e irreflexiva, plagada de seducción o encantamiento. La atracción inicial forma parte de la evaluación positiva de la otra persona, de la cual se obtiene información de forma inconsciente, para la composición del vínculo. Es entonces que el atractivo físico, adquiere importancia en el inicio de la relación, aunando a la percepción de aspectos sorprendidos y excitantes, que junto con el creciente despertar emocional generan atracción, proximidad física y reciprocidad. Posteriormente, el vínculo atraviesa por un proceso de identificación del otro como idóneo, es decir, un entrecruzamiento de las expectativas personales sobre el otro y sobre la relación. De tal forma que los individuos buscan conocer sus necesidades, aunque éstas, no son siempre conscientes y varían en intensidad, y en muchos casos los sujetos no logran expresarlas (Fernández, 2002).

2.4.2 Selección del otro.

La selección, se asocian a un encuentro azaroso, que carece de reflexión significativa, además existen componentes sociales que delimitan la elección, entre los cuales se encuentran la proximidad espacial, la pertenencia a grupos sociales semejantes y factores individuales como la personalidad del sujeto y/o las expectativas e ideales sobre la pareja y la relación.

Sobre lo anterior, se puede dar el caso de que las aspiraciones con respecto a la relación estén dirigidas a la satisfacción momentánea o pasajera como lo es la búsqueda de placer o satisfacción sexual, de manera que estos intereses serán prioritarios en la relación. Mientras que en las relaciones en donde existe un mayor compromiso, las personas

mantienen el vínculo porque buscan seguridad, apoyo y crecimiento emocional. Es así que la elección es más reflexiva y crítica porque se toma en cuenta las características del otro así como lo que se desea adquirir de la relación, aunque no se está totalmente consciente de ello (Fernández, 2002).

Por otra parte, la elección en el encuentro inicial se fundamenta en la búsqueda de semejanzas, intereses, aspiraciones y objetivos similares. Porque al involucrarse con una persona similar se obtiene seguridad favoreciendo el carácter auténtico y/o espontáneo. Con frecuencia, estas semejanzas pueden provocar la distorsión de la imagen del otro, produciendo idealización o el falseamiento característico del período inicial de la relación. También, la selección se puede producir a partir de la necesidad de complementar aquellos elementos psicológicos de los que carece la persona, como lo que no ha podido lograr o lo que desearía ser. Otra forma de elección se basa en las características negadas o rechazadas de uno mismo, por lo que la elección adquiere la función de satisfacer la autoestima a partir de los defectos y debilidades del otro. En resumen, la selección de la pareja radica en las semejanzas, las características complementarias y las expectativas con respecto a la relación, cuya finalidad reside en la autoafirmación e identificación de la persona (Fernández, 2002).

Landsman (1994, en Diosdado, Arguello & Flores 2001) menciona que existen una serie de motivaciones que impulsan a la elección de la pareja entre las cuales se encuentran :

- El deseo de amar a otra persona porque parece desamparada o con la necesidad de ser amada.
- Conformidad con los ideales del amante como la apariencia o la conducta que la pareja debe cumplir antes de ofrecer amor.

- Necesidades crónicas, que requieren de una satisfacción inmediata de manera que la persona es importante siempre y cuando cubra esas insuficiencias.
- Falta del conocimiento del yo, la persona no logra identificar lo que necesita para ser feliz y elige con base a criterios inadecuados como la apariencia.
- Satisfacción de expectativas previas, en donde se espera obtener beneficios de su compañero.
- Compañía o desarrollo personal.
- Amor, en donde se ofrece un conjunto de sentimientos positivos como el cariño, la comunicación, la protección, la intimidad y la pasión.
- Evitar la soledad.

2.4.3 Enamoramiento.

Aguñaga (2010) define al enamoramiento como “...*el estado naciente de un movimiento colectivo de dos*” (pp.44) Se trata de una expresión emocional dentro de la cual se experimentan sensaciones que llevan a la elección de una pareja. Una fuerza o impulso que atrae a una persona hacia otra (Rincón, 2011). El enamoramiento es otro de los componentes en la formación del vínculo amoroso que puede iniciar gracias a un sutil encuentro, en donde el individuo experimenta una impulsividad excesiva, repleta de urgencia e impaciencia ante el posible encuentro y fusión con el otro, que se percibe como único, inconfundible e insustituible. De esta forma, se da inicio a un proceso en donde los involucrados albergan un sentimiento de exclusividad hacia el otro, al que dotan de cualidades y virtudes extraordinarias mientras que al mismo tiempo, anulan elementos negativos de su persona, concibiéndolo como un proveedor de satisfacciones. La pareja, se enfrasca en un continuo aumento de expectativas e ideales, provocando una fusión en donde se borran los límites entre los que la conforman. Este desleimiento, favorece la

elaboración y constitución del vínculo, ya que de esta forma se logra delimitar su identidad.

En el enamoramiento, la ansiedad por conocer íntimamente a la pareja y el deseo sexual, se convierten en los móviles esenciales dentro de la relación. El constante interés por el otro, se manifiesta con el deseo de estar a su lado, la sensación de desesperación cuando no está el ser amado y la anticipación del placer ante la posibilidad de un encuentro. Estas manifestaciones se encuentran poco influidas por la razón e incluso pueden alterar otros sistemas de relaciones, además el enamoramiento, se enfrenta a diversos obstáculos, cuya superación posibilita el tránsito hacia el amor o el desenamoramiento, entre estas pruebas se presentan:

- a) El poder de saciarse del otro.
- b) El riesgo de convertirse en la posesión del otro.
- c) La reciprocidad en virtud de lo cual se le pide al otro cambiar.

Estas pruebas forman parte de los intentos del sujeto de separarse de algunos aspectos que posee, para planear un nuevo proyecto de vida en el que se incluya a la pareja. Aunque existen personas que prolongan excesivamente el enamoramiento, ya que son inseguros e intolerantes ante lo negativo, con una tendencia a la desintegración ante las ambivalencias de la persona amada, de tal forma que buscan mantener la idealización de la pareja como recurso de alivio emocional (Fernández, 2002).

El enamoramiento requiere de una correspondencia significativa pero existen algunas personas que confunden la fascinación con enamoramiento, permanecen absortas frente al ser amado y se convencen así mismas de que están enamoradas, empeñándose en una relación que se deteriora con el tiempo (Aguñaga, 2010).

2.5 El amor.

Al final del enamoramiento declina la idealización de la pareja, dando paso a la realidad. La frustración aparece junto con las primeras decepciones al sentir que el otro no satisface las expectativas, provocando diferencias y críticas. Este proceso de crisis dentro de la pareja, se debe en gran medida a las representaciones estereotipadas sobre el amor, que se suele interpretar como un estado ininterrumpido de embelesamiento.

Aunque la decepción se experimenta como negativa, contribuye a la disolución de la idealización, fomentando el desarrollo del vínculo y por sí misma, no implica una ruptura sino una reestructuración del funcionamiento de la pareja con la cual se busca un mayor conocimiento del otro. Es así que en pareja depende de su equilibrio interno ante los intensos momentos de disolución, que en ocasiones causan la evasión de conflictos o la intervención de otras personas. La desidealización es un proceso lento, que permite recuperar lo negativo, elaborar la realidad y reajustar el vínculo. Pero existen parejas que buscan evadirla de manera que para preservar la idealización inicial desconocen la realidad y solamente toman en cuenta lo favorable de la relación, atribuyendo lo negativo a factores externos. Es sólo cuando la pareja logra superar este proceso de desidealización que surge el amor, el cual produce un grado de interdependencia emocional, una cualidad de exclusividad y preocupación (Aguiñaga, 2010), donde se aprecia al otro por lo que es realmente y no por lo que se desea que sea (Fernández, 2002).

Sobre el amor, Sternberg (1990) menciona que se trata de un impulso unitario de emociones que puede incluir una infinidad de cosas en sí misma. Además el amor puede ser entendido como un triángulo (Figura 1), en donde cada vértice representa uno de los tres componentes del amor que son:

- Intimidad.
- Pasión.
- Decisión o compromiso.

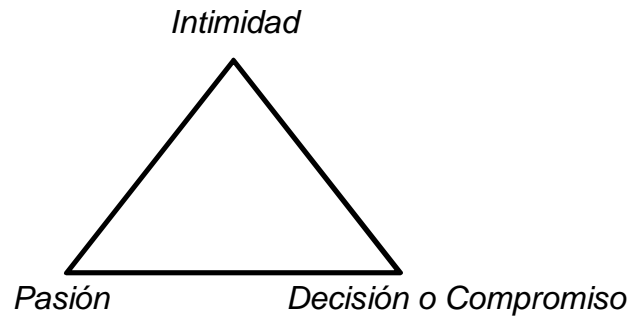


Figura 1. El triángulo del amor. (Sternberg, 1990, 36 pp.).

2.5.1 Intimidad.

Se refiere a sentimientos dentro del vínculo que promueven el acercamiento de la pareja, Sternberg (1990) en colaboración con Susan Grajek, descubrió que la intimidad se conforma de diez componentes principales, aunque cabe mencionar que no todas las parejas los experimentan además de que tienen su origen en la autoexposición, es decir, mostrarse ante el otro como se es en realidad. A continuación se describen los elementos que conforman la intimidad:

1. Deseo de promover el bienestar de la persona amada.
2. Sentimiento de felicidad junto a la persona amada.
3. Respeto por el ser amado, aunque se está consciente de sus defectos.
4. Capacidad de contar con la persona amada en momentos de necesidad.
5. Empatía hacia los estados emocionales de la pareja.

6. Entrega de uno mismo y de sus posesiones a la persona amada, aunque los bienes se comparten sólo cuando surge la necesidad.
7. Recepción de apoyo emocional por parte de la persona amada.
8. Entrega de apoyo emocional a la pareja.
9. Comunicación íntima y honesta con la persona amada.
10. Valoración de la persona amada.

2.5.2 Pasión.

Se trata de la expresión de necesidades como la autoestima, la entrega, la pertenencia, la sumisión, la satisfacción sexual entre otras, cuya fuerza depende de las personas, las situaciones y el vínculo (Fernández, 2002). Definida como la “*inclinación o preferencia muy vivas de alguien a otra persona*”(RAE, 2010)

La pasión interactúa constantemente con la intimidad e incluso entre ellas mismas se alimentan. Puede darse el caso que dentro de una relación, la intimidad está en función del grado en que se satisface la necesidad de pasión de una persona y viceversa. En algunas relaciones íntimas, el componente pasional se desarrolla casi de inmediato y la intimidad posteriormente. Por lo que la pasión puede haber acercado a los integrantes de la relación en un inicio pero es la intimidad la que permite la conexión entre ambos. También existen relaciones, en donde la pasión específicamente lo que se refiere a la atracción física, se despliega solamente después de la intimidad (Sternberg, 1990).

2.5.3 Decisión o compromiso.

El compromiso puede incluir planes a corto y largo plazo. Dentro del corto plazo, encontramos la decisión de amar a otra persona, mientras que a largo plazo se instaura el compromiso de mantener ese amor. Estos dos aspectos no siempre tienen lugar de manera simultánea, ya que la decisión de amar no implica estrictamente un compromiso (Sternberg, 1990).

2.6 Relaciones de pareja en la adolescencia.

El desarrollo social y afectivo en la adolescencia, coexiste con los cambios físicos dando origen a un conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias. El adolescente comienza a separarse de los padres y de su grupo de amigos, con lo cual forma un nuevo grupo de dos, una pareja (Aguñaga, 2010). Al respecto, Nina (2009, en Morales & Díaz 2013) señala que la primera pareja, en esta etapa adquieren un rol significativo en el desarrollo de las habilidades para intimar con los demás. Y aunque las relaciones de pareja en la adolescencia duran pocas semanas o meses, éstas desempeñan un papel fundamental en las relaciones interpersonales en la adultez. Cuando estos vínculos son saludables, es decir que se caracterizan por tener comunicación y confianza, pueden contribuir a la adquisición de habilidades interpersonales como la negociación o la empatía, esto a través de las primeras citas o salidas. Además facilitan el desarrollo de la identidad en los jóvenes propiciando la comprensión de quiénes son y qué valoran. Incluso las rupturas de pareja, pueden favorecer la aparición de resiliencia emocional y habilidades de afrontamiento, las cuales permiten que los sujetos se sobrepongan a períodos de dolor o trauma (Sorensen, 2007).

Diversas investigaciones plantean que el motivo principal para iniciar una relación de pareja en la adolescencia, es el simple hecho de disfrutar la compañía de otro; por lo que no se trata de relaciones que estén específicamente orientadas al matrimonio. Sino que más bien proporcionan seguridad y adquieren importancia, para el adolescente por que necesitan, emocional y/o socialmente a la pareja. Es así que para el joven, se vuelve crucial encontrar a alguien a quien amar, que al mismo tiempo lo ame, lo comprenda e incluso lo consuele (Rice, 2000).

2.6.1 Elección de pareja en la adolescencia.

En un estudio efectuado en adolescentes de entre 14 y 16 años, se encontró que la elección de pareja en esta etapa, se basa en un ideal generalizado, caracterizado por la presencia de diferentes particularidades que de forma anticipada se consideran deseables para establecer un vínculo amoroso. Entre estos rasgos deseables, se encuentran características externas como el atractivo físico, la forma de vestir, bailar, entre otras; lo que se relaciona con necesidades, motivos y recursos personales del adolescente.

Además de los factores externos, la selección se asocia en menor grado a la comunicación afectiva en donde en palabras del adolescente, se incluye ser cariñoso, comprensivo o agradable, aunque estas cualidades tienen mayor importancia para las mujeres. De esta forma la selección de un posible vínculo con el otro, también busca satisfacer necesidades de tipo psicológico como la comunicación, el contacto interpersonal y sexual o la complementariedad. Algunos adolescentes pueden seleccionar con base a sus semejanzas, gustos o intereses, e incluso puede resultar más significativo que la satisfacción de insuficiencias psicológicas pues estas relaciones contribuyen a la autoafirmación personal (Fernández, 2002).

Es así que al ser la adolescencia un período de construcción, los jóvenes tienden a escoger a un compañero que se parezca a ellos, que se acerque a su ideal, que ocupe un rol parental o bien que dentro de la relación ellos mismos puedan ejercer ciertos roles (Braconnier, 2001). Por lo tanto, los criterios de elección antes mencionados, constituyen una evidencia de la insuficiente experiencia e incapacidad del adolescente para reflexionar sobre sus relaciones, ya que su elección se basa en su mayoría a la capacidad del otro para cubrir necesidades personales. De manera que a partir del ideal de pareja, los adolescentes, anticipan la posibilidad de satisfacer insuficiencias que junto con las cualidades propias de la edad como la extrema sensibilidad a la

valoración externa, la independización parental, la conformación de la autoestima, la formación de la identidad, la búsqueda de contacto íntimo-personal y apoyo en las relaciones interpersonales, promueven la idealización de la pareja contribuyendo al enmascaramiento de los conflictos en la relación (Fernández, 2002).

2.6.2 Noviazgo en la adolescencia.

En la adolescencia, las relaciones de pareja se dan a través del noviazgo, al que se le suele definir por la sociedad y la cultura como un período en el que una pareja se conoce profundamente, para que los que la integran evalúen si están dispuestos o se sienten capaces de compartir la vida en conjunto. Un vínculo caracterizado por la atracción física, compromiso, apoyo, la necesidad de acompañamiento y la experiencia romántica (Morales & Díaz 2013).

La Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la violencia contra las Mujeres CONAVIM (2012) define al noviazgo como:

Una etapa significativa por la que atraviesan las personas en tiempos y espacios específicos. Tiene muy variadas duraciones y maneras de vivirse y es, en su representación social más significativa, parte de la etapa de transición de un ciclo de vida a otro (adolescencia, juventud, adultez). En la experiencia de esta vivencia se van reproduciendo, en mayor o menor medida, las normas y prácticas de género (papeles, estereotipos, roles), así como constituyéndose las formas de relacionarse y de aprender a vincularse con la otra o el otro. (24 pp.)

Dentro del noviazgo, Diosdado y colaboradores (2001), plantean que se observan dos tipos de parejas, las parejas con proceso de noviazgo completo y las parejas con proceso de noviazgo incompleto. Las parejas con proceso de noviazgo completo, son aquellas que su noviazgo ha sido exitoso, de manera que los integrantes han logrado conocerse, durante un

período aproximado de un año y si se da el caso de que decidan casarse, lo hacen porque se quieren, se sienten seguros ante esta decisión y creen que su relación es lo suficientemente madura como para compartir su vida. En el caso de las parejas con proceso de noviazgo incompleto, los involucrados no llegan a conocerse bien porque su relación es demasiado corta o porque crean una imagen distorsionada de su compañero y carecen de comunicación. El noviazgo comprende tres etapas similares a las del ciclo vital de la pareja, que son:

- El encuentro. Se trata del momento en el que las personas se dan cuenta de que pueden formar una pareja. Cabe la posibilidad de que se conocieran desde tiempo atrás pero no habían considerado la posibilidad de estar juntos. En esta etapa se inicia la atracción y el cortejo. La atracción, implica la exploración entre dos personas, una especie de período de prueba en el que se evalúan las posibilidades de enamorar a la otra persona. El cortejo en cambio, incluye los ritos sociales previos al matrimonio pero no representan una elección definitiva.
- La elección. Las personas eligen a la pareja esencialmente para cubrir necesidades psicológicas además de las sexuales, económicas o sociales (Diosdado et al., 2001).
- El enamoramiento o idealización. En el caso particular de los adolescentes pueden tener enamoramientos intensos con personas que en realidad no conocen sino que más bien imaginan situaciones románticas sobre los encuentros con dicha persona. Por lo que es probable que desarrollen un enamoramiento plagado de fantasía lo que potencialmente representa un riesgo, sobre todo cuando el amor no es correspondido ya que se asocia con experiencias de ansiedad y depresión. Con frecuencia, el adolescente se enamora de una persona mayor, puede incluso

darse el caso de que esta persona sea del mismo sexo (Rice, 2000).

Por otra parte, estudios recientes señalan que los adolescentes asocian las relaciones de pareja, en especial el noviazgo, con el concepto amor. El cual desde su perspectiva incluye una serie de pensamientos y emociones respecto al otro como empatía, cercanía, solidaridad, respeto, cariño, felicidad, sinceridad, pasión, confianza, fidelidad, honestidad, amistad, entre otros elementos que involucran expresiones de afecto, acciones conductuales, creencias, sentimientos y emociones, que adquieren significado entre los integrantes de pareja (Valdez, Gonzáles-Arratia, Sánchez, Mejía & Vargas, 2005; Nina, 2011).

También existen investigaciones que han demostrado diferencias sobre el concepto de amor entre mujeres y hombres, por ejemplo, en un estudio realizado en jóvenes de entre 16 y 24 años de edad se encontró que el amor en el caso de los hombres se relaciona directamente con el goce y con conductas que fomentan la protección de la pareja. Mientras que las mujeres, lo asocian con sentimientos semejantes a la amistad y a vivir recuerdos sobre su pareja. Estos resultados antes mencionados, señalan la importancia del amor en el noviazgo y aunque puede considerarse como un encuentro de placer sin compromiso, estos vínculos también requiere de comunicación, confianza, sueños y cuidados (Valdez et al., 2005).

2.6.3 El noviazgo adolescente en la actualidad.

Casique (2010) explica que en nuestros días, el noviazgo en la adolescencia, posee diversas características, las que se mencionan a continuación:

- Implica una relación afectiva entre dos personas, en su mayoría jóvenes, que se atraen física y emocionalmente, los cuales buscan compartir sus experiencias de vida.

- Tiene mayor apertura hacia las relaciones sexuales como parte del noviazgo.
- El matrimonio dentro de esta relación no es de relevancia.
- No involucra la coexistencia entre los miembros de la pareja.
- Posee ausencia de estrategias de vida.
- La economía de los miembros no es compartida.
- Se vive como una situación transitoria, que acaba con el tiempo o evoluciona hacia a la unión conyugal.

Además de estas claves anteriormente mencionadas, Casique y Castro (2010, en CONAVIM 2012) también plantean que actualmente el noviazgo y sus prácticas ha dado lugar a diversos tipos de relación afectivo-eróticas que varían dependiendo del contexto y el ambiente familiar, dando origen a una serie de relaciones consideradas por los jóvenes como menos importantes, mientras que el noviazgo constituye un tipo de relación con más reconocimiento y estabilidad en comparación con otras vinculaciones. Las nuevas formas de relacionarse, se establecen con base a necesidades específicas como actividades eróticas consensuadas, lo que comúnmente se le llama free; relaciones que mezclan afecto o amistad con prácticas eróticas llamadas “amigovios”, “amigos con derecho” y otras, donde se busca ejercer poder a través de la de violencia (CONAVIM, 2012).

2.6.4 La ruptura de la pareja en la adolescencia.

Las relaciones de pareja conlleva un proceso de apego, es decir, un lazo afectivo, el cual según algunos teóricos, puede ser comparado con el vínculo entre el niño y sus cuidadores primarios. Ya que las relaciones de pareja implican la interacción entre dos personas con diferentes características, experiencias y creencias, en algún momento la relación entra en conflicto, causando su ruptura de manera temporal o permanente (Barajas, Robles, González & Cruz, 2012). Debido a la naturaleza de este vínculo, el joven es vulnerable ante la ruptura y por tanto desengancharse emocionalmente de una relación requiere de un esfuerzo considerable (Rice, 2000).

Los adolescentes son sujetos especialmente vulnerables a la ruptura de pareja porque el autoconcepto, se encuentra en evolución y las habilidades para afrontar la adversidad, no están completamente desarrolladas. En parte, debido a que tienden a fantasear sobre el futuro con la pareja, imaginan que se casan con ella, tienen hijos o incluso que viven juntos por el resto de sus vidas.

La ruptura constituye una etapa difícil de eludir, puede ser constructiva pero también expone la fragilidad y dificultad del joven para comprometerse con los procesos que le permitirán madurar, pues al perder a la pareja no sólo pierde a un(a) compañero(a), sino que también pierde una parte de sí mismo y de sus ideales (Braconnier, 2001). Sobre lo anterior, Barajas y colaboradores (2012), realizaron un estudio en una población de entre 18 y 29 años, en el cual buscaron identificar la forma en la que los jóvenes definen la ruptura de una relación, para la mayoría de ellos se trata de una experiencia o situación asociada con sentimientos y emociones negativas, que requiere un período de recuperación, es decir un proceso de duelo.

La terminación de una relación especialmente para los adolescentes, constituye un cambio fundamental en la vida, aunque en ocasiones se cuestionan sus efectos ya que no se considera tan significativa como la muerte de un ser querido, debido a que se piensa que el adolescente, es incapaz de experimentar el apego o la pérdida de forma intensa (Rice, 2000) Al respecto, los adultos en especial los padres, utilizan una serie de declaraciones que desde su perspectiva reconfortan y consuelan al adolescente ante la ruptura, aunque en ocasiones minimizan el dolor e importancia de la pérdida, entre ellas se encuentran: “eres demasiado joven para entender el amor”, “no es real”, “te sentirás mejor mañana”, “no habría funcionado de todos modos”, “eres joven, tienes mucho tiempo para iniciar otra relación”, “mirarás hacia atrás y te preguntarás qué viste en esa persona”, “se fuerte”, “no dejes que esta persona te lastime”, “sal con amigos este fin de semana” y “el tiempo lo cura todo”. Aunque algunas de estas expresiones contienen elementos verdaderos, no son de utilidad para el duelo que el adolescente está

experimentado, ya que en lugar de ayudarlo, lo alejan de los otros y devalúan sus sentimientos (Kaczmarek & Backlund, 1991).

El dolor por la ruptura en los adolescentes, puede producir depresión, uno de los síntomas principales ante la pérdida de la pareja cuya duración indicará la severidad del suceso para quien lo experimenta, así como el bajo rendimiento académico, descuido en las obligaciones del hogar, desgano en el trabajo o falta de arreglo personal. También pueden presentar mal humor, pérdida del interés por actividades que anteriormente le eran de su agrado, dificultad para realizar tareas, sensación de fatiga al despertar, trastornos somáticos, entre otros (Braconnier, 2001). Además el joven pueden fantasear sobre su anterior pareja mientras escucha música y en ocasiones piensa que no volverá a amar a otra persona. En algunos casos pueden presentar conductas de riesgo como consumo de drogas, comportamiento desenfrenado y la creciente necesidad de iniciar una nueva relación demasiado rápido o incluso optar por el suicidio (Rice, 2000).

Investigaciones recientes, señalan la importancia de la ruptura de la pareja, en esta etapa, ya que afectan la salud física y mental lo que se manifiesta con tristeza, enojo, inseguridad, celos, disminución de la autoestima, empobrecimiento del autoconcepto, depresión, ansiedad, estrés y conductas autodestructivas (Fisher, 2005; Donald, Dower, Correa- Vélez & Jones, 2006; Sbarra, 2006, en Barajas et al., 2012). Sin embargo otros autores como es el caso de Tashiro y Frazier (2003, en Barajas et al, 2012), mencionan que tras un período posterior a la ruptura, los jóvenes poseen niveles altos de motivación al crecimiento y autoestima, lo que señala los posibles consecuencias positivas ante este suceso.

Con respecto a lo anterior, Kaczmarek y Backlund (1991) proponen una serie de sugerencias que pueden ayudar al adolescente a superar la pérdida, que son:

1. Ayudarlo para que vea los sentimientos intensos como algo esperable y normal, dándole tiempo para sentir el dolor.

2. Animarlo para que exprese sentimientos y pensamientos a través de escritos o relatos lo que eventualmente le proporcionará una sensación de alivio y desahogo.
3. Informarle acerca del proceso de duelo y los distintos tipos de pérdidas.
4. Alentar la creación de una red de apoyo de amigos y familiares, los cuales acepten su dolor en lugar de ofrecerle clichés reconfortantes. Pueden ser amigos que también han sufrido una ruptura, para que le compartan su experiencia.
5. Comprender su necesidad de aislamiento para su adaptación a la realidad.
6. Promover el equilibrio entre la necesidad de relaciones y la necesidad de estar solo.
7. Fomentar el cuidado de sí mismo a través del descanso o reposo, la alimentación y el ejercicio.
8. Recalcar la importancia de dejar atrás sus recuerdos, de manera que abandone fantasías relacionadas con la ex pareja.
9. Ayudarlo a verse a sí mismo como un sobreviviente y que con el paso del tiempo el dolor será menos intenso.
10. Ayudarlo a entender que habrá días en los que la tristeza regresará ocasionalmente, en especial al ver a la ex pareja, o en los aniversarios relacionados con ella.
11. Sugerir si es posible, el aplazamiento de decisiones importantes, ya que no es el momento para realizar cambios significativos en su vida.
12. Animar el descubrimiento de nuevas formas para ocupar su tiempo de ocio, como empezar un hobby, hacer nuevos amigos, trabajar o alguna actividad adicional a la escuela.
13. Validar el esfuerzo que realiza para superar la situación, tratando de acentuar lo positivo.
14. Sugerirle actividades que involucren a otras personas para evitar el ensimismamiento.

15. Ayudarle a identificar lo que quiere y lo que no quiere en su próxima relación.
16. Ayudarle a ver esta experiencia como un motivador para hacer cambios y obtener fortalezas.

Dentro de la ruptura, uno de los aspectos más relevantes lo ocupan los motivos por los que se da por terminada la relación, entre ellos encontramos: engaños, infidelidad, desconfianza, monotonía, celos, maltratos, chismes, falta de comunicación, actividad sexual insatisfactoria, etcétera (Barajas, Robles, González & Cruz, 2012)

Aguilar (1995 en Gómez 1999), menciona que existen diez errores que provocan los conflictos o la ruptura en la pareja, a continuación se mencionan:

1. Culpar. Consiste en identificar al culpable en vez de definir la problemática, no se reconoce la responsabilidad de ambos miembros en el problema.
2. Descontar. Descalificación de las ideas, sentimientos u opiniones de la pareja.
3. Agredir. Incluye deficiencias en la comunicación, así como agresiones físicas y verbales.
4. Competir. Se refiere a la lucha de poder entre los miembros, lo cual implica el desinterés por las necesidades del otro.
5. Ausencia de límites. Radica en la importancia de mantener cercanía y al mismo tiempo autonomía y al no obtenerse se fomenta un clima de desconfianza.
6. Guardar recuerdos negativos. Ocurre cuando un miembro mantiene cierto resentimiento, por lo que saca a relucir situaciones problemáticas del pasado cuando la pareja tiene estabilidad.
7. Leer intenciones. Se trata de las inferencias irracionales con respecto a las acciones del otro.
8. Pactos ocultos. Son contratos individuales para los cuales no se pide la opinión del otro, aún si está involucrado en ellos.
9. Violar derechos humanos. Ocurre cuando uno de los miembros cree tener derechos de propiedad sobre la otra persona.

10. Etiquetar. Al centrarse sólo en los aspectos negativos de la persona.

La ruptura de la pareja en la adolescencia da origen a un proceso llamado duelo el cual surge cuando se pierde algo significativo, desencadenando cambios en el que lo experimenta así como una serie de tareas que la persona debe cumplir para adaptarse nuevamente a la vida. En el apartado siguiente se describen brevemente las características principales del duelo y su relación con la ruptura de pareja.

3. DUELO.

3.1 Definición.

Para establecer una definición de duelo, es necesario considerar que este concepto se encuentra directamente relacionado con las pérdidas. Éstas incluyen situaciones en donde las personas pierden seres queridos, objetos o ideales, lo que suele ser difícil de sobrellevar pues en la mayoría de los casos ocurren sin previo aviso y suponen una tragedia que modifica la cotidianidad de la vida, desencadenando una serie de manifestaciones globales, reacciones afectivas y conductuales a lo que comúnmente se le llama duelo (Tovar, 2011; Tizón, 2004). En cuanto a las pérdidas, Buendía (2001), propone una categorización en donde se incluyen las más relevantes que son:

- Pérdida material. En donde se incluyen objetos o ambientes palpables.
- Pérdida de relaciones. Cuando finalizan relaciones vinculares.
- Pérdida de la salud.
- Pérdida de roles. Al perder funciones o el lugar al que una persona se había acostumbrado dentro de la familia o ambiente social.
- Pérdida sistemática. Como resultado de cambios sociales o políticos

Además de las pérdidas antes mencionadas, Tizón (2004) plantea que el duelo puede darse ante transiciones psicosociales que son entendidas como una serie de crisis que afectan a los miembros de la sociedad, cuyo resultado es el desarrollo de nuevas vivencias. Por ejemplo, en la adolescencia, la separación de los padres, constituye una transición psicosocial de importancia en esta etapa.

Por otra parte, cuando la persona experimenta una pérdida, el impacto y duración de la misma, van a depender de la relación con el objeto o persona ausente, la educación, las creencias personales, el carácter, la historia de vida así como de las circunstancias antes, durante y después de que ocurriera (Tovar, 2011).

Actualmente existen múltiples definiciones sobre el duelo, las cuales cambian dependiendo de la perspectiva teórica, cultura o incluso de la época en la que se esté viviendo, pues el duelo junto con la pena y la tristeza representan una de las experiencias humanas más antiguas, relacionadas con la adaptación a la vida (Tizón, 2000). Pérez y Martínez (2006; 2008), consideran que el duelo implica un proceso por el que atraviesa una persona cuando pierde algo significativo, en donde la intensidad y alteraciones que se experimentan, dependen de la relación emocional con lo que se ha perdido, el tiempo de preparación antes de la pérdida, entre otros factores. Además este proceso comprende una serie de tareas que permiten la adaptación a la vida. De manera que el duelo se considera una reacción adaptativa normal, que la mayoría de los seres humanos experimenta por lo menos una vez en la vida y en algunos casos requiere intervenciones específicas, cuando no se dispone de recursos necesarios para hacerle frente.

Por su parte, Meza, García, Castillo y Martínez (2008) señalan que el término duelo, abarca un amplio rango de sentimientos, emociones y conductas que por más extrañas que sean se consideran normales después de una pérdida. También sugieren que al hablar de duelo, se piensa inmediatamente en la muerte. Pero en la opinión de estos autores es posible experimentar el duelo ante la ruptura amorosa, al emigrar del país de origen o cuando se pierde derechos e incluso ideales.

Tizón (2000), plantea que el duelo, comprende un período que se inicia con la pérdida afectiva y termina hasta la elaboración de la misma, al mismo tiempo incluye una serie de fenómenos psicológicos, sociales, cognitivos, conductuales, emocionales, antropológicos e incluso económicos que producen un conjunto de emociones, representaciones y conductas relacionadas con la frustración y el dolor provocados a causa de la pérdida. Este autor destaca que la elaboración del duelo no debe considerarse necesariamente como un proceso negativo propenso a desencadenar problemas en el desarrollo personal, sino que también puede permitir el crecimiento individual de las personas.

3.2 Etapas del duelo.

Así como existen diversas definiciones del duelo, también se cuenta con una gran variedad de modelos que pretenden explicarlo. Dentro de estos modelos encontramos aquellos que visualizan al duelo como un proceso que se compone de fases o etapas determinadas. Estos modelos han sido criticados pues en opinión de varios investigadores, se presenta al duelo en un orden secuencial y ya que cada individuo es distinto, resulta erróneo generalizar este proceso, pues aunque las pérdidas pueden ser similares, las reacciones ante estas situaciones, varían de persona a persona como consecuencia de las experiencias previas. Sin embargo estos modelos proporcionan una guía para comprender la evolución del proceso además de establecer criterios que permiten identificar un proceso de duelo normal de uno patológico (Payás, 2010).

Elizabeth Kübler-Ross (1997, en Tovar 2011) es una de las pioneras en el estudio del duelo, postula que este proceso se da en una serie de etapas, que desde su perspectiva se presentan en todas aquellas personas que han sufrido una pérdida significativa. Estas etapas pueden aparecer de forma salteada o desordenada, e incluso ocurren más de una vez y en algunos casos no se llega a la aceptación de la pérdida. A continuación se presentan:

1. Negación. Puede ocurrir al recibir la noticia de la pérdida, se manifiesta con expresiones como “no puede ser” o “esto no puede estar sucediendo”.
2. Ira. Ocurre una vez que se reconoce la pérdida y puede dirigirse hacia la persona que se considera responsable de la situación.
3. Negociación. Un período en el que se intenta llegar a un acuerdo a través de promesas o cambios para obtener la restitución de lo que se ha perdido aunque a veces esto sea imposible.
4. Depresión. Al fracasar la negociación, la persona comienza a rendirse y paulatinamente va aceptando la pérdida.
5. Aceptación. Como su nombre lo indica, la persona logra aceptar la pérdida y comienza a funcionar de forma más adaptativa en relación con el medio.

Meza y colaboradores (2008), proponen otro modelo de etapas en las que se desarrolla el duelo. La primera etapa es de corta duración, se caracteriza por alteraciones en el afecto como hiposensibilidad e inteligencia paralizada, sentimiento de incredulidad; que se acompañan de anomalías del ritmo cardíaco, temblores y náuseas. La segunda etapa, constituye la parte nuclear del duelo, caracterizada por un periodo de depresión de duración prolongada en comparación a la primera etapa, al principio de la fase, el doliente ocupa la mayoría de su tiempo en pensamientos, recuerdos o vivencias por lo perdido, mostrando poco interés en el mundo, hasta que con el paso del tiempo, se inicia un proceso de reorganización en la vida interna y externa. Finalmente, en la tercera etapa, la persona empieza a ver hacia el futuro, siendo el desarrollo de nuevas relaciones interpersonales, el indicio más significativo de adaptación.

Montoya (2000, en Aguilar 2005) propone otro modelo explicativo del duelo que se divide en cinco fases principales:

- Aflicción aguda. Se niega lo que está pasando, existen sentimientos de incredulidad, confusión, inquietud y angustia aguda.
- Conciencia de la pérdida. Se acepta la nueva situación, lo que produce inestabilidad emocional en el doliente.
- Conservación. La persona pasa por un período en donde la aflicción se convierte en depresión.
- Cicatrización. Se acepta la pérdida seguida de un cambio en la forma de ver el mundo.
- Renovación. Existen cambios en el estilo de vida, se aprende a vivir sin lo que se ha perdido.

Worden (2004) señala que el duelo en vez de estructurarse en fases, debe considerarse como una serie de tareas, las cuales le dan una sensación de esperanza al doliente y con la capacidad de superar el proceso. A continuación se presentan las tareas propuestas por este autor.

Tarea 1. Aceptar la realidad de la pérdida.

Esta primera tarea, consiste en afrontar la realidad de la pérdida, de tal forma que la persona logre entender que lo que ha perdido ya no volverá. Una parte importante es aceptar el hecho de que el reencuentro es imposible, aunque en el caso de la ruptura de pareja, puede darse un encuentro, este hecho no implica que la relación se reestablezca.

Tarea 2. Trabajar las emociones y el dolor de la pérdida.

Se busca que el doliente afronte el duelo y las emociones que origina. En ocasiones la sociedad puede obstaculizar el transcurso de esta tarea, puesto que se muestra incómoda ante los sentimientos del doliente, de tal forma que manda señales sutiles para acelerar el proceso. Pero esto sólo aumenta las defensas de la persona y bloquea la expresión de sus sentimientos.

Tarea 3. Adaptarse a un medio sin el ausente.

El doliente se enfrenta a un sentimiento de minusvalía, se concibe así mismo como incapaz de ser autónomo, cuando se ve en la necesidad de realizar tareas que hacía el ausente. Es así que la principal meta de esta tarea, es lograr que la persona pueda desempeñar nuevos roles. Dentro de esta tarea, se busca la adaptación en tres áreas que son:

- Adaptación externa. La forma en la que la pérdida afecta la vida cotidiana del doliente.
- Adaptación interna. La influencia de la pérdida en la imagen del doliente.
- Adaptaciones espirituales. La manera en que la pérdida influye en las creencias o valores de la persona sobre el mundo.

Tarea 4. Recolocar emocionalmente al ausente y continuar viviendo.

Esta última tarea tiene como finalidad, producir un vínculo entre el ausente y el doliente sin que este afecte la vida, a través de los recuerdos. El objetivo puede ser difícil de alcanzar, puesto que la tarea cuatro implica la terminación del

trabajo de duelo, en donde se busca redirigir el afecto que ha dejado vacante el objeto perdido. Esta tarea termina con la construcción de un mundo, que adquiere sentido aún sin el objeto perdido y que puede ser habitado por objetos que son dignos de recibir amor.

3.3 Manifestaciones del duelo.

Se ha descrito que el proceso de duelo puede provocar una serie de consecuencias. Pangrazzi (2001, en Aguilar 2005), los agrupa en:

- Sentimientos y emociones. En los que se incluye la tristeza, la soledad, la añoranza, la ira, la culpabilidad y el autoreproche.
- Síntomas físicos. Sensación de estómago vacío, opresión en el tórax, nudo en la garganta, hipersensibilidad al ruido, despersonalización, sensación de ahogo y boca seca.
- Pensamientos. Incredulidad, confusión, preocupación, alucinaciones visuales y auditivas.
- Conductas. Sueños con lo perdido, alteraciones del apetito, conductas autodestructivas, comportamiento asocial, suspiros, hiperactividad, llanto y visitar lugares relacionados con la pérdida (Aguilar, 2005).

Aunque la aparición de emociones constituye uno de los síntomas más característicos del duelo, Payás (2010) explica que tienen un papel esencial en la construcción de nuevos significados y la capacidad de adaptación. A continuación se mencionan las emociones más significativas durante el duelo y sus funciones.

- Miedo. Permite que la persona pida ayuda, preparándolo para un futuro sin lo perdido, a través de la toma de decisiones y la anticipación de posibles amenazas futuras en ausencia del ser querido.
- Enojo. Proporciona energía a la persona, para realizar cambios, poner límites, autoafirmarse con la finalidad de protegerse en momentos de vulnerabilidad.

- Dolor o aflicción. Inspira compasión en los otros así como la elaboración de aspectos esenciales de la separación, resolver asuntos inconclusos, buscar significados, aceptar la pérdida pero requiere de un período de aislamiento para promover la introspección.
- Amor o alegría. Permite que la persona viva en honor del ausente, aprenda lecciones de la experiencia de pérdida y establezca relaciones más plenas.

Otro de los síntomas significativos en el proceso de duelo, es el cambio de intereses, es decir, el inicio de actividades por un período corto o largo, relacionado con:

- La intención de reducir, evadir o eliminar el dolor sentimental y pensamientos relacionados con la pérdida.
- La búsqueda y selección de oportunidades para encontrar ideas u opiniones que ayuden a retomar el control.
- El interés de sentir o hacer más manejable el duelo.

Además de estas manifestaciones, Tovar (2011), menciona que el duelo puede propiciar la aparición de adicciones, con las que se busca manejar el dolor por la pérdida a través del consumo de alcohol, drogas, tabaco, medicamentos, dulces o realización de actividades de forma excesiva, entre ellas, trabajar, hacer ejercicio, actividades sociales, estudio, viaje, entre otras, sobre las cuales se tiene la creencia de que pueden mejorar la situación o revertirla. También, las personas pueden enfrascarse en estados de confusión, lo que promueve el flujo de pensamientos relacionados con la ausencia, la realización u omisión de decisiones y actividades en automático. Inclusive, se puede llegar a confundir fechas y horarios, equivocarse un camino habitual, comprar cosas innecesarias, saludar a personas que en realidad no se conocen, etcétera.

Por otra parte, este mismo autor, plantea que algunas personas experimentan alegría o alivio, cuando la relación con lo perdido es discrepante, conflictiva o desagradable, lo que produce sentimientos contradictorios simultáneamente.

Barreto y Soler (2005) mencionan que las manifestaciones del duelo se resumen en la tabla que a continuación se presenta (ver tabla 1).

Tabla 1. Manifestaciones del duelo.

Cognitivas	Físicas	Motoras
<ul style="list-style-type: none"> • Irrealidad. • Preocupación, rumiaciones, pensamientos e imágenes recurrentes. • Sensación de presencia del ausente. • Vivencia de abandono y soledad. • Añoranza. • Insensibilidad. • Incredulidad. • Dificultades de atención, concentración y memoria. • Desinterés. • Obsesión por recuperar lo perdido. • Ideas de culpa y autoreproche. • Liberación. • Confusión. • Alucinaciones visuales y auditivas breves. • Búsqueda de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la morbi-mortalidad. • Sensaciones en el estómago. • Boca seca. • Hipersensibilidad a ruidos. • Alteraciones del sueño. • Dolor de cabeza. • Astenia y debilidad. • Opresión en el pecho y la garganta. • Trastornos del apetito. • Palpitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoaislamiento social. • Hiperactividad. • Hipoactividad. • Hablar con el ausente. • Conductas impulsivas y dañinas. • Llevar o atesorar objetos pertenecientes al ausente. • Suspirar y llorar.

Las manifestaciones que aquí se exponen, se presentan regularmente en adultos, aunque también se han observado en la adolescencia, en los adolescentes más jóvenes prevalecen las sensaciones físicas como el dolor de cabeza o estómago, mientras que en los mayores predominan las manifestaciones psicológicas como la baja autoestima.

3.4 Tipos de duelo.

El duelo puede aparecer en diversas formas, dependiendo del individuo que lo experimenta y el hecho de que la persona lo inicie no implica que alcance su finalización. Es debido a las características propias de cada individuo que ante la pérdida de algo significativo, el tiempo para recuperarse y retomar lo cotidianidad es variable, pues aunque se tiene la certeza de que en cualquier momento ocurrirá una pérdida, las personas no están preparadas para la ausencia de un objeto de amor. Por lo tanto el duelo es diferente para cada persona y el trato para el doliente no puede ser el mismo.

Con base a lo anterior, Tovar (2004) realiza una clasificación que permite identificar distintas formas de experimentar el duelo, con la cual pretende facilitar la intervención de los mismos y la comprensión de algunas reacciones de los individuos ante la pérdida.

Duelo anticipado. Este tipo de duelo ocurre cuando la persona tiene conocimiento de una próxima pérdida, puede ser ocasionado por el diagnóstico de una enfermedad que culminará en la muerte, una demanda de divorcio o la separación de la pareja, la pérdida del empleo, entre otras. El duelo anticipado, ofrece la oportunidad de prepararse para el cambio, planear el futuro, aclarar o expresar los pendientes o incluso puede comenzar a elaborarse el duelo antes de que suceda la pérdida y con ello se reduce su intensidad.

Duelo colectivo. Aparece cuando una figura pública, pierde la vida en circunstancias de extrema violencia. En un inicio se tiene la sensación de una pérdida subjetiva que depende del grado de identificación con el ausente, posteriormente las personas experimentan una sensación de vulnerabilidad ante

la posibilidad de que su vida puede terminar en cualquier momento. Este tipo de duelo también puede presentarse en caso de atentados, guerras o desastres naturales.

Duelo complicado. Aparece cuando la pérdida es provocada por eventos traumáticos como homicidios, accidentes de tránsito, violencia, mutilación del cuerpo, entre otros (Fonnegra, 2001; Roccatagliata, 2000; Worden, 2007 en Tovar 2004). Las personas que experimentan este tipo de duelo pueden presentar ausencia de dolor, repeticiones mentales del momento en que ocurrió la pérdida si es que fue o no presenciada, además de no poseer la disposición para deshacerse de objetos relacionados con el suceso traumático, así como cambios radicales en el estilo de vida, comportamiento, las reacciones emocionales y convivencia social.

Duelo crónico. La duración excesiva y la resolución insatisfactoria, son las características principales de este tipo de duelo. La persona que lo padece esta consciente del exceso de tiempo dedicado al mismo; su vida gira en torno a los esfuerzos por mantener la vida que tenía antes de la pérdida, aunque no lo logra. El duelo complicado requiere de apoyo profesional, con el cual se busca afrontar el hecho de que no se recuperará lo perdido y así promover la autonomía e independencia del doliente.

Duelo normal. Se inicia cuando la persona pierde algo importante y se toma un tiempo para recuperarse, expresar sus sentimientos y recibir apoyo de los que la rodean, todo esto dentro de un período de uno a dos años. La persona, pasa por todas las etapas del duelo y en la mayoría de los casos alcanza su resolución.

Duelo patológico. En este duelo, se puede presentar sintomatología somática y/o conductual y por lo general la persona no es consciente de cuál puede ser la causa de los malestares físicos, psicológicos o emocionales, en parte a que en el pasado no se expresó el dolor por la pérdida. Debido esto Tovar (2004) plantea que el duelo patológico “...es la expresión exagerada de las

manifestaciones 'propias' del duelo..." (42 pp.), el cual puede considerarse de esa manera cuando el dolor que provoca la pérdida pareciera ser dejado de lado, como si no hubiera ocurrido, aunque con el paso del tiempo los síntomas se manifiestan con intensidad.

Duelo secreto. Se genera con sucesos como abortos, suicidios o pérdida de la pareja homosexual o clandestina, el doliente experimenta el duelo en soledad, generando síntomas físicos o cambios drásticos en el comportamiento que son incomprensibles para los que lo rodean. La persona requiere de un asesoramiento terapéutico con ausencia de prejuicios que le permita vivir el duelo de la mejor manera posible.

3.5 Factores personales y la elaboración del duelo.

Así como se tiene conocimiento de los diferentes tipos de duelo, es de suponerse que las respuestas ante sucesos negativos varíen dependiendo de la vulnerabilidad emocional de cada individuo, ya que como se explicó anteriormente, resulta complicado predecir las reacciones de un ser humano ante un acontecimiento como el duelo.

Sobre lo anterior, se tiene conocimiento de que existen personas que se muestran más resistentes ante sucesos traumáticos, como es el caso de las pérdidas. Generalmente se trata de sujetos que poseen un cierto control emocional, niveles altos de autoestima, aceptación de los límites personales, criterios morales sólidos, sentido del humor, aficiones placenteras, vida social estimulante y una actitud positiva. Estos recursos funcionan como un amortiguador que el individuo utiliza para hacer frente a situaciones negativas o adversidades, además de que favorece el aprendizaje de las experiencias desagradables, sin renunciar a sus metas, es decir, se mantienen sus capacidades y al mismo tiempo dan sentido a sus experiencias. Así como encontramos individuos que se recuperan relativamente más rápido ante una pérdida, también existen aquellos que les afecta en forma significativa, por intrascendentes que éstas puedan parecer. Debido a que están predispuestos a

responder de forma exagerada e intensa en comparación con los demás, lo que depende de su equilibrio emocional y vulnerabilidad psicológica.

Al respecto, diversos estudios señalan que la aparición de esta vulnerabilidad, depende de la inteligencia, la fragilidad emocional previa, la mala adaptación al cambio, la sensación de fatalismo o percepción de que lo sucedido es algo grave e irreversible, lo que potencialmente debilita la resistencia a la frustración, contribuyendo a la sensación de indefensión. Además de las características individuales, el apoyo social insuficiente, la carencia de relaciones interpersonales, el aislamiento social y la falta de actividades lúdicas, son factores que también dificultan la recuperación. (Echeburúa & De Corral, s.f.)

Con respecto a lo anterior, Echeburúa y De Corral (s.f.), mencionan la existencia de una clasificación de estrategias que pueden ser claves en el proceso de duelo, a las cuales llaman estrategias de afrontamiento, que se pueden dividir en positivas y negativas. En la siguiente tabla (ver tabla 2) se presentan algunas de ellas.

Tabla 2. Estrategias de afrontamiento.

Estrategias de afrontamiento.	
Positivas.	Negativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación del hecho y resignación. • Experiencia compartida del dolor. • Reorganización de la vida cotidiana. • Reinterpretación positiva. • Establecimiento de nuevas metas. • Búsqueda de apoyo social • Búsqueda de grupos de autoayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anclaje en recuerdos y planteamiento de preguntas sin respuesta. • Sentimientos de culpa, odio o venganza. • Aislamiento social. • Consumo de alcohol o drogas. • Abuso de fármacos • Suicidio.

3.6 Duelo por la ruptura de la pareja.

Al inicio de este capítulo, se hizo referencia a los distintos tipos de pérdida que pueden dar origen al duelo, entre ellas encontramos la pérdidas vinculares que incluyen la separación o ruptura de la pareja. Cuando se finaliza una relación se inicia un proceso de duelo, el cual puede tener una duración de seis meses hasta dos años y su intensidad, como ya se explicó con anterioridad, varía dependiendo de la personalidad, la sensibilidad, los pensamientos, los recursos, las estrategias de afrontamiento y de las redes sociales de cada persona (Águila, s.f.). Tovar (2004) plantea que la disolución de la pareja, junto con los cambios de domicilio o escuela, desempleo, jubilación, muerte de un amigo, entre otras, suelen considerarse como pérdidas sin reconocimiento social, debido a que usualmente la persona que la experimenta, no reconocen el suceso o aparentemente lo olvida con rapidez en parte debido a que los que la rodean esperan que la recuperación sea inmediata.

Dentro de la pareja, como se mencionó en el capítulo anterior, las personas buscan que el compañero elegido cumpla con expectativas o necesidades; cuando se da el caso de que éstas no pueden ser cubiertas se producen problemas en la relación, lo que eventualmente origina la búsqueda de soluciones, aunque en ocasiones en lugar de mejorar la convivencia, dificultan la comunicación provocando la ruptura. Casanova (2006), explica que cuando dos personas se separan no solamente pierden a su pareja sino que también pierden una parte de su ser, debido a que desde el inicio del enamoramiento ocurre una reestructuración de la identidad, lo que permite la creación de un nuevo proyecto llamado “nosotros” y de esta forma se logra la fusión entre dos sistemas que hasta hace poco no compartían nada en común. Debido a la intensidad de este vínculo, la mayoría de las personas buscan el olvido como la principal estrategia de autoconservación ante la separación, lo que se acompaña del deseo constante de regresar al tiempo en el que no se conocía a la persona amada para ser nuevamente feliz .

Otro aspecto importante a considerar dentro de la disolución de la pareja, son las diferencias significativas entre los que dejan la relación y los que se consideran dejados, aunque ambos miembros tiene la tendencia a presentar sentimientos de tristeza y/o angustia, los que iniciaron la separación generalmente tiende a sentirse culpables, preocupados o ansiosos por el daño que pudieron haber causado a la pareja mientras que aquellos que fueron dejados, experimentan un rechazo humillante y por tanto muestran una predisposición a sentirse engañados, usados o traicionados.

Diversos teóricos, entre ellos Caruso (1970), describen la ruptura como una de las experiencias más dolorosas para el ser humano, ya que implica una separación definitiva entre dos personas que se aman, provocando un daño similar al fallecimiento de un ser querido, pues los que anteriormente formaron una unidad, experimentan la muerte en la conciencia de su compañero a través del olvido. Este autor señala que la pérdida de la pareja, ocasiona severos daños en la identidad a lo que él llama mutilación o catástrofe del yo y es sólo con el uso de los mecanismos de defensa como la agresividad, la indiferencia, la huida hacia adelante y la ideologización, que el individuo evita la muerte absoluta es decir la extinción física, permitiendo la conservación de la identidad real e ideal de la persona. Estos mecanismos, no se presentan siempre en un orden cronológico o de forma aislada, sino que se encuentran entreteljidos, pueden estar en conflicto y hasta cierto punto son conscientes.

Como se mencionó en el párrafo anterior uno de los mecanismos de conservación ante la pérdida es la catástrofe del yo, que provoca un período de agresividad y reproche, el cual desvalorizan al ausente, logrando la desidentificación y la destrucción de los ideales que cubría el compañero, trasformando el amor en odio. Posteriormente, la indiferencia, da origen a la represión de la conciencia la cual disminuye la identificación con la pareja, de esta forma, la persona busca convencerse así misma de que la vida sigue. En el caso de la huida hacia adelante, ofrece un escape hacia actividades u objetos placenteros que en

ocasiones buscan sustituir a la ex pareja. Finalmente, Caruso propone que la ideologización, permite la aceptación de la separación, puesto que gracias a ella, se deteriora la imagen del ser amado con lo cual su ausencia es más soportable.

Souza (1996), al igual que Caruso considera a la ruptura amorosa como una catástrofe humana, semejante a las separaciones infantiles tempranas, es decir el vínculo afectivo entre el recién nacido y la madre o cuidador primario, a lo que Bowlby (1986) llama apego, el cual, desde la perspectiva de este autor, constituye una “...propensión innata a entablar contacto con otros seres humanos y apearse a ellos...” (p.204), que establece las bases de la personalidad en los individuos. Al respecto del apego, Bowlby (1993) señala que no existe una conducta que se halle acompañada de tantos sentimientos como el apego, de tal manera que la pérdida de las figuras hacia las cuales el ser humano dirige esta conducta provoca una tríada que incluye tres fases principales. La fase de protesta, en la cual se busca recuperar lo perdido por todos los medios posibles; la fase de desesperanza, una etapa de desesperación ante la posibilidad de recuperar lo perdido, y finalmente la fase de desapego, la cual ocurre después de un período largo de separación.

Souza (1996), también comparte la idea de que la pérdida amorosa produce una muerte significativa, que responde a causas menos drásticas que las de la muerte real, pues involucra a los miembros de la pareja y los dota de responsabilidad. Además menciona que la separación se produce debido al deterioro en la relación desembocando en un brusco final, provocado por el distanciamiento mutuo de los integrantes de la pareja, que se compara con una enfermedad crónica y es sólo con el establecimiento formal de la ruptura que se da un alejamiento recíproco y progresivo, junto con el olvido.

Otros autores han adaptado las fases del duelo propuestas por Elizabeth Kübler-Ross, al proceso de ruptura en la pareja, como es el caso de Sanz (2005) cuya adaptación se presenta a continuación:

- Negación. La negativa a reconocer el desamor o muerte del vínculo.
- Ira. Agresividad hacia lo que se considera la causa de la ruptura puede ser la persona que deja la relación o el entorno.
- Negociación. Incluye los esfuerzos para evitar que la relación termine, la negociación es interna e individual.
- Depresión. En este punto la persona se siente incapaz de conseguir una prórroga para el final, se deprime y aparecen sentimientos de indefensión o autocompasión.
- Seudoaceptación. Se acepta la separación, la persona se da cuenta que es tiempo de empezar de nuevo. Más que una aceptación, implica un intento de superar la situación.
- Aceptación. Se asemeja a una sensación de paz interior, la cual permite reflexionar sobre el proceso de duelo que se ha experimentado, aunque este ya es parte del pasado.

Sanz (2008, en Onaki & Muñiz 2010) explica que para que realmente exista una aceptación, es necesario que la persona sienta deseos de despedirse de la pareja y de esta manera el vínculo se transforma. Esta despedida, implica una lucha interna con sentimientos ambivalentes, que usualmente se acompaña de dificultades en la expresión de las emociones que se experimentan, pues la mayoría de las personas busca mitigar el dolor. El proceso de aceptación requiere de tiempo además de un período de soledad, que permite elaborar el duelo, para dar cierre a la relación, establecer metas, así como la reestructuración de las relaciones interpersonales.

La separación amorosa, por si misma representa una experiencia dolorosa, aunque particularmente en la adolescencia, constituye una vivencia intensa, debido a la poca experiencia e inestabilidad emocional con la que el adolescente vive día a día, en parte provocada por los cambios biológicos, psicológicos y socioafectivos. Ante la separación, el adolescente se siente invadido por un constante sentimiento de tristeza que aparenta ser permanente de tal forma que lo orilla a creer que el dolor nunca se irá y que no podrá ser feliz

nuevamente mucho menos olvidar lo sucedido. Sin embargo se ha observado que debido a la corta duración de las relaciones de pareja en esta etapa, la recuperación suele ser rápida aunque existen algunos casos en los que la ruptura origina un duelo patológico que puede desencadenar consumo de drogas o alcohol, conductas de riesgo o incluso el suicidio, que desde la perspectiva del adolescente le ofrecen un escape de la realidad abrumadora.

3.7 Tratamiento del duelo.

Existen diversas intervenciones para el tratamiento del duelo, la mayoría de ellas buscan acompañar y apoyar al doliente en el control de los síntomas relacionados con la pérdida. Romero (2010), menciona que el tratamiento del duelo permite el manejo de los problemas que siguen después de una pérdida y su meta principal es encontrar un lugar para el ausente que le permita al doliente seguir con su vida.

En general, el objetivo de cualquier asesoramiento en el proceso del duelo es ayudar al doliente a completar cualquier cuestión pendiente con el ausente además de que sea capaz de decirle “adiós” (Worden, 2004; Romero, 2010).

Worden (2004), plantea que existen cuatro objetivos específicos del tratamiento del duelo que son:

1. Aumentar la realidad de la pérdida.
2. Asesorar a la persona en el control de emociones expresadas o latentes.
3. Ayudar al doliente a superar los obstáculos para lograr la reestructuración después de la pérdida.
4. Encontrar nuevas formas para que el doliente recuerde a la persona ausente, de manera que se sienta más cómoda al adaptarse a la vida sin él.

Este autor también plantea que independiente de cual sea el asesoramiento para elaborar el proceso de duelo, se deben tomar en cuenta diez principios básicos:

1. Hacer real la pérdida. Ante una pérdida la persona niega la realidad, por lo tanto es necesario hacerla consciente de ella mediante preguntas que permitan repasar la situación de duelo.
2. Identificar y experimentar sentimientos. Este principio recalca la importancia de tratar los sentimientos de enojo, culpa, ansiedad y tristeza. En el caso del enojo es importante dirigirlo al objetivo real, el ausente, ya que de no ser así puede volverse hacia los demás o hacia sí mismo ocasionando depresión, disminución de la autoestima y en casos extremos el suicidio. La culpa por su parte puede deberse a que la persona siente que no experimenta la cantidad necesaria de tristeza, provocada por ideas irracionales sobre la pérdida. La ansiedad en cambio origina sentimientos de no poder sobrevivir sin la persona ausente, se requiere de una reestructuración cognitiva con la cual el doliente aprende estrategias para tomar decisiones y finalmente es importante estimular el llanto, una reacción que comúnmente es suprimida para evitar la crítica social, sin embargo no basta con expresar el sentimiento también es necesario determinar su significado
3. Ayudar a vivir sin lo perdido. Comprende la adaptación del doliente al mundo sin lo perdido, tomando en cuenta los roles que asumía la persona ausente. Puede ser necesario el aprendizaje de habilidades en la toma de decisiones además es importante recalcarle a persona que no debe tomar decisiones que produzcan cambios importantes puesto que se tiene el riesgo de responder de forma desadaptativa, aunque se debe tener cuidado en no provocar sentimientos de impotencia.
4. Encontrarle significado a la pérdida. Por muy difícil que parezca es necesario que la persona determine como la pérdida contribuye a la transformación de su mundo.
5. Facilitar la recolocación emocional del ausente. Implica encontrarle un lugar significativo en la vida del doliente que a su vez le permite continuar, teniendo especial cuidado en no empezar nuevas relaciones de forma prematura pues éstas pueden frenar la experiencia del duelo.

6. Dar tiempo para elaborar el duelo. Tomar en cuenta que el proceso de duelo requiere de tiempo, el cual es distinto para cada persona.
7. Interpretar la conducta anormal. Algunas personas que atraviesan por un proceso de duelo experimentan la sensación de estarse volviendo locos ya sea porque se distraen o porque perciben ciertos síntomas, siendo la contención a estas preocupaciones la principal tarea del asesor.
8. Permitir las diferencias individuales. No esperar que todas las personas elaboren el duelo de la misma forma, puesto que es uno de los procesos con mayor variabilidad en la intensidad de las reacciones.
9. Examinar las defensas del doliente. Es conveniente analizar los estilos de afrontamiento de la persona para prevenir conductas autodestructivas, consumo de alcohol o drogas sobre todo en aquellos que tienden a evitar las situaciones problemáticas.
10. Identificar patologías y canalizar. Implica el reconocimiento de las limitaciones del asesor así como la canalización de los individuos que requieren una intervención especial.

Barreto y Soler (2005, en Romero 2010) mencionan que existe tres tipos de intervención en el duelo, la intervención preventiva, la intervención terapéutica y la intervención de mantenimiento. La primera es utilizada en personas con un cierto grado de vulnerabilidad, sobre todo en aquellas que presentan altos niveles de malestar en el período inicial después de una pérdida. Dentro de esta prevención se incluye el counselling el cual ofrece un acompañamiento que permite la aceptación incondicional del doliente, además de que proporciona soporte emocional así como la enseñanza de comunicación asertiva, control de emociones y solución de problemas. La intervención terapéutica en cambio, permite la detección y tratamiento tempranos de patologías asociadas al duelo complicado. Finalmente la intervención de mantenimiento busca mejorar la calidad de vida del doliente, si este cuenta con algún trastorno residual.

Actualmente se han identificado diversas técnicas y estrategias que son útiles en el tratamiento del duelo. En su mayoría se trata de intervenciones incluidas en

la terapia cognitivo-conductual, los grupos de autoayuda y técnicas de apoyo basadas en el constructivismo. A continuación se realiza una breve descripción de cada una de ellas.

3.7.1 Terapia cognitivo-conductual.

Este tipo de terapia incluye intervenciones conductuales y cognitivas para disminuir conductas y emociones disfuncionales, que tienen su origen en los patrones de pensamiento, a través del aprendizaje de conductas más adaptativas para reducir el malestar de lo aprendido en el pasado. Dentro de esta terapia, la cognición se entiende como estructuras que permiten la organización interna de información, almacenamiento sensorial, semántico y de creencias. Este contenido cognitivo posee estructuras llamadas esquemas o reglas generales, se trata de suposiciones inflexibles y/o silenciosas en forma de creencias o actitudes que:

1. Desarrollan conceptos duraderos a partir de experiencias pasadas.
2. Forman la base para seleccionar, discriminar y codificar estímulos.
3. Se encargan de la categorización, evaluación de experiencias, juicios y por tanto de la distorsión de situaciones reales.

En pocas palabras, son las responsables de las deficiencias cognitivas, las insuficiencias en el procesamiento de la información, el déficit en la solución de problemas interpersonales, las distorsiones cognitivas, las creencias irracionales y las percepciones erróneas del medio.

Por lo tanto las personas responde a las situaciones ambientales dependiendo de las representaciones mentales que tienen de los acontecimientos, es así que la cognición ejerce un efecto significativo en la disfunción conductual o emocional y es sólo a través del cambio en el pensamiento, que se producen modificaciones en las emociones y el comportamiento.

Se tienen identificadas tres clases principales de terapia cognitivo-conductual, entre ellas encontramos la reestructuración cognitiva y los ensayos conductuales,

el entrenamiento en habilidades sociales y la resolución de problemas. En el apartado siguiente se describen de forma breve.

Reestructuración cognitiva y ensayos conductuales.

Se representan maneras efectivas de afrontar problemáticas a través de la modificación de respuestas no adaptativas, por medio de la representación de escenas cortas. Este procedimiento requiere de una breve descripción de la situación que origina conflictos, para que los participantes representen a los personajes significativos de la situación en donde el individuo que percibe el problema es el actor principal y por tanto el experto sobre cómo resolverlo. Si los actores manifiestan dificultades para representar su papel se detiene el ejercicio y se analiza el desempeño de la tarea con la intención de continuarlo posteriormente. Se pueden dar instrucciones directas verbales y no verbales para facilitar el entrenamiento. Cada ensayo debe limitarse a un solo problema, el cual debe ser reciente, además la representación no debe ser de más de tres minutos.

En el proceso de duelo, por ejemplo, la reestructuración cognitiva puede favorecer la modificación de pensamientos distorsionados que producen los síntomas, de manera que la reconstrucción del significado de la pérdida constituye la base de la recuperación en la persona así como la construcción de un nuevo vínculo con el ausente acorde a la situación presente. Tras una experiencia de pérdida, es frecuente la aparición de creencias absolutistas como “el mundo es malévolo”, “no tengo control de mi vida”, “no puedo vivir sin él o ella”, etcétera. Por lo que la reestructuración cognitiva contribuye al desarrollo de pensamientos que permitan un análisis con base a evidencias a favor o en contra de la interpretación errónea y de esta manera se promueve el establecimiento de pensamientos menos dicotómicos (Barreto & Soler 2007). A grandes rasgos, la reestructuración cognitiva, pretende cambiar los pensamientos que enuncian el “hubiera” o pensamiento contra los hechos, los cuales se pueden clasificar como:

- Pensamientos que significan mejoría como “si hubiera sido...” o “me hubiera...”, estas creencias generan repercusiones afectivas.

- Pensamientos que contrastan con un resultado perjudicial como “podría haber sido peor”, en comparación con los primeros, mejoran la respuesta emocional ante el infortunio

Unido al pensamiento contra los hechos se encuentra un razonamiento erróneo, que consiste en creencias relacionadas con la existencia de señales en el pasado que el individuo considera una señal que alertaban la pérdida y al no haber tomado en cuenta la advertencia, aumenta la importancia de la persona en la situación lo que lo lleva a experimentar sentimientos de culpa. Al respecto, Kubany (1998, en Barreto & Soler 2007) postuló la existencia de errores de pensamiento los cuales provocan inferencias de culpa y autculpa, en cuanto las inferencias de culpabilidad se incluyen las influencias externas que pudieron causar el evento lo que origina una distorsión en la atribución causal, mientras que las inferencias de autculpa, radican en la confusión ante la posibilidad de prevenir la tragedia o la responsabilidad real de controlar los eventos.

Entrenamiento en habilidades sociales.

Está dirigido a aumentar las competencias en las situaciones estresantes de la vida, a través de la enseñanza y aprendizaje de estrategias y habilidades interpersonales, con las cuales el individuo mejorará su rendimiento a nivel individual en diferentes escenarios sociales (Caballo, 1991). La definición del término “habilidad”, hace referencia a conductas interpersonales que incluyen capacidades de actuación aprendidas. Estas competencias están determinadas por factores del ambiente y las diferencias individuales. La habilidad social está compuesta por una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental). Es decir, la habilidad es una conducta socialmente afectiva que está en función de los patrones de comunicación previamente establecidos, los cuales son variables dependiendo de la cultura, la personalidad, el sexo, la edad, la clase social y la educación de la persona.

El entrenamiento en habilidades sociales, puede ser de gran ayuda en diferentes momentos del proceso de duelo puesto que promueve la expresión de las emociones que junto con el apoyo social y las formas de comunicación con el entorno funcionan como factores protectores para el desarrollo personal tras la pérdida. Las habilidades sociales pueden ocasionar tres resultados favorables dentro del proceso de duelo que son:

- Eficiencia en los objetivos. Los cuales varían dependiendo de la adaptación individual.
- Eficiencia en las relaciones. Para mantener vínculos con personas significativas que permitan recibir apoyo social en el ámbito laboral, familiar o íntimo y ayudar a normalizar la vida del doliente.
- Eficiencia en el mantenimiento de la autoestima. A través del apoyo social, pues el afecto de los demás constituye un factor significativo de la vulnerabilidad emocional producto de la pérdida. (Nezu & Nezu, 1991).

Uno de los aspectos nucleares dentro del entrenamiento en habilidades sociales es la enseñanza de la conducta asertiva y los estilos de conducta o comunicación, ya que favorece la satisfacción en las relaciones interpersonales, para lo cual es importante recalcar que este tipo de comunicación puede ser aprendida y cuyo elemento básico es la asertividad, la cual, implica defender lo que se cree, piensa y se siente de una forma clara y precisa, siempre y cuando se respeten los derechos de las demás personas, en pocas palabras, se refiere a la capacidad de decir sí y no. Para lograr lo anterior, el entrenamiento debe favorecer la distinción entre los tres principales estilos de comportamiento, asertivo, agresivo y pasivo. El estilo asertivo como ya se mencionó, consiste en defender los derechos propios y respetar los de los otros. El agresivo, se caracteriza por expresiones hostiles, con el objetivo de que el otro pierda o se sienta mal, lo que rompe la comunicación. El estilo pasivo en cambio, implica actitudes que dejan que los demás decidan por uno, lo cual indica falta de lucha y control lo que puede provocar frustración e impotencia (Pick et al., 1991).

El entrenamiento en habilidades sociales promueve la adquisición de trece habilidades principales que son:

1. Iniciar y mantener conversaciones.
2. Hablar en público.
3. Expresión de afecto y agrado.
4. Defensa de derechos.
5. Pedir favores.
6. Rechazar peticiones.
7. Hacer cumplidos.
8. Aceptar cumplidos.
9. Expresión de opiniones, incluidas aquellas que implican desacuerdo.
10. Expresión de molestia o desagrado cuando esté justificado.
11. Disculparse o admitir falta de conocimiento
12. Petición de cambios en la manera de actuar de los otros.
13. Afrontar las críticas.

El proceso de entrenamiento en habilidades sociales comprende cuatro etapas, las cuales facilitan la enseñanza de conductas que se practican y se integran al bagaje conductual del individuo, para ello utiliza una serie de procedimientos que buscan el aprendizaje de conductas más adaptativas. En el apartado siguiente, se describen las cuatro etapas antes mencionadas (Caballo, 1991).

Primera etapa. Antes de comenzar es importante informar a las personas acerca de la naturaleza de los objetivos a alcanzar y conocer sus expectativas hacia los procedimientos. El entrenamiento inicia con la identificación de las áreas en las que la persona tiene dificultades, para ello el adiestramiento se vale de entrevistas, autoregistros e inventarios que constituyen herramientas para determinar la inadecuación social. Una vez que se ha identificado la problemática, se analiza el comportamiento del individuo ante ella, así como los factores que impiden comportarse de forma adaptativa como déficits en habilidades, ansiedad, cogniciones desadaptativas o discriminación errónea. Además es importante

motivar al individuo, con lo cual se busca inducir una actitud positiva así como la participación activa en la intervención.

Posteriormente para el desarrollo del entrenamiento es necesaria la reconstrucción del sistema de creencias acerca de los derechos humanos personales y los derechos de los demás. Dentro del entrenamiento de habilidades sociales, los derechos humanos, existen en todas las personas, en el siguiente apartado se mencionan algunos de los derechos más importantes (Jakubowski & Lange, 1978 en Caballo 1991):

1. Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva incluso si la otra persona se siente herida, mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.
2. Derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
3. Derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.
4. Derecho a experimentar y expresar tus propios sentimientos.
5. Derecho a detenerte y pensar antes de actuar.
6. Derecho a cambiar de opinión.
7. Derecho a pedir lo que quieres, dándose cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no.
8. Derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.
9. Derecho a ser independiente.
10. Derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.
11. Derecho a pedir información.
12. Derecho a cometer errores y ser responsable de ellos.
13. Derecho a sentirte a gusto contigo mismo.
14. Derecho de tener tus propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás.
15. Derecho de pedir a los demás que respondan a tus necesidades y decidir si satisfaces las necesidades de los otros.
16. Derecho a tener opiniones y expresarlas.

17. Derecho a seguir las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus propios intereses, siempre y cuando no violes los derechos de los demás.
18. Derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo.
19. Derecho a obtener aquello por lo que pagas.
20. Derecho a escoger no comportarte de manera asertiva socialmente habilidosa.
21. Derecho a tener derechos y defenderlos.
22. Derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.
23. Derecho a estar solo cuando así lo escojas.
24. Derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.

Segunda etapa. Consiste en que la persona distinga entre las respuestas asertivas, no asertivas y agresivas de tal manera que se tengan claro que el comportamiento asertivo es el más adecuado en comparación con los otros estilos de comportamiento ya que permiten conseguir sus objetivos.

Tercera etapa. En esta etapa se da la reestructuración cognitiva de los pensamientos incorrectos en situaciones determinadas por cada individuo. Al llegar a este punto las técnicas cognitivas buscan apoyar a la persona en el reconocimiento de lo que influye en sus sentimientos y conductas.

Cuarta etapa. Finalmente se aborda el ensayo conductual, el modelado, las instrucciones, la retroalimentación y las tareas para casa, para evaluar las respuestas a situaciones problemáticas tras el empleo de la relajación, la aceptación de los derechos básicos y la diferenciación entre los estilos de comportamiento y el cambio en los pensamientos incorrectos del individuo.

Resolución de problemas.

Se centra en el desarrollo de estrategias para solucionar problemas (Lega, Caballo & Ellis, 1997). Facilita el entrenamiento de las personas con la utilización de un método sistemático, que incrementa la búsqueda de alternativas para

resolver un problema. Ya que la persona en duelo se percibe así misma como vulnerable e incapaz de razonar de forma eficaz, esta técnica permite la organización de ideas y el asesoramiento en la toma de decisiones (Lega et al., 1997).

El problema, se define como una situación que exige una respuesta de adaptación la cual no puede realizarse debido a diferentes obstáculos entre los cuales se encuentra la incertidumbre, las exigencias personales, la falta de recursos o de novedad. La solución por su parte, implica una respuesta de afrontamiento que permite el cambio en el problema, a través de la planificación de actividades que permitan resolver cuestiones pendientes, eficacia de las alternativas se mide no sólo con el cumplimiento de los objetivos sino que también promueve la maximización de beneficios y la minimización de los costes. (Nezu & Nezu, 1991). Los objetivos del entrenamiento en solución de problemas incluyen:

- Ayudar al individuo a identificar las situaciones estresantes, pasadas o presentes que constituyen un antecedente de reacciones emocionales negativas.
- Minimizar los efectos negativos de los estilos de afrontamiento.
- Ampliar la eficiencia de los intentos de solución a los problemas.
- Enseñanza de habilidades que permitan que la persona pueda afrontar problemas del futuro y evitar perturbaciones psicológicas.

Los cinco pasos de la solución de problemas.

Paso 1. Orientación hacia el problema. Este paso trata de ayudar a los individuos en la identificación y reconocimiento de los problemas, para adoptar una perspectiva filosófica, mediante la orientación positiva hacia las dificultades se busca que la persona acepte la creencia de que los problemas son normales e inevitables. La orientación hacia el problema pretende reconocer y clasificar las situaciones problemáticas, con lo cual se inhibe la tendencia a actuar de forma impulsiva o automática y se proporciona la motivación necesaria para hacerle

frente a la situación en vez de evitarla. Esta técnica es de utilidad para el doliente, pues toda pérdida, implica dificultades ineludibles (Barreto & Soler 2007).

Paso 2. Definición y formulación del problema. El propósito de este paso es evaluar el problema y al mismo tiempo identificar las metas. Para ello se vale de cinco tareas que son:

1. Búsqueda de toda la información disponible acerca del problema.
2. Descripción de los hechos en términos concretos
3. Diferenciación entre la información relevante e irrelevante, en donde se incluyen los hechos, las inferencias, suposiciones e interpretaciones sin comprobación.
4. Identificación de los factores circunstanciales que originan el problema.
5. Establecimiento de metas realistas para la solución del problema (Nezu & Nezu, 1991).

Para la definición y conocimiento de la problemática se sugiere dar respuestas a preguntas como ¿quién tiene el problema?, ¿en qué consiste?, ¿por qué es un problema para mí?, ¿cómo me siento?, ¿cómo afecta a mi vida?, ¿qué estoy haciendo al respecto?, etcétera. La réplica a estos cuestionamientos promoverán la detección de las dificultades y la generación de estrategias de planificación y acción (Barreto & Soler 2007).

Dentro del paso dos, es necesario considerar que al formularse el problema se plantean los objetivos que se pretenden alcanzar en términos concretos con el fin de reducir la confusión. Se pueden identificar dos tipos de objetivos, objetivos centrados en el problema y objetivos centrados en la emoción. Los primeros se refieren a las metas relacionadas con los cambios reales del problema, mientras que los segundos buscan minimizar el impacto del malestar ocasionado por situaciones inmodificables, como la muerte de un ser querido. Es recomendable identificar todos los objetivos independientemente de hacia donde estén orientados pues permiten el afrontamiento eficaz del problema. Finalmente, es importante reconocer cuales son los obstáculos de la situación problemática que de una

manera u otra impide el cumplimiento de los objetivos. Las limitaciones más comunes son la novedad, la incertidumbre y la falta de recursos (Nezu & Nezu, 1991).

Paso 3. Generación de alternativas. Este paso, promueve la generación de tantas alternativas como sea posible para dar solución al problema, aunque es necesario delimitarlas para tener claros los objetivos que se pretenden alcanzar. Es importante producir el mayor número de soluciones posibles pues aumenta la probabilidad de encontrar una solución eficaz. (Barreto & Soler 2007).

Paso 4. Toma de decisiones. Antes de elegir una solución, se deben evaluar los pros y los contras de cada una de las alternativas, una vez que se realiza este análisis se da paso a la elección de la opción que ofrezca más ventajas o menos desventajas como tiempo, esfuerzo o dificultad. Se enseña a los individuos a estimar:

- La probabilidad de que una alternativa pueda alcanzar el objetivo.
- La probabilidad de que la persona sea capaz de llevar a cabo la alternativa, estimando la capacidad y deseos propios para poner en práctica la solución.

Posteriormente se desarrolla un plan de acción que responda a las siguientes preguntas ¿tengo suficiente información?, ¿he definido el problema de forma correcta?, ¿generaré el mayor número de opciones?, entre otras. La respuesta a estas preguntas probablemente orillará al individuo a retroceder al paso anterior, si es que las alternativas no son del todo concretas, en cambio si las opciones son satisfactorias serán potencialmente eficaces para cumplir el objetivo (Nezu & Nezu, 1991).

Paso 5. Puesta en práctica de la solución y verificación. Se trata de la planificación, aplicación, evaluación y seguimiento de la eficacia de la alternativa elegida. Lo anterior implica la elaboración del plan de acción que permita a su vez revisar el grado de utilidad esperada (Barreto & Soler 2007). La primera parte de esta última tarea implica la aplicación de las alternativas escogidas, la segunda

parte requiere de vigilancia y valoración minuciosa de los resultados de la solución. De tal forma que una vez que se pone en práctica el plan de acción el individuo observa sus consecuencias, por medio del autoregistro el cual deberá incluir evaluaciones conductuales, como la frecuencia de la respuesta o la duración de la respuesta, las reacciones emocionales y el grado en que las consecuencias anticipadas satisfacen o perjudican la solución del problema (Nezu & Nezu, 1991).

Como se puede observar, la terapia cognitivo-conductual es de gran utilidad para personas que experimentan un proceso de duelo y que además de ello evitan a toda costa el enfrentamiento de la pérdida originando conductas autodestructivas, sentimientos de culpa o desadaptación. Ya que el enfoque cognitivo-conductual busca el establecimiento de metas objetivas y la reordenación de prioridades mediante la adopción de una perspectiva positiva ante la adversidad, que permita la adaptación y reestructuración de la persona (Romero, 2010).

3.7.2 Grupos de autoayuda.

Los grupos de autoayuda están compuestos por un conjunto de personas, que tiene un problema, síntoma o condición en común. El principal beneficio de estos grupos, es que produce normalización en los participantes, ya que la mayor parte de ellos considera que su problema es vergonzoso y al encontrar personas que atraviesan por un situación similar se genera una sensación de alivio así como la percepción de apoyo emocional y la superación ante la adversidad. Los grupos de autoayuda poseen tres elementos básicos:

- Intensidad de la necesidad expresada.
- Compartir algo personal.
- Similitud real o percibida del sufrimiento.

Estos componentes favorecen la cohesión en el grupo y por ende la motivación para permanecer en él. Además mejoran la autoestima de los participantes por que se promueven las redes de apoyo y se enfrentan las emociones a través de estrategias (Lieberman, 1993 en De la Serna 2010). En

cuanto al proceso de duelo, Worden (2004) señala que el asesoramiento grupal es eficaz ya que es una manera efectiva de obtener apoyo emocional. Sin embargo es necesario considerar ciertos elementos antes de crear un grupo tales como:

- Formato del grupo. Se refiere a las decisiones con respecto a tres aspectos:
 1. Propósito, que se refiere a los principales motivos por los que las personas se reúnen, ya sea para obtener apoyo emocional, educación o creación de redes de apoyo.
 2. Estructura, implica determinar si el grupo es cerrado o abierto, los primeros existe sólo durante un tiempo limitado mientras que en los segundos, las personas pueden entrar o salir del grupo.
 3. Logística, tiene que ver con el tamaño del grupo, su localización, los costos, el número de sesiones y la duración de las mismas.
- Preselección de los participantes. Constituye un factor importante para lograr la homogeneidad en el grupo, en el caso del duelo, se buscan participantes que hayan tenido pérdidas similares y que no hayan ocurrido hace seis semanas o menos. También es importante excluir a personas con patologías graves, para las cuales es más recomendable la terapia individual.
- Definición de expectativas. Es conveniente estar al tanto de las expectativas de cada persona para aclarar cualquier equivocación sobre el grupo.
- Establecimientos de reglas básicas. Proporcionan estructura y de esta manera los miembros regulan su comportamiento, estas reglas deben establecerse desde el primer encuentro.
- Determinar el enfoque del facilitador. Se refiere a la posición del facilitador en el grupo, Worden señala que en un inicio se recomienda que dentro del grupo, el asesor tenga un papel activo y con el paso de las sesiones permitan que los participantes sean más activos.

- Comprensión de las dinámicas personales. Se refiere a las necesidades de las personas como la inclusión, el control y el afecto.
- Control de conductas perjudiciales de manera efectiva. Cuando se producen dificultades con uno o varios miembros como aquellos que consideran que su pérdida es mayor que la de los demás, otros que dan consejos sin que se les pidan, el miembro que no participa, los que comentan algo importante antes de terminar la sesión, el que interrumpe o hace comentarios irrelevantes, la persona que comparte demasiado, aquel que critica al facilitador, entre otros.

Aunque el asesoramiento en grupo es una herramienta bastante útil en el proceso de duelo, existen personas que se mostrarán más cómodas al no participar en ellos o puede darse el caso de que lo hagan posteriormente.

3.7.3 Técnicas de apoyo basadas en el constructivismo.

Esta teoría considera al ser humano como un constructor de significados que se determinan con base a la percepción de los sucesos vitales. Estos significados usualmente mantienen una coherencia interna con el individuo y son apoyados socialmente lo que proporciona seguridad y permite anticipar las experiencias de la vida. Para el constructivismo el duelo, constituye un proceso de reconstrucción del significado tras la pérdida, en donde la cultura, el género y la interrelación entre ambos, son de gran importancia para el fortalecimiento del apoyo social y la aceptación de la pérdida (Barreto & Soler 2007). En el apartado siguiente se describen algunas técnicas propuestas por Neimeyer (2002), que pueden ser de utilidad en el proceso de duelo.

Biografías. Escritos que busca rendir homenaje al ser perdido, a través de un relato en el que se cuentan acontecimientos en donde el ausente está involucrado, esta técnica permite apreciar características y reflexionar sobre la influencia que tiene sobre el doliente.

Cartas que no se envían. Escribir cartas al ausente puede ayudar a expresar las cosas que la persona no pudo decirle, es útil cuando se tiene mucho resentimiento o culpabilidad, que son difíciles de compartir con los demás.

Diarios. Son útiles para las personas que les cuesta trabajo comentar su pérdida, ésta herramienta puede ayudar a descargar recuerdos sin necesidad de compartírselos y por muy sencillo que parezca, el escribir un diario, produce bienestar físico y emocional. Para escribir un diario es necesario dedicar un mínimo de quince minutos por día, sin preocuparse por la ortografía pero si centrándose en una experiencia especialmente traumática, así como otros aspectos no comentados o incluso imaginados que nunca antes se han contado a nadie.

Dibujos e imágenes. La expresión artística permite que la persona pueda comunicar tanto el significado de la pérdida como el futuro sin lo perdido. En ocasiones se hacen preguntas sobre los dibujos y de esta manera se accede a los sentimientos de la persona de forma directa.

Entrevista de reconstrucción de significados. Se trata de una entrevista que promueve la reconstrucción de significados, éstas entrevistas incluyen preguntas de entrada como ¿qué experiencia de pérdida le gustaría explorar?, ¿cómo reaccionó ante la pérdida, ¿han cambiado sus sentimientos sobre ella? o ¿cuál fue el momento más doloroso de esta experiencia? Posteriormente se realizan preguntas de explicación como es el caso de ¿qué sentido le dio a la pérdida en ese momento? y ¿qué significado le da a la pérdida en este momento? Finalmente se cuestiona acerca de la elaboración del duelo como ¿qué lecciones ha aprendido de esta pérdida?, ¿cómo influye esta experiencia en sus prioridades?, ¿de qué forma ha afectado su visión de sí mismo y del mundo?.

Lectura reflexiva. Comprende lecturas breves sobre el duelo, se recomienda utilizar esta técnica en personas que sean capaces de comprender un texto. Esta herramienta se acompaña de preguntas que buscan relacionar el tema de la lectura con la experiencia propia.

Objetos de vinculación. Implica conservar objetos relacionados con el ausente, para formar vínculos significativos, mientras sea adaptativo para el doliente.

Poesía de la pérdida. La poesía permite enunciar aquellos sentimientos que son difíciles de expresar de forma directa. El objetivo de este ejercicio no es artístico ni literario, sino más bien busca validar las emociones del doliente y comunicarlas.

Rituales. Permiten dar sentido a las transiciones significativas de la vida y al mismo tiempo generan una sensación de continuidad con el pasado y el futuro. Estos rituales pueden ser públicos siempre y cuando incluyan una acción simbólica que permite hacer más real la pérdida además de que promueve la creación de una nueva identidad tras haber sufrido la pérdida.

El duelo, como se ha observado a lo largo de este capítulo en especial aquel duelo que se origina por la ruptura de la pareja en comparación con otras pérdidas, ejercen un efecto significativo pues se producen cambios radicales en la vida de las personas, sobre todo en los adolescentes, quienes se encuentran en una etapa de transición y desarrollo, a tal grado que su autoestima e identidad se ven afectadas, ya que presentan cierta vulnerabilidad emocional ante los sucesos estresantes de la vida cotidiana como lo es terminar una relación, ya sea porque no poseen los recursos personales necesarios para hacerlo o porque carecen de redes de apoyo. Por lo tanto es necesario la creación de espacios que permitan la expresión de sentimientos con respecto a la separación amorosa así como la enseñanza de habilidades y estrategias para enfrentar la ruptura y posteriormente lograr su aceptación.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

4.1. Justificación.

Como anteriormente se ha mencionado a lo largo de este marco teórico con frecuencia se le resta importancia a las relaciones de noviazgo en la jóvenes, ya sea porque su duración es muy corta o porque erróneamente se llega a pensar que los adolescentes no son capaces de establecer vínculos significativos en esta etapa debido a la inestabilidad emocional provocada por una serie de cambios físicos, cognitivos, psicológicos y socioafectivos. Siendo estos planteamientos una de las principales causas que motivaron la creación de esta propuesta enfocada en el duelo ante la disolución de la pareja en la adolescencia, junto con la falta de investigaciones y por tanto de tratamientos que permitan la elaboración de un duelo sano, debido a que en ocasiones la separación amorosa no se considera una pérdida de relevancia, a tal grado que puede ser minimizada o censurada por la sociedad.

Sin embargo como se mencionó con antelación los jóvenes constituyen una fracción considerable de la población en nuestro país llegando a representar la cuarta parte de ella (INEGI,2012), lo cual hace necesaria la creación de un espacio que permitan no solamente la libre expresión de sentimientos y emociones con respecto a la separación, sino también la enseñanza de habilidades que faciliten el proceso de duelo, pues la forma en que se afronten las pérdidas en esta etapa, en gran medida determinarán el desarrollo interpersonal del adolescente en la edad adulta.

Por lo tanto la utilidad de esta intervención, radica principalmente en la elaboración de una herramienta novedosa que facilite el proceso de duelo por la ruptura de pareja. Además de que al presentarse esta propuesta en formato de taller, se busca fomentar el aprendizaje didáctico de estrategias de forma grupal, con lo cual se favorecerá la aceptación de la pérdida, el fortalecimiento de la autoestima, la creación de redes de apoyo así como relaciones de pareja más adaptativas en los adolescentes.

4.2 Objetivo general.

Al término del taller “Terminamos...¿Y ahora qué hago?”, los adolescentes emplearán habilidades y estrategias para la elaboración de un duelo sano, por la ruptura de la relación .

4.2.1 Objetivos Específicos.

- Definir los conceptos de adolescencia, el ciclo vital de la pareja y la separación amorosa e identificación de los principales motivos por los que se dio la ruptura.
- Conocer el propio proceso de duelo por la ruptura de la relación, mediante la identificación de sus características y manifestaciones.
- Identificar los efectos de la ruptura amorosa en la autoestima y fomentar el interés por mejorarla.
- Facilitar la expresión de emociones y recalcar su importancia dentro del proceso de duelo.
- Identificación de los pensamientos originados por la separación.
- Reflexionar acerca de los efectos de idealización de la pareja en la adquisición de expectativas irracionales.
- Conocer los derechos humanos básicos e identificar su importancia dentro de las relaciones de la pareja.
- Conocer el concepto de asertividad y los tres estilos de comportamiento para propiciar la práctica de este tipo de conductas.
- Facilitar la obtención de habilidades sociales para favorecer los recursos personales, la interacción social y evitar el aislamiento durante el proceso de duelo.
- Propiciar la adaptación en los participantes durante el duelo, a través del aprendizaje de modelos para la solución de problemas y toma de decisiones.
- Facilitar el cierre significativo de la experiencia de pérdida en los participantes mediante un ritual de despedida.

4.3. Participantes.

El taller está dirigido a adolescentes de entre 15 y 18 años de edad, que actualmente se encuentren estudiando el bachillerato dentro de una institución pública o privada y que hayan terminado una relación de pareja en los últimos tres meses. El número mínimo de participantes para este taller, será de 10 y el máximo de 14.

La convocatoria e invitación al taller se realizará a través de folletos o carteles, que se repartirán entre los alumnos pertenecientes a la institución educativa, o en su defecto, serán colocados en el interior y exterior de la escuela (ver anexo 13).

4.4. Materiales.

Para llevar a cabo el taller se necesitarán los siguientes materiales:

Nombre	Descripción	Cantidad
1. Tapetes de foamy.	Tapetes en forma de rompecabezas para ser colocados en el piso del aula.	De acuerdo al número de asistentes.
2. Un pizarrón blanco.	Pizarrón para explicar aspectos teóricos del taller.	Uno.
3. Gafetes.	Insignias con el nombre de los integrantes del grupo.	Uno por cada participante o facilitador.
4. Caja.	Para realizar diversas dinámicas dentro del taller.	Uno.
5. Material impreso con las temáticas del taller.	Hojas con el contenido teórico de las sesiones.	Uno por cada participante.
6. Almohadas.	Para realizar una de las dinámicas dentro del taller.	Uno por cada participante.
7. Paquetes de Post-it.	Pequeñas hojas de papel autoadhesivo, que serán utilizadas en diversas actividades dentro del taller.	Los necesarios por cada participantes.

8. Estambre.	Hilo que será utilizado en una de las dinámicas del taller.	Uno
9. Plumones.	Marcadores para realizar actividades del taller.	Uno por cada participante o facilitador.
10. Cartulina.	Cartulinas de colores para realizar una actividad del taller	Cuatro.
11. Dibujos de figura humana.	Esquema de una figura humana dividida por la mitad para la realización de una actividad.	Tres.
12. Papel periódico.	Para realizar una de las dinámicas dentro del taller.	El necesario por cada uno de los participantes.
13. Papel estraza.	Para realizar una de las dinámicas Dentro del taller	Dos metros.

4.5. Escenario.

La propuesta que aquí se plantea, es preferible que se realice dentro de una institución educativa la cual pueden proporcionar el espacio físico necesario después del horario de clases, además de que es de fácil acceso para los adolescentes los cuales no tendrán la necesidad de trasladarse a otro sitio, pues el taller se llevará a cabo dentro de la escuela a la que asisten.

El aula debe contar con la iluminación, ventilación y dimensión adecuadas acorde con el número de asistentes, además debe permitir la realización de todas las acciones propuestas dentro de la intervención. Se requiere de dos mesas y dos sillas para el uso personal de los facilitadores, aunque es importante destacar que éstas son solo las condiciones deseables para llevar a cabo el taller y por tanto se pueden hacer las modificaciones necesarias dependiendo de los recursos de la institución o de los monitores, siempre y cuando se cuente con el espacio necesario para que se puedan realizar las actividades del taller.

4.6 Actividades propuestas.

El taller “Terminamos...¿Y ahora qué hago?”, tiene una duración total de 22 horas, las cuales se distribuirán en 11 sesiones semanales de dos horas. Se impartirá entre las 13:00 p.m. y las 15:00 p.m., aunque este horario puede variar dependiendo de los facilitadores, los asistentes y de la institución donde se imparte. Para facilitar el inicio en tiempo y forma del taller se pedirá a los participantes que lleguen 10 minutos antes de iniciar la sesión para registrar su asistencia. Se recomienda que el taller sea impartido por dos facilitadores, en este caso psicólogos, que de ser posible tengan conocimientos sobre el duelo y manejo de grupos, puesto que de esta manera se logrará un mejor control dentro del taller y se facilitará la realización de las actividades, sobre todo en aquellas que impliquen una descarga emocional considerable.

Al terminar este apartado, se encuentra la carta descriptiva del taller y en la sección de anexos los materiales necesarios para la intervención planteada (ver anexo 1, 2, 3, 4,5,6,7,8,9,10,11 y 12).

4.7 Carta descriptiva.

Sesión 1

Objetivo específico: definir los conceptos de adolescencia, el ciclo vital de la pareja y la separación amorosa e identificación de los principales motivos por los que se dio la ruptura.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Encuadre y estructura del taller.	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación general del taller. -Presentación de los objetivos del taller. -Presentación de los participantes por medio de la dinámica "La telaraña". -Aplicación del pretest (ver anexo 1). -Establecimiento de las reglas dentro del grupo (ver anexo 3). 	<ul style="list-style-type: none"> -Estambre. -Hojas con el pretest impreso, las necesarias por cada participante. -Hojas con las reglas del taller impresas, las necesarias por cada participante. 	20 min.	Psicólogo.
¿Qué es la adolescencia?	<ul style="list-style-type: none"> -Lluvia de ideas para definir adolescencia. -Breve exposición acerca de la adolescencia (ver anexo 3). 	<ul style="list-style-type: none"> -Material teórico de la sesión. 	30 min.	Psicólogo.
Mi adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Los participantes escribirán una palabra que describa la adolescencia desde su propia experiencia. -Ejercicio de reflexión grupal acerca de las palabras de los participantes para encontrar diferencias y similitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas blancas, las necesarias por cada participante. -Colores los necesarios por cada participante. 	10 min.	Psicólogo.
Relaciones de pareja en la adolescencia.	<ul style="list-style-type: none"> -Exposición acerca de la definición de pareja, ciclo vital de la pareja, la pareja en la adolescencia y la ruptura (ver anexo 3). 	<ul style="list-style-type: none"> -Material teórico de la sesión. 	25 min.	Psicólogo.

¿Por qué terminamos?	-Realización de un listado de los motivos por los que cuales se cree que terminó la relación. -Lluvia de ideas para determinar los motivos más comunes entre los participantes.	-Hojas blancas, las necesarias por cada participante. -Lápices los necesarios por cada participante.	30 min.	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica “Mirada retrospectiva” (ver anexo 3).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	5 min.	Psicólogo.

Sesión 2

Objetivo específico: conocer el propio proceso de duelo por la ruptura de la relación, mediante la identificación de sus características y manifestaciones.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.
¿Qué es el duelo?	-Lluvia de ideas que respondan a las siguientes preguntas: ¿qué es una pérdida?, ¿qué es el duelo?, ¿cuáles son sus manifestaciones principales?, ¿en qué se relaciona con la ruptura de pareja?.	-Un pizarrón -Plumones de colores, uno por cada participante.	20 min.	Psicólogo.

Proceso de duelo y la separación de la pareja	-Exposición sobre el duelo, sus características, manifestaciones y su relación con la ruptura de pareja (ver anexo 4).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	30 min.	Psicólogo.
Consciencia sobre el propio duelo	-Dinámica "Conociendo mí duelo" (ver anexo 4). -Ejercicio de reflexión grupal acerca de la dinámica anterior.	-Instrucciones para realizar la dinámica. - Tres cartulinas de diferentes colores. -Post-it de diferentes colores, los necesarios para cada participante.	50 min.	Psicólogo.
Tarea para casa	-Se explican los lineamientos necesarios para la actividad para casa: "Mi historia de duelo" (basado en Neimeyer, 2002), que consistirá en la realización de un diario que deberán elaborar a lo largo del taller y que posteriormente se solicitará para la realización de una de las actividades (ver anexo 4).	-Hoja con instrucciones impresas, una por cada participante.	10 min.	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva"		5 min.	Psicólogo.

Sesión 3.

Objetivo específico: identificar los efectos de la ruptura amorosa en la autoestima y fomentar el interés por mejorarla .

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
-Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior.		5 min.	Psicólogo.

	-Retroalimentación.			
Autoestima.	-Dinámica "Conociéndome" (basado en Pick et al., 1991). -Breve exposición sobre la autoestima (ver anexo 5).	-Instrucciones para realizar la dinámica. -Material con el contenido teórico de la sesión.	40 min.	Psicólogo.
Reconocimiento de los aspectos positivos.	-Dinámica "Como me ven me tratan" (basado en Pick et al., 1991).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	35 min	Psicólogo.
Los efectos de la ruptura en la autoestima.	-Reflexión grupal acerca de las consecuencias de la ruptura en la autoestima.		20 min	Psicólogo.
Tarea para casa	-Se explican los lineamientos necesarios para la actividad: "Mis cualidades y limitaciones" (basado en Pick et al., 1991)	-Hoja con instrucciones impresas, los necesarios por cada participante.	15 min	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva".		5 min.	Psicólogo.

Sesión 4.

Objetivo específico: facilitar la expresión de emociones y recalcar su importancia dentro del proceso de duelo.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Revisión de la tarea. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.
Nuestra historia a través del tiempo.	-Dinámica "Mi historia" (basado en Patrón, 2004) - Ejercicio de reflexión por equipos sobre la dinámica anterior	-Recortes de revista, los necesarios por cada participante. -Pegamento, el necesario por cada participante. -Colores los necesarios por cada participante.	25 min.	Psicólogo.
Las emociones.	-Exposición sobre las emociones y su función dentro del proceso de duelo (ver anexo 6).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	15 min.	Psicólogo.
Expresión de emociones.	-Dinámica "Cruzando el río" (basado en Patrón, 2004). -Los participantes compartirán al grupo, las sensaciones y aprendizajes de la dinámica anterior	-Instrucciones para realizar la dinámica. -Papel periódico y almohadas, los necesarios por cada participante.	50 min.	Psicólogo.

Lo importante de sentir.	-Ejercicio de reflexión grupal acerca de la importancia de expresar las emociones para la elaboración del proceso de duelo en la ruptura de pareja.		20 min.	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva"		5 min.	Psicólogo.

Sesión 5.

Objetivo específico: identificación de los pensamientos originados por la separación.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min	Psicólogo.
Lectura reflexiva.	-Lectura del cuento: ¡Vuela, Mariposa, Vuela!" (Giménez, 2009). -Reflexión grupal acerca de los sentimientos que provocó la lectura en los participantes.	-Cuento: ¡Vuela, Mariposa, Vuela!	50 min.	
Los sentimientos y el proceso de duelo.	-Exposición acerca de los sentimientos (enojo, culpa, ansiedad y tristeza) que se pueden experimentar en el proceso de duelo (ver anexo 7).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	30 min.	Psicólogo.

Lo que siento y pienso de mi ex.	-Los participantes realizarán un dibujo que represente los sentimientos y pensamientos sobre la ex pareja después de la ruptura. -Se explicarán los pensamientos que pueden originar los sentimientos durante el proceso de duelo.		30 min.	Psicólogo.
Cierre de sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva"		5 min.	Psicólogo.

Sesión 6.

Objetivo específico: reflexionar acerca de los efectos de idealización de la pareja en la adquisición de expectativas irracionales.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min	Psicólogo.
Mis expectativas sobre la pareja.	-Realización de un listado grupal de las expectativas y creencias que los participantes tenían sobre su ex pareja, el cual compartirán por medio de una lluvia de ideas para encontrar similitudes y diferencias entre los integrantes del grupo.	-Hojas y lápices, los necesarios para cada participante.	30 min	Psicólogo.
El enamoramiento y la idealización de la pareja.	-Breve explicación sobre el enamoramiento, la idealización de la pareja y los conflictos que origina en la relación (ver anexo 8).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	20 min	Psicólogo.

Los aspectos positivos y negativos de la ex pareja.	-Dinámica "Lo que extraño y lo que no extraño de ti" (ver anexo 8). -Ejercicio de reflexión grupal acerca de la importancia de reconocer las cualidades y defectos de las personas para evitar la idealización de la pareja		40 min.	
Creencias irracionales.	-Exposición acerca de las creencias irracionales más comunes y su influencia en las relaciones interpersonales (ver anexo 8). -Utilizando el listado de expectativas anteriormente elaborado, los participantes identificarán y reflexionarán acerca de las creencias irracionales sobre las relaciones de pareja.	-Material con el contenido teórico de la sesión. -Hoja con la lista impresa de las creencias irracionales (Ellis & Russell, 1985), una por cada participante.	20 min	Psicólogo.
Cierre de sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva"		5 min.	Psicólogo.

Sesión 7.

Objetivo específico: conocer los derechos humanos básicos e identificar su importancia dentro de las relaciones de la pareja.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.

Derechos humanos básicos en la pareja.	-Ejercicio de reflexión acerca de la importancia de respetar los derechos humanos básicos en las relaciones de pareja.		30 min.	Psicólogo.
Cambiando mis creencias.	-Presentación de los derechos humanos básicos. -Lectura de los derechos humanos básicos (ver anexo 9).	-Hoja con los derechos humanos básicos impresos, una por cada participante	20 min.	Psicólogo.
Mis derechos.	-Dinámica “Ejercicio para reconocer los derechos humanos básicos”.(Caballo, 1991)	-Instrucciones para realizar la dinámica.	40 min.	Psicólogo.
Tarea para casa	-Los participantes escribirán tres situaciones con su ex pareja, en donde sus derechos no fueron respetados y tres situaciones donde si ejercieron sus derechos.		20 min.	Psicólogo.
Cierre de sesión.	-Dinámica “Mirada retrospectiva”.		5 min.	Psicólogo.

Sesión 8.

Objetivo específico: Conocer el concepto de asertividad y los tres estilos de comportamiento para propiciar la práctica de este tipo de conductas.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión		15 min.	Psicólogo.

	<p>anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ejercicio de reflexión y comentarios acerca de la tarea de la sesión anterior. -Retroalimentación. 			
¿Qué es la asertividad?	-Exposición acerca de la asertividad, las ventajas de ser asertivo, los tres estilos de comportamiento y su importancia en las relaciones interpersonales (ver anexo 10).	-Material teórico de la sesión.	20 min.	Psicólogo.
Practicando la asertividad	-Dinámica “Habla mi yo” (basado en Pick et al., 1991).	<ul style="list-style-type: none"> -Una caja. -Pizarrón. -Plumones. -Pequeños papeles recortados y doblados con frases pasivas. 	40 min.	Psicólogo.
Yo también puedo ser asertivo.	-Dinámica “Aprendiendo a ser asertivo” (basado en Pick et al., 1991).	<ul style="list-style-type: none"> -Una caja. - Pequeños papeles recortados y doblados con frases que impliquen la elaboración de expresiones asertivas. 	40 min.	Psicólogo.
Cierre de sesión.	-Dinámica “Mirada retrospectiva”.		5 min.	Psicólogo.

Sesión 9.

Objetivo específico: facilitar la obtención de habilidades sociales para favorecer los recursos personales, la interacción social y evitar el aislamiento durante el proceso de duelo.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.
Entrenamiento en habilidades sociales	-Exposición sobre las habilidades sociales y dos técnicas sobre asertividad (ver anexo 11).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	20 min.	Psicólogo.
Dar y recibir cumplidos.	-Demostración de la habilidad. -Ensayo de la habilidad. -Retroalimentación (basado en Carrasco & Luna, 2001).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	20 min.	Psicólogo.
Pedir favores.	-Demostración de la habilidad. -Ensayo de la habilidad. -Retroalimentación (basado en Carrasco & Luna, 2001).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	20 min.	Psicólogo.
Decir no.	-Demostración de la habilidad. -Ensayo de la habilidad. -Retroalimentación (basado en Carrasco & Luna, 2001).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	20 min.	Psicólogo.

Expresar quejas.	-Demostración de la habilidad. -Ensayo de la habilidad. -Retroalimentación (basado en Carrasco & Luna, 2001).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	20 min.	Psicólogo.
Tarea para casa.	-La tarea consistirá en practicar por lo menos una vez, cada una de las habilidades y posteriormente escribir un comentario para describir su experiencia. .		10 min.	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva".		5 min.	Psicólogo.

Sesión 10.

Objetivo específico: propiciar la adaptación en los participantes durante el duelo, a través del aprendizaje de modelos para la solución de problemas y toma de decisiones.

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
-Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Revisión de la tarea. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.
Adaptaciones en el duelo.	-Ejercicio de reflexión acerca de los efectos de la pérdida en la solución de problemas y la toma de decisiones.		20 min	Psicólogo.
Yo puedo controlar y decidir mi vida.	-Exposición acerca de un modelo para la toma de decisiones -Dinámica "Los dos caminos" (basado en Pick et al., 1991).	-Material con el contenido teórico de la sesión.	20 min.	Psicólogo.

	-Ejercicio de análisis sobre la responsabilidad en la toma de decisiones (basado en Pick et al., 1991).	-Plumones. -Pizarrón.		
Entrenamiento en solución de problemas.	-Exposición acerca de un modelo para la solución de problemas (ver nexos 12). -Ejercicio de solución de problemas (basado en Carrasco & Luna, 2001).	-Material con el contenido teórico de la sesión. -Plumones. -Pizarrón.	65 min.	Psicólogo.
Tarea para casa.	-Traer el diario que se dejó en la segunda sesión.		5 min	Psicólogo.
Cierre de la sesión.	-Dinámica "Mirada retrospectiva"		5 min.	Psicólogo.

Sesión 11.

Objetivo específico: facilitar el cierre significativo de la experiencia de pérdida en los participantes mediante un ritual de despedida..

Actividad	Procedimiento	Materiales	Tiempo	Instructor
Retomando lo aprendido.	-Los participantes mencionarán brevemente las dudas, comentarios y conocimientos adquiridos en la sesión anterior. -Retroalimentación.		5 min.	Psicólogo.
Asuntos inconclusos con la ex pareja.	-Dinámica "El perdón" (basado en Patrón, 2004).	-Instrucciones para realizar la dinámica.	25 min.	Psicólogo.

Ritual de despedida.	<p>-Los participantes leerán al grupo un fragmento de su diario, posteriormente comentarán su experiencia al respecto de esta tarea y se les recomendará que continúen con ella, el tiempo que consideren necesario, independientemente de la duración del taller.</p> <p>-Dinámica “La carta que no se envía” (basado en Neimeyer, 2002).</p>	<p>-Colores, los necesarios por cada uno de los asistentes.</p> <p>-Hojas blancas, las necesarias por cada uno de los participantes.</p> <p>-Globos los necesarios por cada participante.</p>	35 min.	Psicólogo.
Mi proceso de duelo.	<p>-Ejercicio de reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos durante cada una de las sesiones.</p> <p>-Elaboración de un periódico mural de forma grupal para describir los aprendizajes y experiencias de los participantes con respecto al taller.</p>	<p>-Dos metros de papel estraza.</p> <p>-Colores, los necesarios por cada uno de los asistentes.</p> <p>-Hojas blancas, las necesarias por cada uno de los participantes.</p> <p>-Pegamento, el por cada uno de los participantes.</p> <p>-Plumones, los necesarios por cada uno de los participantes.</p>	30 min.	Psicólogo.

Cierre de sesión.	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica “Mirada retrospectiva”. -Aplicación del postest (ver anexo 1). -Aplicación del cuestionario para evaluar el taller (ver anexo 2). 	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas con el postest impreso, uno por cada participante. -Cuestionario para evaluar el taller, uno por cada uno de los participantes. 	25 min.	Psicólogo.
-------------------	---	---	---------	------------

4.8 Criterios de evaluación

Para evaluar los efectos del taller en los participantes, se utilizará un diseño Pretest-Postest, el cual se aplicará antes y después de la intervención. Este diseño consistirá en la aplicación de un cuestionario basado en la entrevista de reconstrucción de significado propuesta por Neimeyer (2002) el cual puede encontrarse al terminar este capítulo en la sección de anexos (ver anexo 1).

CONCLUSIONES.

A lo largo de esta investigación se recalcaron los efectos de la ruptura de la relación de pareja dentro del desarrollo general del adolescente, ya que como se señaló anteriormente, la pareja es de gran importancia para el 60.7 % de los jóvenes entre los 12 y los 29 años (IMJUVE, 2012), lo que nos lleva a suponer que la terminación de la misma, implica un proceso de duelo que puede ser difícil de sobrellevar en esta etapa, puesto que el joven es especialmente vulnerable a la separación amorosa porque se encuentra inmerso en un período de crecimiento en donde la identidad y el autoconcepto están en constante desarrollo junto con las habilidades para superar las adversidades.

Si bien es cierto que la pareja en la adolescencia, constituye uno de los lazos afectivos más importantes en el ser humano ya que proporcionan autonomía, afirmación de la identidad y la oportunidad de interactuar con los pares, también puede ser un factor de riesgo cuando ésta relación se disuelve, debido a que si el adolescente carecen de redes de apoyo o estrategias que le permitan elaborar un proceso de duelo sano, se pueden originar una serie de dificultades en la salud física, psicológica o emocional e incluso desencadenar conductas autodestructivas como el suicidio.

Sin embargo es importante señalar que la ruptura al mismo tiempo puede ser constructiva generando altos niveles de autoestima y motivación, por lo que es substancial considerar la aplicación de intervenciones como es el caso de la que aquí se propone, para prevenir problemas interpersonales en el futuro, sin dejar de lado las posibles ventajas de esta experiencia, pues se piensa en la mayoría de los casos que por sí misma solo provoca dolor y sufrimiento pero existen estudios que comprueban lo contrario y básicamente considerar ésta situación como una oportunidad para que él o la joven adquieran estrategias de afrontamiento más adaptativas o simplemente fortalezca sus recursos personales.

Es debido a esto que surge la principal inquietud de ésta investigación la cual como se ha venido mencionado con anterioridad, radica en favorecer el aprendizaje

de estrategias que permitan reducir los costes de esta vivencia y maximizar sus beneficios, ya que en la actualidad las investigaciones sobre la ruptura de la pareja en la adolescencia son limitadas y a veces se desconocen sus efectos tanto positivos como negativos, pues la mayoría de ellas se encuentran enfocadas en problemáticas ocasionadas por la separación conyugal o el rompimiento amoroso en la juventud, específicamente en la población universitaria e incluso aunque se cuenta con una infinita variedad de intervenciones sobre el noviazgo en la adolescencia, gran parte de ellas buscan prevenir o erradicar las situaciones de violencia, que constituyen una herramienta útil para la formación de relaciones más constructivas pero no se especializan en la elaboración del duelo por la ruptura de las relaciones.

Por lo tanto esta investigación es relevante ya que plantea una propuesta de intervención enfocada en jóvenes de entre 15 y 18 años. Con la cual se busca sensibilizar a la población adolescente sobre esta vivencia y es de gran utilidad para aquellos, cuyo rompimiento amoroso ha sido minimizado socialmente y se encuentran con la necesidad de un espacio libre de prejuicios, que les permita expresar sus sentimientos y emociones relacionados con esta situación así como desarrollar habilidades para sobrellevar los síntomas y propiciar si es posible la aceptación gradual de la ruptura. Teniendo en cuenta que la separación amorosa se considerada una pérdida sin reconocimiento social, por tanto el que la experimenta no reflexiona lo suficiente sobre el suceso, debido a que los demás esperan una recuperación casi inmediata (Tovar, 2004), lo que en gran medida entorpece el proceso de duelo que varía de persona a persona. Lo cual resalta nuevamente la importancia de dirigir las acciones de los adolescentes con respecto a las pérdidas para que sean capaces no sólo de afrontarla sino también de entenderlas y darles un significado positivo.

ALCANCES Y LIMITACIONES.

El taller que aquí se propone cuenta con una variedad de actividades dirigidas a la elaboración del duelo que pueden ser llevadas a cabo por cualquier adolescente, cuya utilidad es aplicable en diversos contextos de la vida cotidiana y no sólo durante una pérdida. Además de que al tratarse de una intervención a nivel grupal en donde se fomenta la expresión de sentimientos relacionados con la ruptura, se facilita la creación de redes de apoyo entre los participantes. Puesto que cuando el (la) adolescente, comparte con un grupo de iguales su experiencia de pérdida, la cual puede ser considerada como una situación vergonzosa debido a la presión social, se genera en el (ella) una sensación de alivio al estar en contacto con adolescentes que atraviesan por una situación similar así como la percepción de apoyo que junto con los ejercicios planteados dentro del taller favorecen la autoestima y promueven la obtención de estrategias para superar la adversidad.

Sin embargo, esta propuesta no está libre de limitaciones, una de las más importantes sin duda es la duración del taller, la cual puede ser insuficiente ya que algunas tareas requieren de una constante supervisión e instrucción aunado al hecho de que para que el adolescente adquiera nuevas estrategias es indispensable que las lleve a la práctica y con ello lograr que se conviertan en una habilidad, lo cual es difícil de evaluar puesto que la propuesta no cubre un nivel de intervención más allá de la expresión de sentimientos, el análisis o la reflexión. Otra de las limitaciones importantes radica en el hecho de que el impacto de la ruptura amorosa y la duración del proceso de duelo se ven directamente influenciados por las diferencias individuales como el género, la cultura, los recursos personales y el ambiente social, por lo que los efectos del taller pueden ser variables dependiendo de las características personales de los participantes. Por lo tanto es recomendable que el facilitador este consciente de los obstáculos que pueden impedir el alcance de los objetivos propuestos y de ser posible realizar las adaptaciones que considere necesarias para abarcar con mayor profundidad cada una de las temáticas que se incluyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Águila A. (s.f.). La separación de los amantes. Recuperado de:
www.suicidologia.com.mx

Aguilar B. M. A. & López T.T. (2004). *Análisis de los principales factores que influyen en el proceso de elección de pareja en la población de la Ciudad de México*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguilar E. A. L. (2005). *Conociéndome y conociendo mis emociones puedo enfrentar un proceso de duelo*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguirre B. A. (1996). Psicología de la adolescencia. En A. B. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (5-42 pp.). México: Alfaomega.

Aguñaga G. J. (2010). *Disolución en el noviazgo: enfoque conceptual de apoyo centrado en la persona para el psicólogo en la atención de primer nivel*. Tesis de licenciatura. Centro de estudios agustinianos Fray Andrés de Urdaneta, México.

Aláez M., Antona A. & Madrid J. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 45-53.

American Psychological Association. (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (2ª ed. adaptada para el español por la editorial El Manual Moderno). México: El Manual Moderno.

Barajas M. M. W., Robles G. R., González F. F. C. & Cruz D. C. (2012). El significado psicológico de una ruptura de pareja significativa en jóvenes universitarios. *Psicología Iberoamericana*, 20 (2), 26-32. Recuperado de:
http://www.iberopublicaciones.com/psicologia/uploads/volumenes/5/pdf/PSICOLOGIA_IBEROAMERICANA_20-2.pdf

- Barrera F. & Vargas E. (2005). Relaciones familiares y cogniciones románticas en la adolescencia: el papel mediador de la autoeficacia romántica. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 27-35. Recuperado de: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/456/view.php>
- Barreto M.P. & Soler S. C. (2007). *Muerte y duelo*. Madrid: Síntesis.
- Braconnier A. (2001). *Guía adolescente*. Madrid: Síntesis.
- Bowlby J. (1986). *El vínculo afectivo. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowlby J. (1993). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Paidós: Barcelona.
- Buendía R. (2001) *Duelo. Factores que lo obstaculizan y lo facilitan*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caballo E.V. (1991).El entrenamiento de habilidades sociales. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. (406-443 pp.). Madrid: Siglo XXI.
- Carlson R. Neil (2006). *Fisiología de la Conducta*. Madrid: Pearson.
- Carrasco G. T.J. & Luna A. M. (2001). *Habilidades para la vida*. México: Paraninfo.
- Caruso I. (1970). *La separación de los amantes*. México: Siglo XXI.
- Casanova F. R. (2006). *El proceso de duelo ante la pérdida de una relación de pareja*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Casique I. (2010). Factores asociados a la violencia en el noviazgo en México. Ponencia para presentarse en el congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Toronto. Recuperado de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/1973.pdf>
- Coleman C. J. & Hendrey B. L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.

CONAVIM (2012). Amores chidos. Guía para docentes: sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo con las y los jóvenes.

Recuperado de: <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/AMOResCHIDOSV1.pdf>

De la Espriella G. R. (2008). Terapia de pareja: abordaje sistémico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37 (1), 175-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80615420014>

De la Serna N. J. (2010). *Elaboración y evaluación de un taller cognitivo conductual de pérdida afectiva por ruptura en el noviazgo para estudiantes universitarios*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz-Loving R. (1999). *Antología psicosocial de la pareja*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Díaz S. J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (29), 431-457. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002906>

Diosdado M. A., Arguello G. F. & Flores R. S. (2001). *La elección de pareja*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ellis A. & Russell G. (1985). *Manual de terapia racional- emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Echeburúa E. & De Corral P. (s.f.). *La resistencia humana ante los traumas y el duelo*. Recuperado de: <http://paliativossinfronteras.com/>

Eguliluz R. L. (2007). Historia de la pareja humana. (1-18 pp.). *Entendiendo a la pareja. Marcos teóricos para el trabajo terapéutico*. Luz de Lourdes Eguliluz Romo (Com.) México: Pax

Erikson H. E. (1986). *El ciclo vital completado*. México: Paidós.

- Esteinou R. (2010). Las relaciones de pareja en el México moderno. *Revista Casa el tiempo*. Vol. 26-27, 65-75. Recuperado de: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/26_27_iv_dic_ene_2010/casa_del_tiempo_eIV_num26_27_65_75.pdf
- Fernández R. L. (2002). *Personalidad y relaciones de pareja*. La Habana: Félix Varela.
- Freud A. (1980 / 1993). *El yo y los mecanismos de defensa*. México: Paidós.
- Freud S. (1905 / 1978). *Fragmento de análisis de un caso de histeria. Tres ensayos de teoría sexual*. Vol. 7. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García C. M. (1996). Desarrollo afectivo de la adolescencia. En A. B. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (121-141 pp.). México: Alfaomega.
- Gómez A. (1999). *Una propuesta de intervención para mejorar las relaciones de noviazgo en parejas adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González B. M. E. (2011). Identidad: un proceso constante, dinámico y fluido. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 7, (3) 19-28. Recuperado de: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000131.pdf>
- González Z. J., Iborra C. A., Tomás M. M. J. & Serra D. E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25 (2), 318-329.
- Giménez L. L. (2009). *¡Vuela, Mariposa! ¡Vuela!*. Recuperado de: http://www.oyakudachi.eu/vuelamariposa_16.html
- Instituto Mexicano de la Juventud IMJUVE (2012). *Encuesta nacional de valores en juventud 2012*. Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/pagina.php?pag_id=483

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/juventud0.pdf>

Jensen J. A. (2008). *Adolescencia y Adulthood emergente*. México: Pearson.

Kaczmarek G.M. & Backlund A. B., (1991). Disenfranchised grief: the loss of adolescent romantic *Adolescence*, 26 (102), 253-259. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1927658>

Kohlberg L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer.

Labajos A. J. (1996). Identidad adolescente. En A. B. Aguirre (Ed.), *Psicología de la adolescencia* (173-194 pp.). México: Alfaomega.

Lega L. L., Caballo E. V. & Ellis A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI

Márquez C. M. (2011). *Elección de pareja en relación al proyecto de vida*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez-Antón M., Buelga S. & Cava M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.

Martínez P. C. Y. (2008) *El cuento infantil como recurso para la elaboración del duelo en niños: revisión bibliográfica*. Tesina de Licenciatura. Universidad Americana de Acapulco. México.

Meza D. E. G., García S., Torres G. A., Castillo L., Sauri S. S., Martínez S. B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de especialidades médico-quirúrgicas* 13 (1) (28-31 pp.) Estado de México. Recuperado de: http://www.revistasmedicasmexicanas.com.mx/download/especialidades_mq/2008/ene-mar/M-Q28-31.pdf

- Morales R. M. & Díaz B. D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Revista de Psicología*, 10 (22), 20-3. Facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México. Recuperado de: http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_1022_020-031.pdf
- Moreno S. E. H. (2010). *La elección de pareja: un análisis desde la perspectiva de diferenciación de Bowen*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Naranjo P. M. L. (2007). Autoestima : un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3). Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf
- Neimeyer A. R. (2000). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Buenos Aires: Paidós.
- Nezu M. A. & Nezu M. C. (1991). Entrenamiento en solución de problemas. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. (526-553 pp.). Madrid: Siglo XXI.
- Nina E. R. (2011). Significado del amor en la adolescencia puertorriqueña. *Acta de investigación psicológica* 1 (3) 473-485. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: [http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%201%20\(3\),%20473-485,%202011%20Estrella,%20RN.%20Significado%20del%20Amor%20en%20la%20Adolescencia....pdf](http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%201%20(3),%20473-485,%202011%20Estrella,%20RN.%20Significado%20del%20Amor%20en%20la%20Adolescencia....pdf)
- Olivia A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 209-223. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97012834001>
- Onaki C. & Muñiz T. T. (2010). *Amor y duelo*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ortega R. J. (2012). El vínculo de pareja: Una posibilidad afectiva para crecer. *Revista Electrónica Educare* 1, 23-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124704008>
- Papalia E. D., Wendkos O. S. & Duskin F. R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9ª ed.) México: Mc GrawHill.
- Patrón E. I. (2004). *Duelo amoroso: una propuesta para la elaboración de la separación amorosa*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Payás P. A. (2010). *Las tareas del duelo. Psicoterapia de duelo desde un modelo integrativo-relacional*. (1ª ed.) Madrid: Fuenlabrada.
- Pérez S. P. (2006). *Trauma, culpa y duelo. Hacia una psicoterapia integradora. Programa de autoformación en psicoterapia de respuestas traumáticas*. (2ª ed.) Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Perinat M. A. (2003). La adolescencia: perspectiva sociohistórica. En Corral I. A., Crespo G. I., Doménech L. E., Font-Mayolas S., Lalueza S. J. L., Larraburu S. I., Martínez C. G., Moncada R. A., Perinat M. A., Raguz M. & Rodríguez-Tomé H. *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. (21-58 pp.) Barcelona: UOC.
- Piaget J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget J. & Inhelder B. (1984). *Psicología del niño*. (12ª ed.). París: Morata.
- Pick S., Aguilar J. A., Rodríguez G., Reyes J., Collado M. E., Pier D., Del Pilar A. M. y Vargas E. (1991). *Planeando tu vida: programa de educación sexual para adolescentes*. México: Planeta.
- Rage A. E. (1996). *La pareja. Elección, problemática y desarrollo*. México: Plaza y Valdéz.

- Real Academia de la Lengua Española RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rice F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Rincón Z. A. (2011). *Relaciones destructivas en el noviazgo*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México.
- Rodrigo J. M., Máiquez L., García M., Mendoza R., Rubio A. M. A. & Martín J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203-210.
- Rodríguez-Tomé H. (2003). Pubertad y psicología de la adolescencia. En Corral I. A., Crespo G. I., Doménech L. E., Font-Mayolas S., Lalueza S. J. L., Larraburu S. I., Martínez C. G., Moncada R. A., Perinat M. A., Raguz M. & Rodríguez-Tomé H. *Los adolescentes en el siglo XXI. Un enfoque psicosocial*. (59-86 pp.) Barcelona: UOC.
- Romero R. A. M. (2010). *Elaboración del proceso de duelo mediante terapia cognitivo conductual*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México.
- Santrock J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. España: McGraw Hill.
- Sánchez Z. M. C. (2010) *Factores Bio-Psico-Sociales que influyen en la elección de pareja en el noviazgo entre los jóvenes de 18-27 años de edad, del municipio de Melchor Ocampo, en el Estado de México*. Tesis de Licenciatura. Centro de Estudios Agustiniano Fray Andrés de Urdaneta México.
- Sanz F. (2005). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. ¿Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas?* España: Díaz de Santos.

- Silva A. (2008). Ser adolescente hoy. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18 (52), 312-332.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Sorensen S. (2007). *Adolescent Romantic Relationships*. ACT for youth center of excellence. Research facts and findings. Recuperado de: www.actforyouth.net
- Souza & Machorro M. (1996). *Dinámica y evolución de la vida en pareja*. México: Manual Moderno.
- Sternberg J. R. (1990). *El triángulo del amor. Intimidad, amor y compromiso*. México: Paidós.
- Tenorio T. N. (2010). ¿Qué tan modernos somos? El amor y la relación de pareja en el México contemporáneo. *Revista de ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México*. 38-49. Recuperado de: http://www.revistaciencias.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=699:que-tan-modernos-somos-el-amor-y-la-relacion-de-pareja-en-el-mexico-contemporaneo
- Tizón L. J. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- Tovar O. (2011). *Un duelo silente*. México: Trillas.
- Valdez M. L. J, Gonzáles-Arratia L. F. N. I., Sánchez T. M. L., Mejía V. I. & Vargas Toledo I. C. (2005). *El amor romántico en jóvenes mexicanos: un análisis por sexo (género)*. Archivos Hispanoamericanos de Sexología. Instituto Mexicano de Sexología A.C. Recuperado de: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-142572625/el-amor-romantico-en.html>
- Vargas E. & Barrera F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.

Vygotsky S. L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Críticas S. L. Diagonal.

Weiner B. I. y Elkind D. (1976). *Desarrollo normal y anormal del adolescente*.
Buenos Aires: Paidós.

Worden W. J. (2002). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*.
(1ª ed.) Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1.Pretest-Posttest.

Pretest-Posttest.

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: M F

Instrucciones: a continuación se presentan una serie de preguntas al respecto de la ruptura de tu relación. No existen respuestas buenas o malas así que trata de ser lo más sincero (a) que puedas al contestar.

1. ¿Qué es el duelo?
2. ¿Cuáles son las manifestaciones del duelo?
3. ¿Cuáles son los efectos de la ruptura en la autoestima?
4. ¿Qué recuerdas de la forma en que reaccionaste en el momento de la ruptura?
5. ¿Cuáles son tus sentimientos al respecto de esta experiencia?
6. ¿Cuál fue la parte más dolorosa de la ruptura?
7. ¿Consideras que la ruptura ha influido en tu vida? Sí No
¿Por qué? _____
8. ¿Cuáles son las lecciones que has aprendido de esta experiencia?
9. ¿Crees que puedes hacer alguna cosa para volver con tu ex pareja?
10. ¿De qué forma cambiaría tu vida si la ruptura no hubiera sucedido o si tu ex pareja regresara?
11. ¿Existe alguna cosa que puedes hacer para sobrellevar esta situación?
12. ¿Consideras que has superado la ruptura?

Sí No ¿Por qué?

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 2. Cuestionario de evaluación del taller.

Cuestionario de evaluación del taller.

Instrucciones: a continuación se presentan una serie de preguntas con respecto al taller en el que participaste, señala con una (x) la opción que se acerque más a lo que piensas y completa las preguntas que así se te soliciten.

1. ¿Se dieron a conocer los objetivos del taller?
Si () No ()

2. Consideras que se cumplieron los objetivos.
Si () No ()

3. ¿Consideras que se cubrió el temario del taller?
Si () No ()

¿Por qué?:

4. En general el curso te pareció:
Pésimo () Malo () Regular () Bueno () Excelente ()

5. Consideras que durante el curso aprendiste:
Nada () Casi nada () Regular () Mucho ()

6. ¿Los temas que se trataron son útiles para tu desarrollo personal?
Si () No ()

7. ¿Te gustó la actitud de los facilitadores?
Nada () Poco () Mucho ()

8. ¿La información que se proporcionó fue interesante?
Nada () Poco () Mucho ()

9. ¿La manera en que se expusieron los temas fue interesante?
Nada () Poco () Mucho ()

Comentarios adicionales:

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo 3. Primera sesión

Reglas del taller.

Para facilitar el desarrollo del taller es necesario establecer normas que promuevan la convivencia y participación de los asistentes. Te sugerimos seguir las siguientes reglas para facilitar tu participación y la de tus compañeros

- ❖ Los participantes deberán asistir a cada una de las sesiones.
- ❖ Los participantes deberán realizar todas las tareas que se proponen en el grupo.
- ❖ Los participantes tendrán 10 minutos de tolerancia para llegar al taller.
- ❖ El taller requiere de la participación activa de todos y cada uno de los participantes.
- ❖ La información que los participantes comparten en el grupo debe permanecer en el mismo.
- ❖ Los participantes no son libres de hablar sobre sus experiencias con personas ajenas al grupo.
- ❖ Los participantes son libres de compartir tanto como deseen.
- ❖ Todos los participantes sin excepción cuentan con la misma cantidad de tiempo para expresarse.
- ❖ Los participantes no dan consejos a no ser que se les pidan.
- ❖ Los participantes deben evitar interrumpir a un integrante del grupo mientras se está expresando.
- ❖ Los participantes deberán respetar los sentimientos y creencias de los demás integrantes del grupo.

Material teórico.

¿Qué es la adolescencia?

Es definida por la Real Academia de la Lengua Española RAE (2001) como la *“edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*, la cual consiste en *“las modificaciones propias del paso de la infancia a la edad adulta”*. Un período entre los 10 a 13 años hasta los 18 a 22 años, en donde ocurren una serie de cambios biológicas, cognitivas, emocionales y sociales, así como la adquisición de responsabilidades y la búsqueda de una vocación (Santrock, 2004).

Relaciones de pareja.

La palabra pareja proviene de las raíces latinas par, parís, que significa igual y que hace referencia a un conjunto de dos elementos, ya sean personas, animales o cosas que tienen entre sí una relación o semejanza (RAE, 2010).

Las relaciones de pareja, son consideradas como un producto de la convivencia entre los humanos que comprende funciones psicológicas, biológicas y sociales que aseguran la continuidad de la especie humana. Una organización social conformada por un número menor de integrantes que constituye el núcleo de la familia (Eguiluz, 2007).

La pareja en la adolescencia.

En la adolescencia, las relaciones de pareja son de gran importancia para el desarrollo social y afectivo, y coexiste con los cambios físicos dando origen a un conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias. Pues el adolescente comienza a separarse de los padres y de su grupo de amigos, con lo cual forma un nuevo grupo de dos, una pareja (Aguñaga, 2010).

Las primeras experiencias románticas en esta etapa adquieren un rol significativo en el desarrollo de las habilidades para intimar con los demás y aunque las relaciones de pareja en la adolescencia duran pocas semanas o meses, éstas desempeñan un papel fundamental en las relaciones interpersonales en la adultez (Nina, 2009, en Morales & Díaz 2013).

Cuando las relaciones de pareja son saludables, es decir que se caracterizan por tener comunicación y confianza, pueden contribuir a la adquisición de habilidades interpersonales como la negociación o la empatía, esto a través de las primeras citas o salidas. Además facilitan el desarrollo de la identidad e incluso las rupturas, pueden favorecer la aparición de

resiliencia emocional y habilidades de afrontamiento, las cuales permiten que los sujetos se sobrepongan a períodos de dolor o trauma (Sorensen, 2007).

El noviazgo.

El noviazgo es una de las relaciones de pareja más comunes en la adolescencia, al que se le suele definir como un período en el que una pareja se conoce profundamente, para que los que la integran evalúen si están dispuestos o se sienten capaces de compartir la vida en conjunto. Un vínculo caracterizado por atracción física, compromiso, apoyo, la necesidad de acompañamiento y la experiencia romántica (Morales & Díaz 2013).

Etapas del noviazgo.

1. El encuentro. Se trata del momento en el que las personas se dan cuenta de que pueden formar una pareja. Cabe la posibilidad de que se conocieran desde tiempo atrás pero no habían considerado la posibilidad de estar juntos. En esta etapa se inicia la atracción y el cortejo. La atracción, implica la exploración entre las dos personas, una especie de período de prueba en el que se evalúan las posibilidades de enamorarse. El cortejo en cambio, incluye los ritos sociales previos al matrimonio pero no representan una elección definitiva.
2. La elección. Las personas eligen a la pareja esencialmente para cubrir necesidades psicológicas además de las sexuales, económicas o sociales (Diosdado et al., 2001).
3. El enamoramiento o idealización. Una fuerza o impulso que atrae a una persona hacia otra (Rincón, 2011).

Características del noviazgo en la adolescencia.

- Implica una relación afectiva entre dos personas que se atraen física y emocionalmente, los cuales buscan compartir sus experiencias de vida.
- Apertura hacia las relaciones sexuales como parte del noviazgo.

- El matrimonio dentro de esta relación no es de relevancia.
- No involucra la coexistencia entre los miembros de la pareja.
- No hay economía compartida.
- Se vive como una situación temporal transitoria, que acaba con el tiempo o evoluciona hacia a la unión conyugal (Casique, 2010)

Además del noviazgo existen otros tipos de relación afectivo-eróticas, estas nuevas formas de relacionarse, se establecen con base a necesidades específicas como actividades eróticas consensuadas, lo que comúnmente se le llama free; relaciones que mezclan afecto o amistad con prácticas eróticas a las que se les nombra amigovios o amigos con derecho y otras, donde se busca ejercer poder a través de la violencia (CONAVIM, 2012).

La ruptura de la pareja en la adolescencia.

Las relaciones de pareja conlleva un proceso de apego, es decir, un lazo afectivo, el cual puede ser comparado con el vínculo entre el niño y la madre. Ya que estas relaciones, implican la interacción entre dos personas con diferentes características, experiencias y creencias, en algún momento la relación entrará en conflicto, causando su ruptura de manera temporal o permanente (Barajas, Robles, González & Cruz, 2012). Es debido a la naturaleza de este vínculo, que cualquier ser humano, es vulnerable ante la ruptura porque su identidad y autoconcepto, se encuentran en evolución. (Rice, 2000).

La terminación de una relación, constituye un cambio fundamental en la vida pero en ocasiones se cuestionan los efectos de esta pérdida, ya que no se considera tan significativa como la muerte de un ser querido (Rice, 2000, pp.), y en ocasiones los demás, utilizan una serie de declaraciones que desde su perspectiva reconfortan, pero por el contrario pueden minimizar el dolor y reducirle importancia a la ruptura, como por ejemplo, “eres demasiado joven para entender el amor”, “no es real”, “te sentirás mejor mañana”, “no habría funcionado de todos modos”, “eres joven”, “tienes mucho tiempo para iniciar otra relación”, “mirarás hacia atrás y te preguntarás qué viste en esa persona”,

“se fuerte”, “no dejes que esta persona te lastime”, “sal con amigos este fin de semana” y “el tiempo lo cura todo”. Aunque algunas de estas expresiones contienen elementos verdaderos, no son de utilidad, ya que en lugar de ayudar, devalúan los sentimientos de la persona (Kaczmarek & Backlund, 1991).

Motivos de ruptura y conflicto en la pareja.

1. Culpar. Identificar al culpable en vez de definir el problema, no se reconoce la responsabilidad de ambos miembros en el problema.
2. Descontar. Descalificación de las ideas, sentimientos u opiniones de la pareja.
3. Agredir. Incluye deficiencias en la comunicación, así como agresiones físicas y verbales.
4. Competir. Se refiere a la lucha de poder entre los miembros, lo cual implica el desinterés por las necesidades del otro.
5. Ausencia de límites. Radica en la importancia de mantener cercanía y al mismo tiempo autonomía, de lo contrario se fomenta un clima de desconfianza.
6. Guardar recuerdos negativos. Ocurre cuando un miembro mantiene cierto resentimiento y saca a relucir situaciones problemáticas del pasado cuando la pareja tiene estabilidad.
7. Leer intenciones. Se trata de las inferencias irracionales con respecto a las acciones del otro.
8. Pactos ocultos. Son contratos individuales para los cuales no se pide la opinión del otro, aún si está involucrado en ellos.
9. Violar derechos humanos. Ocurre cuando uno de los miembros cree tener derechos de propiedad sobre la otra persona.
10. Etiquetar. Al centrarse sólo en los aspectos negativos de la persona (Aguilar 1995 en Gómez 1999).

Dinámica: Mirada retrospectiva.

Instrucciones: el facilitador formulará una serie de interrogantes a los participantes como: ¿qué te gustó de las actividades?, ¿qué no te gustó?, ¿qué

aprendiste?, ¿cómo te sentiste?, etcétera. Esta dinámica se repetirá al final de cada una de las sesiones.

Referencias bibliográficas.

- Barajas M. M. W., Robles G. R., González F. F. C. & Cruz D. C. (2012). El significado psicológico de una ruptura de pareja significativa en jóvenes universitarios. *Psicología Iberoamericana*, 20 (2), 26-32. Recuperado de: http://www.iberopublicaciones.com/psicologia/uploads/volumenes/5/pdf/PSICOLOGIA_IBEROAMERICANA_20-2.pdf
- Casique I. (2010). Factores asociados a la violencia en el noviazgo en México. Ponencia para presentarse en el congreso 2010 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Toronto. Recuperado de: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/files/1973.pdf>
- CONAVIM (2012). *Amores chidos. Guía para docentes: sensibilización, prevención y atención básica de la violencia en el noviazgo con las y los jóvenes*. Recuperado de: <http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/309/1/images/AMOResCHIDOSV1.pdf>
- Diosdado M. A., Arguello G. F., Flores R. S. (2001). *La elección de pareja*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México D. F.
- Eguliluz R. L. (2007). Historia de la pareja humana. (1-18 pp.). *Entendiendo a la pareja. Marcos teóricos para el trabajo terapéutico*. Luz de Lourdes Eguliluz Romo (Com.) México: Pax.
- Kaczmarek G.M. & Backlund A. B., (1991). Disenfranchised grief: the loss of adolescent romantic *Adolescence*, 26 (102), 253-259. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1927658>

Gómez A. (1999). *Una propuesta de intervención para mejorar las relaciones de noviazgo en parejas adolescentes*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morales R. M. & Díaz B. D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Revista de Psicología*, 10 (22), 20-3. Facultad de psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México. Recuperado de: http://www.revistauaricha.org/Articulos/uaricha_1022_020-031.pdf

Real Academia de la Lengua Española RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Rice F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*.(9ª ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.

Rincón Z. A. (2011). *Relaciones destructivas en el noviazgo*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México.

Sorensen S. (2007). *Adolescent Romantic Relationships*. ACT for youth center of excellence. Research facts and findings. Recuperado de: www.actforyouth.net

Anexo 4. Segunda sesión.

Material teórico.

¿Qué es el duelo?

Se trata de un concepto relacionado con las pérdidas, que ocurren cuando una persona pierden seres queridos, relaciones, mascotas, objetos, cuando se emigra del país de origen o cuando se pierde derechos e incluso ideales, algo difícil de sobrellevar pues ocurre sin previo aviso (Tovar, 2011; Tizón, 2004).

Tipos de pérdida.

- Pérdida material. En donde se incluyen objetos o ambientes palpables.
- Pérdida de relaciones. Cuando finalizan relaciones vinculares.
- Pérdida de la salud.
- Pérdida de roles. Al perder funciones o el lugar al que una persona se había acostumbrado dentro de la familia o ambiente social.
- Pérdida sistemática. Como resultado de cambios sociales o políticos (Buendía, 2001).

Etapas del duelo.

- Negación. Puede ocurrir al recibir la noticia una pérdida, se manifiesta con expresiones como: “no puede ser” o “esto no puede estar sucediendo”.
- Ira. Ocurre una vez que se reconoce la pérdida y puede dirigirse hacia la persona que se considera responsable de la situación.
- Negociación. Un período en el que se intenta llegar a un acuerdo a través de promesas o cambios para obtener la restitución de lo que se ha perdido aunque a veces esto sea imposible.
- Depresión. Al fracasar la negociación, la persona comienza a rendirse y paulatinamente va aceptando la pérdida.

- Aceptación. Como su nombre lo indica, la persona logra aceptar la pérdida y comienza a funcionar de forma más adaptativa en relación con el medio (Elizabeth Kübler-Ross 1997, en Tovar 2011)

Manifestaciones más comunes. (Barreto & Soler, 2005)

Cognitivas	Físicas	Motoras
<ul style="list-style-type: none"> • Irrealidad. • Preocupación, rumiaciones, pensamientos e imágenes recurrentes. • Sensación de presencia del ausente. • Vivencia de abandono y soledad. • Añoranza. • Insensibilidad. • Incredulidad. • Dificultades de atención, concentración y memoria. • Desinterés. • Obsesión por recuperar lo perdido. • Ideas de culpa y autoreproche. • Liberación. • Confusión. • Alucinaciones visuales y auditivas breves. • Búsqueda de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de la morbi-mortalidad. • Sensaciones en el estómago. • Boca seca. • Hipersensibilidad a ruidos. • Alteraciones del sueño. • Dolor de cabeza. • Astenia y debilidad. • Opresión en el pecho y la garganta. • Trastornos del apetito. • Palpitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoaislamiento social. • Hiperactividad. • Hipoactividad. • Hablar con el ausente. • Conductas impulsivas y dañinas. • Llevar o atesorar objetos pertenecientes al ausente. • Suspirar y llorar.

El duelo y la ruptura de pareja.

La ruptura amorosa, es una de las experiencias más dolorosas para el ser humano, pues constituye una vivencia intensa considerada por diversos investigadores como una muerte significativa de la pareja o de la relación (Souza, 1996). La separación amorosa produce un proceso de duelo que comprende varias etapas:

- ❖ Negación. Se manifiesta ante la incapacidad de reconocer el desamor o el final de la relación.
- ❖ Ira. Hacia uno mismo o hacia la persona que deja la relación
- ❖ Negociación. En donde se incluyen los esfuerzos para evitar que la relación termine.
- ❖ Depresión. Que surge ante la incapacidad de la persona de conseguir un aplazamiento para el final de la relación.
- ❖ Seudoaceptación. Requiere de un tiempo considerable, pues constituye los intentos de la persona por superar la separación.
- ❖ Aceptación, se asemeja a una sensación de paz interior, la cual permite reflexionar sobre el proceso de duelo que se ha experimentado, aunque este ya es parte del pasado. Para que exista la aceptación, es necesario que la persona sienta deseos de despedirse de la pareja, lo cual requiere de una lucha interna con los sentimientos, tiempo, soledad y la elaboración del duelo correspondiente (Sanz, 2005; Sanz, 2008 en Onaki & Muñiz 2010)

Dinámica: Conociendo mí duelo.

Instrucciones: los participantes escribirán, en post-its de diferentes colores, algunas de las manifestaciones que hallan notado en sí mismos, clasificándolas por colores dependiendo del tipo de cambio. Los cambios cognitivos serán escritos en un post-it azul, los cambios físicos en un post-it amarillo y los cambios motores en un post-it color rosa. Al terminar se pegarán en cartulinas de acuerdo a su color y los asistentes observarán y compararán sus cambios con los de sus compañeros por medio de una reflexión grupal.

Tarea para casa: "Mi historia de duelo".

Instrucciones: para empezar consigue un cuaderno o libreta, (el) la cual no debe de estar a la vista de los demás, ya que lo que ahí escribas será únicamente para ti, pues la finalidad de esta actividad, es que describas todos aquellos aspectos relacionados con la ruptura de tu relación, que son difíciles de compartir con los demás. Para realizar esta tarea, a continuación se te presentan una serie de recomendaciones que te ayudarán en la elaboración de tu diario.

1. Céntrate en el momento de la ruptura.
2. Escribe sobre aquellos aspectos relacionados con la experiencia que casi no has comentado con otras personas.
3. Escribe desde el punto de vista de tus pensamientos y sentimientos más profundos, intercala la narración de los acontecimientos con las reacciones que te provocaron.
4. No te preocupes por la ortografía, la gramática o la letra.
5. Escribe un mínimo de 10 minutos al día, por lo menos durante cuatro días.
6. Programa una actividad transitoria después de la escritura antes de volver a tu vida "normal", ya que la redacción de este diario puede provocarte sentimientos desagradables, como jugar, comer, leer y simplemente hacer algo que te guste (Neimeyer, 2002).

Referencias bibliográficas.

Barreto M.P. & Soler S. C. (2007). *Muerte y duelo*. Madrid: Síntesis.

Buendía R. (2001) *Duelo. Factores que lo obstaculizan y lo facilitan*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Neimeyer A. R. (2000). *Aprender de la pérdida. Una guía para afrontar el duelo*. Buenos Aires: Paidós.

Onaki C. & Muñiz T. T. (2010). *Amor y duelo*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sanz F. (2005). *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. España: Díaz de Santos.

Souza & Machorro M. (1996). *Dinámica y evolución de la vida en pareja*. México: Manual Moderno.

Tizón L. J. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.

Tovar O. (2011) *Un duelo silente*. México: Trillas.

Anexo 5. Tercera sesión.

Material teórico.

¿Qué es la autoestima?

Es la capacidad de tener confianza y respeto hacia uno mismo, se desarrolla a partir de la interacción humana justo cuando el individuo se considera importante para las demás (Naranjo, 2007). En la adolescencia, la satisfacción con la imagen corporal, el desempeño académico, el atractivo sexual y la eficiencia física, contribuirán a su formación (Pick et al., 1991; Coleman & Hendrey, 2003).

¿Cómo favorecer la autoestima?

1. Aceptar que todos(as) tenemos cualidades.
2. Reconocer que todos(as), incluso uno(a) mismo(a), tenemos algo bueno de lo cual se puede estar orgulloso(a).
3. Liberarse de conceptos negativos sobre sí mismo(a).
4. Aceptar que todos(as) son importantes.
5. Vivir de acuerdo a la realidad, reconociendo lo que nos gusta y lo que no.
6. Aprender a aceptarse a través de lo que se siente y de lo que se es.
7. Liberarse de la culpa al evaluar lo que se quiere y piensa.
8. Actuar de acuerdo con lo que se desea, siente y piensa sin esperar la aprobación o desaprobación de los otros.
9. Sentirse responsable de sí mismo(a) para generar confianza en sí mismo(a) y en los demás.
10. Vivir auténticamente al aprender a ser congruentes entre la forma de sentir y actuar.
11. Fomentar la autoestima de otros, pues al ser honesto(a) con los demás se refleja la propia autoestima.

12. Hallar la valentía de amarse como persona y comprender que es un derecho (Branden, 1988 en Pick et al. 1991).

Referencias bibliográficas:

Coleman C. J. & Hendrey B. L. (2003). *Psicología de la adolescencia* (4ª ed.). Madrid: Morata.

Naranjo P. M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3). Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/autoestima.pdf

Pick S., Aguilar J. A., Rodríguez G., Reyes J., Collado M. E., Pier D., Del Pilar A. M. y Vargas E. (1991). *Planeando tu vida: programa de educación sexual para adolescentes*. México: Planeta.

Anexo 6. Cuarta sesión.

Material teórico.

Las emociones y su función en el proceso de duelo.

Emoción	Funciones
Miedo	Permite que la persona pida ayuda, preparándola para un futuro sin lo perdido, a través de la toma de decisiones y la anticipación de posibles amenazas futuras en ausencia del ser querido.
Enojo	Proporciona energía a la persona, para realizar cambios, poner límites y autoafirmarse con la finalidad de protegerse en momentos de vulnerabilidad.
Tristeza	Inspira compasión en los otros, ayuda a resolver asuntos inconclusos, buscar significados y aceptar la pérdida pero requiere de un período de aislamiento para promover la introspección.
Alegría	Permite que la persona viva en honor del ausente, aprenda lecciones de la experiencia de pérdida y establezca relaciones más plenas en el futuro (Payás, 2010).

Referencias bibliográficas.

Payás P. A. (2010). *Las tareas del duelo. Psicoterapia de duelo desde un modelo integrativo-relacional*. (1ª ed.) Madrid: Fuenlabrada.

Anexo 7. Quinta sesión.

Material teórico.

Sentimientos.

- ❖ Enojo. Dirigido hacia la persona ausente, los demás, hacia sí mismo o hacia lo que se considera la causa de la pérdida, un sentimiento que puede provocar depresión, disminución de la autoestima y en casos extremos, el suicidio.
- ❖ Culpa. Puede deberse a que la persona siente que no experimenta la cantidad necesaria de tristeza, provocada por ideas irracionales sobre la pérdida.
- ❖ Ansiedad. Originada por sentimientos de no poder sobrevivir sin la persona ausente.
- ❖ Tristeza. Una reacción que comúnmente es suprimida para evitar la crítica social, aunque no basta con expresar el sentimiento también es necesario determinar su significado (Worden,2004),

Referencias bibliográficas.

Worden W. J. (2002). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. (1ª ed.) Barcelona: Paidós.

Anexo 8. Sexta sesión.

Material teórico.

El enamoramiento y la idealización de la pareja.

El enamoramiento es una expresión emocional dentro de la cual se experimentan sensaciones que llevan a la elección de una pareja, una fuerza o impulso que atrae una persona hacia otra (Rincón, 2011). Es uno de los componentes en la formación de un vínculo amoroso que se puede iniciar gracias a un sutil encuentro, en donde la persona experimenta una impulsividad excesiva, repleta de urgencia e impaciencia ante el posible encuentro con la pareja, que se percibe como única, inconfundible e insustituible; lo que da inicio a un proceso en donde los involucrados albergan un sentimiento de exclusividad hacia el otro, al que dotan de cualidades y virtudes extraordinarias mientras que al mismo tiempo, anulan elementos negativos de su persona, concibiéndolo como un proveedor de satisfacciones a lo que comúnmente se conoce como idealización (Fernández, 2002).

La idealización de la pareja.

La idealización en el enamoramiento, se manifiesta con el constante interés por el otro, el deseo de estar a su lado, la sensación de desesperación cuando no está el ser amado y la anticipación del placer ante la posibilidad de un encuentro, además las expectativas e ideales de los miembros sobre la pareja aumentan, provocando una fusión en donde se borran los límites entre los que la conforman, que favorece la elaboración y constitución del vínculo.

En ocasiones la idealización se prolonga, ya que uno o ambos miembros de la pareja no reconocen los aspectos negativos del otro y una vez que

identifican las propiedades ambivalentes de la persona amada, se originan sentimientos de inseguridad y conflictos en la relación.

Al final del enamoramiento la idealización de la pareja disminuye, dando paso a la realidad. La frustración aparece junto con las primeras decepciones al sentir que el otro no satisface las expectativas, provocando diferencias y críticas. Este proceso de crisis, se debe en gran medida a las representaciones estereotipadas sobre el “amor” que se suele interpretar como un estado ininterrumpido de embelesamiento (Fernández, 2002).

La decepción amorosa.

La desidealización o decepción amorosa es considerada una experiencia negativa por la mayoría de las personas, pero contribuye a la disolución de la idealización, fomentando el desarrollo del vínculo y por sí misma, no implica una ruptura sino una reestructuración del funcionamiento de la pareja con la cual se busca un mayor conocimiento del otro.

La desidealización es un proceso lento, que permite recuperar lo negativo de la pareja, elaborar la realidad y reajustar el vínculo. Pero existen parejas que buscan evadirla de manera que para preservar la idealización inicial, desconocen la realidad y sólo toman en cuenta lo favorable de la relación, atribuyendo lo negativo a factores externos. Cuando la pareja logra superar este proceso surge el “amor”, el cual produce un grado de interdependencia emocional (Aguñaga, 2010), que permite apreciar al otro por lo que es realmente y no por lo que se desea que sea (Fernández, 2002).

Dinámica: Lo que extraño y lo que no extraño de ti.

Instrucciones: se colocarán tres esquemas en la pared, los cuales tendrán la forma de una silueta de un ser humano dividida por la mitad. En donde los participantes escribirán en post-its de diferentes colores aquellos

aspectos que extrañan y que no extrañan de su ex pareja. Luego pegarán aquello que extrañan en el lado izquierdo de la silueta y de lado derecho pegarán lo que no extrañan. Al final los integrantes del grupo leerán las respuestas de sus demás compañeros y posteriormente se comentará la experiencia de forma grupal para identificar los aspectos positivos y negativos de su ex pareja y evitar su idealización.

Creencias irracionales más comunes.

1. Tengo que ser amado/a y aceptado(a) por toda la gente que sea importante para mí.
2. Tengo que ser totalmente competente, adecuado(a) y capaz de lograr cualquier cosa o al menos ser competente o con talento en algún área importante.
3. Cuando la gente actúa de manera ofensiva e injusta deben ser culpabilizados y condenados por ello, y ser considerados como individuos viles, malvados e infames.
4. Es tremendo y catastrófico cuando las cosas no van por el camino que a mí me gustaría que fuesen.
5. La desgracia se origina por causas externas y yo tengo poca capacidad para controlar o cambiar mis sentimientos.
6. Si algo parece peligroso o temible, tengo que estar preocupado(a) por ello y sentirme ansioso(a).
7. Es más fácil evitar afrontar ciertas dificultades y responsabilidades de la vida que emprender formas más reforzantes de autodisciplina.
8. Las personas y las cosas deberían funcionar mejor y si no encuentro soluciones perfectas a las duras realidades de la vida tengo que considerarlo como terrible y catastrófico.
9. Puedo lograr la felicidad por medio de la inercia y la falta de acción o tratando de disfrutar pasivamente y sin compromiso (Ellis & Russell, 1985).

Referencias bibliográficas.

Aguiñaga G. J. (2010). *Disolución en el noviazgo: enfoque conceptual de apoyo centrado en la persona para el psicólogo en la atención de primer nivel*. Tesis de licenciatura. Centro de estudios agustinianos. Fray Andrés de Urdaneta, México.

Ellis A. & Russell G. (1985). *Manual de terapia racional- emotiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Fernández R. L. (2002). *Personalidad y relaciones de pareja*. La Habana: Félix Varela.

Rincón Z. A. (2011). *Relaciones destructivas en el noviazgo*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de México.

Anexo 9. Séptima sesión.

Material teórico.

Mis derechos básicos.

1. Derecho a mantener mi dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva incluso si la otra persona se siente herida, mientras no viole los derechos básicos de los demás.
2. Derecho a ser tratado(a) con respeto y dignidad.
3. Derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirme culpable o egoísta.
4. Derecho a experimentar y expresar mis propios sentimientos.
5. Derecho a detenerme y pensar antes de actuar.
6. Derecho a cambiar de opinión.
7. Derecho a pedir lo que quiero, dándome cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no.
8. Derecho a hacer menos de lo que humanamente soy capaz de hacer.
9. Derecho a ser independiente.
10. Derecho a decidir qué hacer con mi propio cuerpo, tiempo y propiedad.
11. Derecho a pedir información.
12. Derecho a cometer errores y ser responsable de ellos.
13. Derecho a sentirme a gusto conmigo mismo(a).
14. Derecho de tener mis propias necesidades y que esas necesidades sean tan importantes como las necesidades de los demás.
15. Derecho de pedir a los demás que respondan a mis necesidades y decidir si satisfago las necesidades de los otros.
16. Derecho a tener opiniones y expresarlas.
17. Derecho a seguir las expectativas de otras personas o si me comporto siguiendo mis propios intereses, siempre y cuando no viole los derechos de los demás.
18. Derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo.
19. Derecho a obtener aquello por lo que pago.

20. Derecho a escoger no comportarme de manera asertiva socialmente habilidosa.
21. Derecho a tener derechos y defenderlos.
22. Derecho a ser escuchado(a) y a ser tomado(a) en serio.
23. Derecho a estar solo(a) cuando así lo escoja.
24. Derecho a hacer cualquier cosa mientras que no viole los derechos de alguna otra persona (Jakubowski & Lange, 1978 en Caballo 1991)

Referencia bibliográfica.

Caballo E.V. (1991). El entrenamiento de habilidades sociales. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. (406-443 pp.). Madrid: Siglo XXI.

Anexo 10. Octava sesión.

Material teórico.

¿Qué es la asertividad?

La asertividad, implica defender lo que se cree, piensa y siente de una forma clara y precisa, siempre y cuando se respeten los derechos de las demás personas, en pocas palabras, se refiere a la capacidad de decir sí y no. Para lograr lo anterior, es necesario distinguir entre los tres principales estilos de comportamiento que son: asertivo, agresivo y pasivo. El asertivo como ya se expuso consiste en expresar lo que se quiere, piensa y siente de una forma clara. El agresivo, en cambio se caracteriza por expresiones hostiles, con el objetivo de que el otro pierda o se sienta mal, lo que rompe la comunicación. Finalmente el estilo pasivo, implica actitudes que dejan que los demás decidan por uno, lo cual indica falta de lucha y control lo que puede provocar frustración e impotencia (Pick et al., 1991).

La conducta asertiva, permite que las personas se lleven mejor y facilita que las relaciones con los demás sean más agradables. (Carrasco & Luna, 2001)

Ventajas de ser asertivo.	Desventajas de no ser asertivo.
<ul style="list-style-type: none">• Comprendemos mejor a los demás.• Nos conocemos mejor a nosotros mismos.• Nos comunicamos mejor con los otros.• Hacemos más amigos.• Podemos llevarnos mejor con los demás.• Tenemos menos problemas.• Podemos ser personas más felices.	<ul style="list-style-type: none">• Es difícil comunicarles a los demás nuestras necesidades o sentimientos.• Resulta complicado hacer nuevos amigos y conservar los que ya se tienen.• A los demás les puede costar más entendernos.• Podemos perdernos cosas importantes.

¿Cuáles son los estilos de comportamiento?

Material teórico.

Esquemas explicativos sobre los estilos de comportamiento (Caballo, 1991).

¿Qué es el entrenamiento asertivo?

Modificar la comunicación de pasiva o agresiva a asertiva



NO ASERTIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
Demasiado poco, demasiado tarde Demasiado poco, nunca	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto	Demasiado, demasiado pronto Demasiado, demasiado tarde
<i>Conducta no verbal</i>	<i>Conducta no verbal</i>	<i>Conducta no verbal</i>
Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas «falsas».	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona, honesto/a; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; manos sueltas.	Mirada fija; voz alta; habla fluida/rapida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a; mensajes impersonales.
<i>Conducta verbal</i>	<i>Conducta verbal</i>	<i>Conducta verbal</i>
«Quizás»; «Supongo»; «Me pregunto si podríamos»; «Te importaría mucho»; «Solamente»; «No crees que»; «Ehh»; «Bueno»; «Realmente no es importante»; «No te molestes».	«Pienso»; «Siento»; «Quiero»; «Hagamos»; «¿Cómo podemos resolver esto?»; «¿Qué piensas?»; «¿Qué te parece?».	«Harías mejor en»; «Haz»; «Ten cuidado»; «Debes estar bromeando»; «Si no lo haces...»; «No sabes»; «Deberías»; «Mal».
<i>Efectos</i>	<i>Efectos</i>	<i>Efectos</i>
Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta ni a sí mismo ni a los demás Se siente enfadado	Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás	Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado

Referencias bibliográficas.

- Carrasco G. T.J. & Luna A. M. (2001). *Habilidades para la vida*. México: Paraninfo.
- Caballo E.V. (1991). El entrenamiento de habilidades sociales. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. (406-443 pp.). Madrid: Siglo XXI.
- Pick S., Aguilar J. A., Rodríguez G., Reyes J., Collado M. E., Pier D., Del Pilar A. M. y Vargas E. (1991). *Planeando tu vida: programa de educación sexual para adolescentes*. México: Planeta.

Anexo 11. Novena sesión.

Material teórico.

¿Qué es el entrenamiento en habilidades sociales?

Una habilidad social, es una conducta socialmente efectiva. Por lo tanto el entrenamiento en habilidades sociales, está dirigido a aumentar las competencias en situaciones estresantes de la vida, a través de la enseñanza y aprendizaje de estrategias y habilidades interpersonales, con las cuales el individuo mejorará su rendimiento a nivel individual en diferentes escenarios sociales (Caballo, 1991).

El entrenamiento en habilidades sociales, es de gran ayuda en diferentes momentos del proceso de duelo porque promueve la expresión de las emociones que junto con el apoyo social y las formas de comunicación con el entorno funcionan como factores protectores para el desarrollo personal. Entre las habilidades sociales más importantes encontramos:

1. Iniciar y mantener conversaciones.
2. Hablar en público.
3. Expresión de afecto y agrado.
4. Defensa de derechos.
5. Pedir favores.
6. Rechazar peticiones.
7. Hacer cumplidos.
8. Aceptar cumplidos.
9. Expresión de opiniones, incluidas aquellas que implican desacuerdo.
10. Expresión de molestia o desagrado cuando esté justificado.
11. Disculparse o admitir falta de conocimiento
12. Petición de cambios en la manera de actuar de los otros.
13. Afrontar las críticas (Caballo, 1991).

Técnicas de asertividad.

El disco rayado.

Esta técnica puede utilizarse para peticiones o rechazo. Consiste en que el individuo, suene como un disco rayado. La frase clave dentro de esta técnica es “sí pero...” De esta manera la persona escucha a la otra pero no responde a algo que se salga de la cuestión que desea tratar, es decir, la repetición de palabras que expresan los deseos de forma serena y persistente.

El reforzamiento en forma de sándwich.

Se presenta una expresión positiva ya sea antes o después de una expresión negativa, con lo cual se suaviza el efecto negativo y se aumenta la probabilidad de que la persona a la cual se le está expresando alguna queja, escuche de forma clara y consistente el descontento pero con una molestia mínima (Caballo, 1991)

Referencias bibliográficas.

Caballo E.V. (1991).El entrenamiento de habilidades sociales. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta.* (406-443 pp.). Madrid: Siglo XXI.

Anexo 12. Decima sesión

Material teórico.

Solución de problemas.

¿Qué es un problema?

Una situación que exige una respuesta de adaptación la cual no puede realizarse debido a diferentes obstáculos entre los cuales se encuentra la incertidumbre, las exigencias personales, la falta de recursos o la novedad (Nezu & Nezu, 1991).

¿Qué es una solución?

Implica una respuesta de afrontamiento que permite el cambio en el problema, a través de la planificación de actividades que ayuden a resolverlo. (Nezu & Nezu, 1991).

¿Qué es el entrenamiento en solución de problemas?

El entrenamiento en solución de problemas, busca el desarrollo de estrategias para solucionar problemas, a través de un método sistemático, que incrementa las alternativas para resolver un problema.

Objetivos.

- Ayudar al individuo a identificar las situaciones estresantes, pasadas o presentes que constituyen un antecedente de reacciones emocionales negativas.
- Ampliar la eficiencia de los intentos de solución a los problemas.
- Enseñanza de habilidades que permitan que la persona pueda afrontar problemas del futuro y evitar perturbaciones psicológicas (Lega, Caballo & Ellis, 1997).

Los cinco pasos de la solución de problemas.

1. Orientación hacia el problema. Identificación y reconocimiento de los problemas, mediante la creencia de que los problemas son normales e inevitables. Además se pretende reconocer las situaciones problemáticas, para evitar actuar de forma impulsiva.
2. Definición y formulación del problema. Evaluación del problema e identificación de las metas, para lograrlo se sugiere dar respuestas a preguntas como, ¿quién tiene el problema?, ¿en qué consiste?, ¿por qué es un problema para mí?, ¿cómo me siento?, ¿cómo afecta a mi vida?, ¿qué estoy haciendo al respecto?, etcétera.
3. Generación de alternativas. Requiere de producir el mayor número de soluciones posibles pues aumenta la probabilidad de encontrar una solución eficaz.
4. Toma de decisiones. Antes de elegir una solución, se deben evaluar los pros y los contras de cada una de las alternativas, para dar paso a la elección de la opción que ofrezca más ventajas o menos desventajas. Es recomendable responder a las siguientes preguntas: ¿tengo suficiente información?, ¿he definido el problema de forma correcta?, ¿generé el mayor número de opciones?, antes de llevar a cabo la solución.
5. Puesta en práctica de la solución y verificación. Se trata de la planificación, aplicación, evaluación y seguimiento de la eficacia de la alternativa elegida. La aplicación de la alternativa escogida requiere de vigilancia y valoración minuciosa de los resultados de la solución, por medio de una autoevaluación. (Nezu & Nezu, 1991).

Referencias bibliográficas.

- Lega L. L., Caballo E. V. & Ellis A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.
- Nezu M. A. & Nezu M. C. (1991). Entrenamiento en solución de problemas. En E. V. Caballo (Ed.) *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. (526-553 pp.). Madrid: Siglo XXI

Anexo 13. Cartel publicitario del taller.

ROMPISTE CON TU PAREJA Y...

¿TE SIENTES TRISTE O SOLO?
¿NO SABES QUÉ HACER?

ASISTE AL:
TALLER "TERMINAMOS...¿Y AHORA QUÉ HAGO?"

CUPO LIMITADO:

REQUISITOS: HABER TERMINADO CON TU PAREJA EN UN PERÍODO NO MENOR A TRES MESES.

INFORMES E INSCRIPCIONES: EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA