

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



**EL RECONOCIMIENTO EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE
BACHILLERATO PARA FORTALECER SU AUTOCONCEPTO
TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el GRADO de
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO**

Presenta: **ARETH ROSALBA NAVARRO PALACIOS**

Tutor: **DRA. ANA ARACELI NAVARRO BECERRA**

Tlaquepaque, Jalisco. 16 de febrero de 2026.

Agradecimientos

A Pepe Toño:

Gracias por tu paciencia, por esperar horas y días para compartir tiempo conmigo, por entender mis desvelos, mis preocupaciones y los momentos en que mis estudios ocupaban casi toda mi atención. Cada gesto de apoyo y cada muestra de comprensión significaron más de lo que imaginas. Este logro también lleva un poco de ti, porque nunca dejaste de acompañarme en el proceso. Te amo infinitamente.

A mis hijos, Antonio y Emilio:

Gracias por ser mi motor, lo más hermoso que Dios me ha dado, los mejores hijos, bellos por dentro y por fuera. Los amo infinitamente.

Al Desarrollo Humano encarnado en personas:

Al maestro Luis Fernando Ceja González: maestro, gracias por hacernos grupo, por su confianza y por impulsarnos a dar lo mejor de nosotros. Bendiciones por siempre.

A la maestra Martha Leticia Carretero Jiménez: Marlé, gracias por tus enseñanzas, tu acompañamiento, y tu escucha profunda y presente... Tú has trascendido en mí a través del ejemplo.

A la maestra Ana Araceli Navarro Becerra: Ara, gracias por tu paciencia para que este TOG llegara hasta aquí. Yo sola no lo hubiera logrado. Sabes tanto del Desarrollo Humano que volví a aprender contigo.

A mi amigo Jesús Huerta:

Jesús,

Estoy sentada bajo una sombra, a las 12:09 p.m. del día 23 de abril de 2026. El sol brilla, siento el viento fresco en mi cara... vienes a mi mente.

“¿Cuántas materias te faltan por cursar? ¿Cuándo empezaste la maestría? Te quiero ayudar...”

¡Gracias Jesús! ¡Gracias por tanta generosidad! Espero que, donde te encuentres, estés feliz como siempre, contagiando tu calidez y tu estar “*¡bien y buenas!*”.

Gracias, mi Dios, por ponerlos a todos en mi camino.

Resumen

La presente intervención tuvo como propósito que estudiantes de bachillerato reconocieran sus emociones para fortalecer el autoconcepto al compartir experiencias en un grupo entre pares. El estudio se enmarca en el campo del Desarrollo Humano, pone al Enfoque Centrado en la Persona como piedra medular de la intervención para promover la importancia de los vínculos para impulsar el crecimiento, la mirada hacia la propia historia y la resignificación de experiencias. La intervención se implementó mediante un taller con metodología cualitativa y el apoyo de los métodos investigación-acción participativa y fenomenológico, cuidando la confidencialidad y el bienestar de lxs participantes en todo momento. Los resultados muestran procesos de reconocimiento emocional, la exploración del autoconcepto a partir de compartir y reconocer experiencias entre pares; además del acompañamiento del grupo, dando cuenta de la importancia de generar espacios donde se cuente con personas dispuestas a escuchar, comprender y validar al otro como una forma de ofrecer aquello que también se necesita recibir como reconocimiento, comprensión, aceptación y escucha.

Palabras clave: autoconcepto, adolescente, emociones, Desarrollo Humano, estudiantes de bachillerato.

Contenido

Resumen	4
Introducción	8
Capítulo 1. Implicación personal en el campo del Desarrollo Humano	13
1.1 Justificación del tema para el Desarrollo Humano.....	13
1.2 Pertinencia desde el Desarrollo Humano	14
1.3 Implicación personal.....	19
1.3.1 Mi implicación personal.....	19
Capítulo 2. Problematicación.....	23
2.1 Conceptualización de la problematicación	23
2.1.1 Tema – problema a trabajar	24
2.1.2 Población.....	24
2.1.3 Gráfico del árbol problema	25
2.2 Acercamiento a la población	34
2.2.1 Necesidades identificadas en la población	34
2.3 Propósito general y objeto de intervención del desarrollo humano .	41
2.3.1 Propósito general	41
2.3.2 Propósitos particulares.....	41
2.3.3 Objeto de intervención desde el Desarrollo Humano: conocimiento personal enfocado al reconocimiento del autoconcepto	41
Capítulo 3. Fundamentación teórica.....	42
3.1 Marco teórico referencial y el papel de la teoría en la intervención social	42

3.2 Revisión de conceptos centrales	44
3.2.1 ¿Quiénes son lxs estudiantes de bachillerato?	45
3.2.2 Autoconcepto	45
3.2.3 Acerca de las emociones y el reconocimiento emocional	47
3.2.4 Los vínculos relacionales	47
Hablar sobre un problema con adolescentes: entre la delicadeza por la libertad y la compasión	50
El acercamiento: oportunidad de brindar aceptación y afecto	50
Capítulo 4. Fundamentación metodológica	59
4.1 Investigación acción participativa	60
4.2 Método fenomenológico	61
4.3 El taller como técnica de facilitación	62
4.4 Plan de intervención	63
4.5 Propósito de intervención: que lxs estudiantes de bachillerato reconozcan sus emociones para fortalecer su autoconcepto	64
4.6 Población – escenario	64
Capítulo 5. Proceso experiencial de la intervención	67
5.1 Propósitos de las sesiones	73
5.2 Dificultades, errores, aciertos y sugerencias	80
5.2.1 Principales dificultades	80
5.2.2 Principales errores	81
5.2.3 Los principales aciertos	82
5.2.4 Ideas que conviene tomar en cuenta para futuros talleres	82
5.2.5 Relato descriptivo	83
5.2.6 Emociones vividas	85

5.2.7 Principales reflexiones	86
5.2.8 Mi papel como facilitadora.....	87
Capítulo 6. Resultados de la intervención	94
6.1 Categoría 1. Mi historia como punto de partida de mi autoconcepto.	95
6.1.1 Como barquito de guerra	97
6.1.2 Sentirme roto	99
6.1.3 Asumiéndome en el rol de padre de familia, cuando me corresponde ser un hijx.....	101
6.2 Categoría 2. Mis emociones a flor de piel: mis recuerdos, mis conductas, mis sueños y mi realidad	104
6.2.1 Vivir desde el sentimiento de culpa.....	106
6.2.2 Vivir desde la percepción de rechazo.....	109
6.2.3 El perdón: mi camino y mi meta.....	111
6. 3 Categoría 3. Resignifico mi persona y mi historia a partir de las relaciones interpersonales y de los vínculos.....	113
6.3.1 Encontrando un puerto seguro: el grupo.....	114
6.3.2 Me escucho sin miedo: reconociéndome como una persona validada	116
Capítulo 7 Conclusiones	118
7.1 Los vínculos familiares influyen en el autoconcepto	119
7.2 El autoconcepto puede reconfigurarse a partir de las relaciones y las experiencias de vida	120
7.3 El fortalecimiento de su autoconcepto a partir de expresar sus emociones y su experiencia de vida	121
7.4 Aporte al campo del Desarrollo Humano	121
Referencias	123

Introducción

Este trabajo se inscribe en el campo académico del Desarrollo Humano y tiene como tema central el reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto. En este nivel educativo, lxs alumnxs suelen estar en la etapa de la adolescencia, la cual es fundamental dentro de la experiencia humana. En la etapa de bachillerato es fundamental contar con espacios de reflexión donde se compartan experiencias de vida. A partir de ello, es posible potenciar el autoconcepto, el cual, puede representar un cambio de rumbo para lxs estudiantes en etapa adolescente. Se entiende como *autoconcepto* a la idea global que una persona tiene acerca de sí mismo, como un ser físico, social y espiritual. Es la totalidad de los pensamientos y sentimientos que se tienen de manera introspectiva. (García y Musitu, 1999).

Durante mucho tiempo, el autoconcepto fue considerado un aspecto general, es decir, los pensamientos y sentimientos que se tenían acerca de sí mismo no podían ser considerados en sus distintas dimensiones, por lo que la persona quedaba limitada a definir su autoconcepto en blanco o en negro, es decir, no se consideraba un balance entre las áreas de oportunidad y las áreas de fortaleza. Hoy se sabe que conviene reconocerse considerando varios aspectos. La persona al auto percibirse capaz de hacer un juicio de valor de manera satisfactoria, es decir, sentirse cómoda con sus cualidades y sus áreas de mejora puede alcanzar un autoconcepto global favorable, de lo contrario, pueden generarse emociones de desagrado hacia sí mismo.

Según Luna y Molero (2013), el reconocimiento de un autoconcepto satisfactorio influye en cómo una persona puede sentirse, pensarse, definirse y valorarse, lo cual incide en cómo se relaciona con los demás, y, en consecuencia, en cómo se comporta. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que tener oportunidades de revisar el autoconcepto, es también, tener oportunidad de reflexionar acerca del propio comportamiento.

Retomar la revisión del autoconcepto en la etapa de la adolescencia en estudiantes de bachillerato es relevante pues a través de esta se reconoce que parte importante del autoconcepto tiene que ver con su historia de vida, hábitos en los pensamientos, emociones y conductas de lxs adolescentes. Estos hábitos pueden definir las relaciones interpersonales, la integración social y el sentido de pertenencia.

En este mismo sentido, se reconoce que hacer una pausa para revisar las experiencias de vida que influyen en la conformación del autoconcepto es una oportunidad de crecimiento. Por la edad en la que se encuentran lxs estudiantes, se puede advertir que cuentan con pocos espacios para reflexionar acerca de las vivencias que han tenido y resignificarlas desde una mirada más objetiva y compasiva hacia ellxs mismxs y hacia las personas significativas que participaron en las experiencias. En la adolescencia, contar con espacios que orienten a la reflexión del autoconcepto y al reconocimiento de emociones, a partir de tomar una decisión propia más que de una imposición de participar en un taller, puede hacer la diferencia entre seguir decidiendo de manera impulsiva o hacer un cambio de rumbo a tiempo.

Asimismo, el Desarrollo Humano considera a las relaciones interpersonales como promotoras del despliegue del potencial del ser humano, ya que, si se cuenta con vínculos que promuevan una relación adecuada, aceptante y libre juicios, es posible que las personas modifiquen su autoconcepto. En este sentido Rogers (1964/2020) en su propuesta de relación nutricia plantea que:

En nuestra relación el individuo [...] cambia su autopercepción y se torna más realista en su modo de conceptuarse a sí mismo. Comienza a parecerse a la persona que querría ser y se valora más; se tiene más confianza y adquiere mayor capacidad de adoptar sus propias decisiones. Alcanza una mejor comprensión de sí mismo, llega a ser más abierto a su experiencia, con lo cual disminuye su tendencia a negar o reprimir algunos aspectos de esta, y comienza a aceptar mejor sus aptitudes hacia los otros, pues advierte las semejanzas que existen entre él y los demás. (p. 46)

Las interacciones personales generan conocimiento en ambos sentidos, tanto propios como de otras personas. Lo anterior se puede lograr a partir de contar con un espacio que promueva la confianza a partir de las actitudes del Enfoque Centrado en la Persona: congruencia, comprensión empática y aceptación incondicional que fomente la experiencia reflexionada y con ello, el reconocimiento de emociones y sentimientos que son constitutivos del ser humano.

El objeto de estudio de este trabajo es el conocimiento personal enfocado al autoconcepto en estudiantes de bachillerato, a través del reconocimiento de sus emociones. Este proceso requiere apertura para compartir y disposición recibir el acompañamiento de los pares y de la persona que facilita. Lo anterior refleja un fenómeno importante considerando la oportunidad de darse cuenta y crecer a través del desarrollo de vínculos interpersonales en espacios seguros. Por ello, surge la pregunta de intervención: ¿Cómo fortalecer el autoconcepto en estudiantes de bachillerato por medio del reconocimiento de sus emociones? El propósito es promover el reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto.

Este Trabajo de Obtención de Grado (TOG) se organiza de la siguiente manera, en el primer capítulo *Implicación personal en el campo del Desarrollo Humano*, se plantea la justificación del trabajo, se muestra la importancia de reconocer las emociones para fortalecer el autoconcepto. Se presenta la pertinencia del tema para el campo del Desarrollo Humano, se enmarca el enfoque humanista-existencial y se explicita el objeto de intervención. Así mismo, se manifiesta la implicación personal de quien facilita haciendo una reflexión sobre la importancia de los vínculos como medio para compartir experiencias, reconocer emociones y resignificar el autoconcepto.

En el segundo capítulo, *Problematización del tema*, desarrolla la descripción del tema-problema y el proceso de análisis que dio lugar a reconocer las necesidades de la población con la que se trabajó. Se explica la importancia de problematizar la comprensión que tienen los estudiantes de sus experiencias y relaciones significativas y a partir de ello, de su autoconcepto. Se presenta el

acercamiento a la población donde se distinguen las categorías derivadas de las entrevistas semiestructuradas y se genera una vinculación entre la evidencia y la fundamentación teórica. La finalidad de este acercamiento fue identificar problemáticas y necesidades de lxs estudiantes de bachillerato respecto a cómo reconocen su autoconcepto a partir de la relación que tienen con su familia. Se formula la pregunta de intervención, el propósito general y los propósitos particulares que se tienen para la intervención.

El tercer capítulo está dedicado a la *Fundamentación teórica* donde se presenta una descripción del concepto de conocimiento personal en etapa de la adolescencia. Se realizó un estado del arte, que incluyó una revisión de documentos académicos relacionados con el tema de este Trabajo de Obtención de Grado. La revisión de información se llevó a cabo a través de repositorios universitarios, sitios web académicos y material físico de biblioteca. Se utilizaron palabras clave de búsqueda como: autoconcepto en la etapa adolescente, emociones, Desarrollo Humano, estudiantes de bachillerato en la adolescencia, relación entre padres e hijxs adolescentes, vínculos, conflictos matrimoniales, el significado de la culpa y roles en la familia. Se consultaron trabajos enfocados en el Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona.

El proceso de reflexión y análisis de la información encontrada se llevó a cabo a través de elaboración de fichas clasificadas por temas y autores que guardaban relación con el tema central de este TOG. Se tomó como piedra angular el Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) para elaborar el marco conceptual que oriente a la reflexión sobre la relevancia de este campo académico en el análisis de la problemática a estudiar. Se revisaron a detalle las características del ECP y el papel de quien facilita considerando prioritarias las actitudes facilitadoras y la disposición para acompañar. Esta revisión concluyó con una reflexión de los resultados obtenidos y la trascendencia del tema en el campo científico.

El cuarto capítulo está dedicado a la *Fundamentación metodológica* de este trabajo. En este capítulo se presenta el enfoque, los métodos y la técnica para llevar

a cabo la intervención. Se tomó como base una metodología cualitativa con apoyo del método de investigación-acción participativa por su pertinencia para facilitar el proceso de conocimiento personal, con apoyo del método fenomenológico el cual comprende cómo las personas viven, perciben y experimentan una vivencia. La técnica utilizada fue el taller en el que lxs participantes exploraron sus emociones, comportamientos, pensamientos y relaciones interpersonales relacionadas con su autoconcepto. Este proceso se llevó a cabo teniendo en cuenta los principios éticos de confidencialidad, y los consentimientos informados (anexos).

En el quinto capítulo titulado *Proceso experiencial de la intervención* se presenta el trabajo de facilitación grupal, poniendo énfasis en el proceso de identificación del autoconcepto y resignificación de experiencias para avanzar en su conocimiento personal. Durante la intervención se llevaron a cabo algunas dinámicas para orientar a la reflexión y a la apertura para compartir-se y recibir-se cómo grupo.

En el sexto capítulo *Resultados de la intervención* se presentan tres categorías con sus respectivas subcategorías que favorecieron la comprensión de lxs participantes desde distintas aristas del conocimiento personal. Cada una de las categorías presentó un diálogo entre los postulados de los autores del Desarrollo Humano, las experiencias de lxs participantes y la interpretación de quien escribe este TOG. Este análisis facilitó la comprensión de los procesos del conocimiento personal, la resignificación de experiencias y la voluntad para liberar la tendencia actualizante.

Por último, en el séptimo capítulo se presentan las *Conclusiones* de esta intervención, las cuales responden a la pregunta planteada, haciendo visible la experiencia de la facilitación del grupo como promotora de crecimiento personal y fuente de validación y reconocimiento de los participantes del grupo. Este trabajo pretende aportar a la comprensión del crecimiento personal de estudiantes en etapa adolescente a partir de reconfigurar su autoconcepto y resignificar sus experiencias mediante el acompañamiento grupal y la facilitación desde el Enfoque Centrado en la Persona.

Capítulo 1. Implicación personal en el campo del Desarrollo Humano

Desde el Desarrollo Humano todo proceso de intervención desde este campo disciplinar inicia a partir del reconocimiento de la persona que facilita. En otras palabras, es fundamental acompañar al proceso de crecimiento de otras personas, teniendo presente la historia de quien guía el proceso, es decir, sus marcos de referencia, sus experiencias, y su implicación. En este capítulo se desarrolla una reflexión sobre mi posición como facilitadora, articulando el sustento teórico con los significados que el tema representa para mí.

Para comenzar, se presenta la justificación del tema, abordando la necesidad de promover el reconocimiento de emociones en espacios seguros donde lxs estudiantes adolescentes puedan compartir-se sabiéndose recibidxs y de esta manera, fortalecer su autoconcepto. Más adelante, se presenta la pertinencia del tema donde se explica por qué se reconoce el objeto de intervención como significativo para el Desarrollo Humano. Para finalizar, se presenta la implicación personal de quien escribe este TOG en la que se exponen las razones por las que se decidió hacer un trabajo de intervención con estudiantes adolescentes.

1.1 Justificación del tema para el Desarrollo Humano

Es pertinente atender el tema conocimiento personal en estudiantes de bachillerato tratando la problemática de la etapa adolescente y la relación que se tiene con la familia. A lxs estudiantes les sienta bien contar con un acompañamiento para que, en un ambiente entre pares, se encuentren con otros y con ellxs mismos. Este encuentro surge a partir de escucharse unos a otros, consignadxs a la vigila de los propios juicios y dispuestos para comprender al que *se atreve a abrirse de capa*, aquel se expresa para ser acogido, que tiene el valor de compartir sus experiencias y las emociones que las acompañaron, compartiendo también, cómo se reconoce, es decir, cómo define su autoconcepto, lo que piensa y siente acerca de sí mismx.

Este acompañamiento implica un proceso de reflexión que se contagia y hace sentido entre pares, entre adolescentes que alcanzan a identificar lo que, en el discurso del otro, aparece de sí. De igual manera, van reconociendo la responsabilidad y el aporte de su participación en este taller, sabiéndose presentes

y receptivos, atentos y dispuestos, respetuosos y aceptantes, viviéndose y creando un espacio para que otrxs se vivan. Desde el campo del Desarrollo Humano es oportuno el abordaje debido a que es un tema recurrente, y en algunos casos, general de ciertos contextos de estudiantes de bachillerato donde se ve afectado lo que ellxs creen de sí mismos.

Desde el Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona, la relación es el eje central entre la persona que facilita el desarrollo y la persona que es facilitada. En el caso de esta intervención, que lxs estudiantes se escuchen así mismxs cuando narren experiencias difíciles es una oportunidad para que revisen los pequeños relatos de esas historias y descubran por ellxs mismxs qué se puede hacer a partir de sus propias reflexiones. En este sentido, compartir las vivencias en un espacio seguro y ser escuchadx da la pauta para discernimiento, sintiendo la comprensión y el entendimiento de otros. Richard Rorty, (citado por Dante Durero, 2006) expresa que, “para querer ser racional, para ser plenamente humano, para hacer lo que debemos hacer, hemos de llegar a otro acuerdo con otros seres humanos [...]” (p. 133).

1.2 Pertinencia desde el Desarrollo Humano

Para entender la pertinencia del Desarrollo Humano, se explica de manera más profunda la importancia de la relación. Las relaciones interpersonales pueden ser potenciadoras o inhibidoras de crecimiento personal, ya que las personas siempre están en relación y, por ende, los efectos de estos vínculos oscilan entre el aprendizaje y el estancamiento; la atención y el apoyo frente a la falta de interés; el sentido de pertenencia y la sensación de abandono y rechazo, etcétera. La relación es la base de toda transformación de los seres humanos. En una relación de crecimiento las personas pueden acomodar su personalidad, tanto de manera consciente como a un nivel más profundo de reflexión. (Rogers 1964/2020, p. 45).

Este trabajo de intervención se centra en estudiantes en etapa adolescente del nivel bachillerato que, a través de compartir sus vivencias con sus pares y generar reflexión en comunidad, hablando y escuchándose. En este ejercicio abre un

espacio para la resignificación del autoconcepto porque cuando se escucha, se ayuda a las personas a focalizarse (Friedman, 2005)

El objeto de intervención es el conocimiento personal a través de compartir experiencias relacionadas con su autoconcepto y nombrar emociones, pretende que dichos estudiantes encuentren significados y respuestas, cambien la percepción de sí mismos, adquieran mayor confianza y puedan visualizarse hacia adelante, mejorando su estado emocional, personal y social.

De acuerdo con Larios (2022), la adolescencia es una etapa de la vida en la que se presentan cambios cruciales en el ser humano. Es un momento en el que se alcanza la madurez sexual y comienzan a asumirse responsabilidades de la vida adulta. Los cambios en el comportamiento y la inestabilidad en los estados de ánimo son frecuentes. A ello, se suma una problemática que no pueda ser resuelta y que funge como caldo de cultivo para que se originen otros problemas.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025), México cuenta con un total de 5, 097, 942 estudiantes del nivel bachillerato, de los cuales 2, 459, 900 son varones y 2, 638, 042 son mujeres. Dato correspondiente al ciclo escolar 2024 - 2025. Así mismo en el estado de Jalisco se cuenta con una matrícula de 336, 358 de estudiantes de bachillerato, de los cuales 161, 461 son hombres y 174, 897 son mujeres. Estas cifras muestran la relevancia de poner atención en estudiantes de bachillerato.

En un bachillerato donde convergen el entusiasmo, los problemas existenciales, las responsabilidades académicas y las relaciones interpersonales, resulta necesario abrir espacios para que los estudiantes aprendan acerca de su autoconcepto, a reconocer sus emociones, y nombrarlas, identificando las experiencias que las han originado. Estos espacios, también generarían una mejora en su autoconcepto, más confianza en sí mismos y potenciaría sus habilidades sociales. Por ello, se considera importante abordar la necesidad de crear condiciones para que los estudiantes de bachillerato se relacionen con sus pares a un nivel de reflexión y encuentro.

Si en una relación se logra crear un clima adecuado en el que las condiciones se presten para que las personas se sientan en confianza para expresar todo aquello que los confunde y lastima, es posible que emerja el proceso de crecimiento (Rogers, 1964/2020). Estas condiciones son la congruencia, la aceptación incondicional y la comprensión.

Un aspecto importante de destacar es el fortalecimiento del autoconcepto a partir de una relación de ayuda. El autoconcepto representa uno de los constitutivos más importantes de la etapa adolescente presente en los estudiantes de bachillerato en su manera de reconocerse y valorarse. De acuerdo con Luna (2013) el autoconcepto “influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta” (p.2)

En el espacio físico de un bachillerato donde convergen el entusiasmo, los problemas existenciales, las responsabilidades académicas y las relaciones interpersonales, A partir de estas reflexiones, surgen las preguntas: ¿De qué manera mi ayuda puede ser pertinente? ¿Cómo se puede promover el propio desarrollo y el de los demás? ¿Qué necesitan lxs adolescentes para saberse comprendidxs?

Una relación de confianza y libre de juicios permite que lxs estudiantes puedan mostrarse en todas sus facetas: enojadxs, tristes, desesperadxs, abandonadxs, etcétera. Escuchar sus narrativas, despojadas y sinceras, puede propiciar el encuentro y la comprensión, citando a Barceló (2012), “se trata de acoger todo lo que dice el otro sin ningún resquicio de evaluación y permanecer comprensivamente junto a la experiencia del otro.” (p. 135). Crear un espacio que otorgue a lxs adolescentes, libertad de sentir y de expresarse es la intención de quien escribe este TOG.

A continuación, se revisan algunos Trabajos de Obtención de Grado (TOG) elaborados en la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO, con el fin de reconocer los hallazgos y contribuciones señalados por sus autores respecto a temas relacionados con este estudio.

1. Acompañamiento a lxs adolescentes de 10 a 13 años en el proceso de auto conocimiento y formación de la identidad desde la sexualidad

El propósito de esta intervención consistió en acompañar al adolescente para que desarrollara una comprensión más profunda de sí mismo y mayor confianza al expresarse, a partir de entender y reconocer su propia sexualidad. Se reconoció que la comunicación familiar continúa siendo limitada, a pesar de ser el núcleo origen de la educación de nuestra sociedad.

En este proyecto se trabajó desde el punto de vista del Desarrollo Humano, y desde la perspectiva del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Según Angélica González (2020) autora del TOG, se recurrió a una metodología cualitativa con apego al método fenomenológico. Se llevó a cabo un taller dirigido a 4 adolescentes de entre 10 y 11 años; y posteriormente se transcribieron las sesiones para su análisis.

De acuerdo con González (2020), los resultados demostraron que es la familia donde el adolescente sigue encontrando a su “persona de confianza” con quien se comunica, y que requiere de acuerdos y reglas como la confidencialidad, la escucha activa y el respeto para comunicarse, sobre todo, para el abordaje de temas sensibles. En esta etapa se configura el autoconcepto, a raíz de la reflexión de lo que les parece bueno o malo de su entorno y de la familia de la que proviene.

2. El poder de una relación nutricia en adolescentes que sufren de abandono emocional

Este trabajo presenta el tema con el objeto de estudio Relaciones – Vínculos. Se exponen las situaciones que dan origen al abandono emocional, los síntomas que muestran lxs adolescentes que viven en ese contexto y sus consecuencias. El trabajo se llevó a cabo con adolescentes de entre 15 y 17 años y un masculino de 23 años, alumnos de bachillerato; todos presentaban síntomas de abandono emocional.

Las evidencias revelaron las heridas persistentes en este grupo de adolescentes, tales como: emociones hondas, autodestrucción y falta de figuras de contención. Como resultado, se concluye que la situación de lxs adolescentes con

abandono emocional es una problemática que en la actualidad aqueja a la sociedad, con consecuencias en muchos casos de gravedad. El TOG, también da cuenta de que una manera de atender la problemática es a través de la sensibilización de los adultos que convivan con adolescentes.

3. El reconocimiento de los introyectos en padres, madres o tutores para fortalecer el vínculo afectivo con su hijo-hija adolescente

Este trabajo tuvo como propósito que los padres, madres o tutores que tengan hijxs adolescentes reconozcan sus introyectos para atenderlos y cambiarlos en la medida de lo posible, y con ello, fortalecer el vínculo afectivo por medio de la comprensión empática, la escucha y la aceptación positiva incondicional. La intervención se llevó a cabo por medio de un taller, para el cual, se recurrió a una metodología cualitativa, el método de una investigación acción participativa y el método fenomenológico.

Los resultados dieron cuenta de que los padres, madres y tutores reconocieron los patrones en la relación con sus padres, identificaron los introyectos que surgen en la crianza de sus hijos, dejando de lado, la prioridad de cubrir las necesidades afectivas, siendo estas fundamentales en el vínculo afectivo.

En síntesis, la revisión de los TOG's mencionados, permitió identificar diversos elementos que enriquecen la revisión de este trabajo. Entre ellos se destaca la relación entre padres con hijos adolescentes, la fractura de los vínculos con los padres y madres y la conformación del autoconocimiento como parte de la configuración del auto concepto.

Aunque se identificaron coincidencias entre los TOG's revisados, este Trabajo de Obtención de Grado "El reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto" resulta pertinente para el ámbito académico del Desarrollo Humano ya que en la etapa adolescente, el reconocimiento de emociones de una manera reflexionada y acompañada puede ayudar a un adolescente a sentirse más comprensivo con él mismo, y a reconocerse de manera más objetiva respecto a las situaciones y a las personas significativas, orientando al fortaleciendo su autoconcepto. Se pretende que los participantes a través de la relación y de los vínculos que se logren en un taller, se sientan acompañadxs,

comprendidos y, sobre todo, reconozcan que puedan reorganizar su autoconcepto para potencializarlo.

1.3 Implicación personal

A continuación, se explica en concepto de implicación personal y relevancia de visibilizarlo en un proyecto de intervención. Carretero (2015) define la implicación personal como el conjunto de experiencias vividas a lo largo de la trayectoria personal y profesional que inciden en el ejercicio profesional y personal.

Desde la perspectiva del Desarrollo Humano, la implicación personal respecto al objeto de intervención es importante, ya que permite a quien facilita comprender y percibir de manera más amplia a las personas que participan en la experiencia. Lafarga (2010) comparte que el profesional en Desarrollo Humano se involucra con su propio ser y su historia de vida, pues sólo a partir de la conciencia de sí mismo puede acompañar el proceso de otros.

1.3.1 Mi implicación personal

En varios momentos de mi vida escuché hablar acerca del acompañamiento como una oportunidad de expresión en la cual las personas de todas las condiciones y edades pueden ser escuchadas y sentirse comprendidas. Mi primer trabajo formal fue en una empresa filial a la institución del OPUS DEI llamada ICAMI Centro de Formación y Perfeccionamiento Directivo, la cual, como su nombre lo dice, se dedica a la formación integral y perfeccionamiento de directivos y ejecutivos intermedios de empresas constituidas y establecidas. ICAMI contaba con un área llamada Educación Familiar que ofrecía cursos para la mejora de relaciones en la convivencia familiar. Dichos cursos estaban dirigidos a las esposas de los ejecutivos y directivos que tomaban la capacitación que brindaba el instituto. Es importante mencionar, que los programas de capacitación que ofrece ICAMI y sus distintas áreas, tienen su fundamento en el sentido cristiano de la orden religiosa OPUS DEI.

El OPUS DEI se define como una prelatura personal de la Iglesia Católica, cuya misión es dejar patente en la Iglesia el mensaje de que la santidad y el apostolado son un empeño plenamente cristiano para todos los creyentes, (Encyclopedia Britannica 2025). Su énfasis está en que personas laicas y también

sacerdotes, que hacen una vida ordinaria (trabajo, familia etc.) puedan buscar y vivir la santidad y en ese contexto.

Yo trabajaba como asistente del director de Educación Familiar, me correspondía ayudar en la coordinación de los cursos que se ofrecían a las esposas de los ejecutivos. Existía un apoyo de “acompañamiento emocional” como parte del servicio que se brindaba tanto a los ejecutivos como a sus esposas; dicho acompañamiento era otorgado tanto por sacerdotes como por personas de la orden facultadas para hacerlo. Ese fue, mi primer acercamiento con el concepto de *acompañamiento*. Años más tarde, cuando mi mamá falleció una amiga de la familia nos recomendó a mí y a mis hermanas tener algún tipo de acompañamiento. Por último, cuando tomé el curso de inducción para estudiar la Maestría en Desarrollo Humano, nos solicitaron que planteáramos un proyecto de obtención de grado de maestría. Varios compañeros hablaron de “grupos de acompañamiento” para diferentes tipos de personas.

Desde luego, como me dedico a la docencia de jóvenes de bachillerato, hice las investigaciones pertinentes acerca de los talleres de acompañamiento y pensé que mi camino podría ser por ahí, pero llegué a la conclusión de que antes de pensar en crear un grupo o taller debía comenzar dando acompañamiento de manera individual, de esta manera podría identificar mis fortalezas y mis áreas de oportunidad y adquirir un poco de experiencia. Ir poco a poquito dando pequeños pasos. Pronto descubrí, que esta idea era pequeña, en referencia a lo que el Desarrollo Humano puede ofrecer en múltiples modalidades de acompañamiento.

Me dedico a la docencia desde hace varios años. He conocido de forma muy cercana los conflictos personales y familiares que enfrentan mis alumnos. En ocasiones, lxs estudiantes se han acercado a platicar conmigo y otras veces, me he enterado de su problemática por medio de los escritos que ellxs mismxs redactan con motivo de algún aterrizaje de los temas y que se complementan con anécdotas y situaciones de vida. Me he enterado de tantas historias que tener conciencia de todo aquello que viven mis alumnos, me motivó a querer estudiar la Maestría en

Desarrollo Humano. Me interesa saber cómo puedo contribuir con mi persona a su desarrollo personal.

Por la naturaleza de las materias que imparto, suelo requerirles que hagan la actividad correspondiente al tema de redacción u ortografía y a su vez, la realicen a manera de narración. Les pido que narren experiencias propias, que me platiquen cómo son sus navidades, o cómo fue el último cumpleaños que pasaron, quiénes son las personas más importantes en su vida, etc. Ellxs platican a detalle y desde el corazón, y comparten quiénes son los protagonistas de esas historias y si existe alegría o tristeza alrededor de esos momentos. También surge en su “diálogo escrito” cómo es su auto concepto y cuáles son sus anhelos más profundos. Lxs chicos ven estas actividades como una oportunidad de ser escuchadxs. Puedo saber si se sienten cómodos consigo mismos, si sus padres están divorciados y eso les causa dolor o simplemente si están pasando por un momento de angustia y soledad.

De pronto me he descubierto siendo la persona que puede “escucharlos” mediante lo que escriben. En ocasiones en que alguno de mis alumnos me aborda para platicarme una situación personal, se hace aún más necesario tener los conocimientos para dar las mejores respuestas. Puedo decir, que es muy difícil ver a un adolescente agobiado o triste y no saber qué palabras serán las más oportunas, si le sirven como un consejo o si solamente basta con que se les escuche. Cuando se acercan a compartirme algo, me siento muy afortunada por inspirarles esa confianza, pero también, me queda la zozobra de no saber si las palabras que les di han sido realmente lo que ellxs necesitan para mitigar un poquito la pena que les invadía. En este sentido, Moreno (2015) comparte:

La adolescencia se caracteriza por ser un momento vital en el que se suceden gran número de cambios que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona. Las transformaciones tienen tanta importancia que algunos autores hablan de este periodo como de un segundo nacimiento. De hecho, a lo largo de estos años, se modifica nuestra

estructura corporal, nuestros pensamientos, nuestra identidad y las relaciones que mantenemos con la familia y la sociedad. (p.12)

Cada que se presenta una situación como esta, es fácil recordarme en ese periodo de mi vida, en la que me encontraba sola, sin consejo y sin atención. Elegí trabajar este tema en Trabajo de Obtención de Grado (TOG) desde mi propia implicación, y en una etapa más consciente de mi vida, valorando la escucha, la validación y la oportunidad de sentir el bálsamo de la cercanía y del acompañamiento de los otros: los otros que han pasado por lo mismo que yo.

Puedo decir que, durante la intervención, estuvo presente la Areth adolescente. Ella se reflejaba en las historias de lxs estudiantes, en aquellas que hacían eco de algunos momentos de dolor, algunos de tristeza, y también, algunos momentos de alegría y reflexión que fortalecían el propio autoconcepto. Me di cuenta de que, durante las intervenciones, se hacía presente esa parte de mí, reconociéndome en los testimonios de lxs participantes y reviviendo mi etapa adolescente.

De igual manera, haber escrito el presente Trabajo de Obtención de Grado implicó un proceso de discernimiento y configuración. Al inicio de este proyecto de mi TOG, tuve la intención de ahondar en temas que me parecían relevantes y posibles de abordar durante el desarrollo del taller, como la configuración de la identidad a partir de la narrativa escrita. Pero la realidad es que, en el devenir del grupo se fueron generando otros caminos, se fueron dando pautas para que se explorara con mayor detalle en el autoconcepto, las emociones, y la validación a partir de la relación entre pares. Y a eso, decidí darle prioridad.

Capítulo 2. Problematicación

En este capítulo se expone la problematicación del tema del Trabajo de Obtención de Grado. Analizar un problema desde el campo del Desarrollo Humano requiere no solo reconocer un fenómeno que impacta a una población específica, sino también poner atención a las condiciones que lo hacen posible. Para efectos de este trabajo, el tema-problema se relaciona con el reconocimiento de las emociones como un eje para fortalecer el autoconcepto.

También, en este capítulo se describe a la población a la que se le hizo un acercamiento para conocer problemas y necesidades. También se presenta un árbol del problema que facilita la identificación de las causas y efectos del fenómeno analizado. En seguida, se detalla cómo se dio la aproximación a la población a través de una guía de entrevista semiestructurada, diseñada para profundizar en las vivencias de lxs adolescentes. A partir de estas narraciones, se definieron categorías de análisis que ponen de manifiesto la evidencia del problema y justifican la intervención.

2.1 Conceptualización de la problematicación

Se entiende por problematicación al proceso que inicia la producción del conocimiento científico. De acuerdo con Sánchez (1993), problematizar consiste en un procedimiento complejo mediante el cual el investigador determina qué indagará, incorporando los conocimientos propios de cada disciplina o campo de estudio. Este periodo supone una revisión crítica del investigador, junto con la comprensión del objeto de estudio y la presentación del problema con todos sus lados.

Al conceptualizar el problema, de manera más clara, se tiene en la mira lo que se debe observar y limitar durante la investigación, evitando la dispersión o el abordaje de varios temas que no dan sentido ni rumbo a la propia investigación.

Por su parte, Abarca (2013) comparte “plantear un problema significa reducirlo a sus aspectos y relaciones fundamentales a fin de poder iniciar un estudio intensivo...” (p. 37). El planteamiento de un problema de investigación conlleva a su vez, a plantear un método que conduzca a encontrar respuestas de una manera más ordenada y filtrada.

2.1.1 Tema – problema a trabajar

Es oportuna una intervención desde el campo del Desarrollo Humano para visibilizar las dimensiones del acompañamiento a estudiantes de bachillerato con el propósito de que comprendan sus emociones para una revisión y fortalecimiento de su autoconcepto, a través del acompañamiento no solo de los adultos sino también de sus pares como personas de influencia y referencia.

2.1.2 Población

Para realizar esta intervención se trabajó con una población de adolescentes estudiantes de bachillerato. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025), se comprende *bachillerato* a la educación de tipo medio superior, de carácter propedéutico, y propedéutico terminal, que se imparte a lxs egresadxs de secundaria y que, cuando es propedéutico, posibilita ingresar al tipo superior. Como *alumno*, el INEGI (2025) comprende a la persona matriculada en cualquier grado de las diversas modalidades, tipos, niveles y servicios educativos del Sistema Educativo Nacional. Bajo esta misma definición de conceptos, el *adolescente* es la persona que se encuentra en la etapa posterior a la niñez y comprende edades de 12 a 17 años.

El problema está focalizado en adolescentes estudiantes de bachillerato, de entre 15 y 18 años, que, por la condición de su edad se les dificulta compartir abiertamente experiencias, problemas y emociones con relación a sí mismxs y hacia otras personas. Durante el estudio del nivel bachillerato, lxs adolescentes se encuentran en un periodo de cambios físicos y emocionales, es la etapa en la que alcanzan la madurez sexual, se asume la autonomía y se aspira a la libertad limitada hasta ese momento por los padres o tutores. De igual manera, construyen parte de su identidad, y se sientan las bases de la personalidad al relacionarse en un espacio sociocultural; al respecto Hernández (2008) comparte lo siguiente:

En torno a escuelas de bachillerato se genera un espacio sociocultural que alienta el desarrollo de una subcultura juvenil [...] como formas de ser y estar relacionadas en diferentes maneras de agregación y comunicación y, sobre todo de conformar identidades diversas en un entorno social tolerante

y enriquecedor simbólicamente. (p. 27)

Los problemas y situaciones que se presentan en la adolescencia de dicha etapa se agudizan a consecuencia de los cambios biológicos y en algunos casos, por el hecho de pertenecer a familias cuyas características no permiten el adecuado desarrollo emocional de lxs adolescentes, de acuerdo con Naranjo et al. (2014).

Las características de las familias disfuncionales están el amalgamamiento caracterizado por la falta de respeto, la rigidez que es una regla que no permite cambios, promueve la sobreprotección como un instinto de resguardo excesivo, restándole la oportunidad de aprender, evitando el conflicto, los enfrentamientos y no se habla de los problemas dolorosos dejando que los problemas se acumulen y jamás sean resueltos [...] (p.16).

2.1.3 Gráfico del árbol problema

A continuación, se describen algunas causas y consecuencias de la problemática a intervenir del tema central a nivel social, cultural y personal. Lxs adolescentes estudiantes de bachillerato viven experiencias importantes que los van marcando, causando emociones que oscilan entre la confusión, el dolor, la alegría y el júbilo. En ocasiones, dichas experiencias no pueden ser “acomodadas en un lugar” se viven y se sienten, pero están guardadas secretamente dentro de ellxs.

Las experiencias están relacionadas y/o van de la mano con problemas comunes y propios de la edad, lo que puede ocasionar que una situación esté conformada por varios problemas. Dado la edad en la que se manifiestan, en algunos casos, no se concibe la idea de hablar abiertamente de estas vivencias, pues tienen que ver con emociones y pensamientos hacia ellxs mismxs y hacia otras personas. El problema de “guardar” dichas experiencias y las emociones que las acompañan limitan el encuentro consigo mismos y en consecuencia la reflexión de su autoconcepto. De acuerdo con Díaz-Aguado, (2015).

La adolescencia es la etapa en la que se redefinen las competencias emocionales, por tanto, es fundamental potenciar su desarrollo, así como inducir al autoanálisis de los sentimientos y emociones que se experimentan, con la finalidad de poderlos conocer y comprender mejor y, además, conocer

las propias limitaciones, lo que nos permitirá comprender mejor las de los demás. (p. 8).

Por otro lado, se ha identificado la relación familiar, como una constante de origen de problemas que se hace más presente en la vida de lxs estudiantes adolescentes, de acuerdo con González, et al. (2018) “aunque los sucesos de vida en el contexto escolar son importantes, los sucesos más predictores de la depresión ocurren en la familia, como maltrato físico, peleas y/o divorcios de los padres.” (párr. 7).

Por lo anterior, se reconoce como necesario que lxs adolescentes estudiantes de bachillerato expongan sus emociones y situaciones de vida, ya que ello ayuda a tener una experiencia de encuentro consigo mismxs y a la configuración de su autoconcepto de una manera reflexiva. El problema que se reconoce es que no se cuenta o no se utiliza una alternativa que les permita a lxs estudiantes de bachillerato a quienes se les dificulta expresar ciertos temas, comunicarse en espacios específicamente orientados a la reflexión de lo que les hace sentirse e identificarse deprimidxs, culpables, temerosos, abandonadxs, rechazadxs, etc.

A continuación, se pretende exponer las causas de este problema, por medio de argumentos que den cuenta de la oportunidad de la intervención, así como la propuesta de esta, considerada por la autora de este trabajo, una alternativa de reflexión y autoanálisis a la cual podrían recurrir lxs adolescentes estudiantes de bachillerato. Se tratarán de explicar las causas supuestas que originan cada situación crítica por las que pasan lxs adolescentes y las consecuencias que pueden presentarse.

Antes de presentar el gráfico del árbol del problema, se muestra la descripción de las causas y consecuencias que se verán reflejados en este apartado, ello como una referencia y explicación para visualizar los aspectos que incluyen dicho problema.

Causas

- Familias con estilos de relación que no abonan al desarrollo personal. En el nivel bachillerato, los problemas familiares se manifiestan de múltiples maneras en la

conducta de lxs adolescentes. El reflejo de cómo se vive la situación familiar de un estudiante no necesariamente se presenta con actitudes de rebeldía y/o violentas, sino también, de manera pasiva.

En general, se piensa que lxs estudiantes cuyo aprovechamiento escolar es notable, tienen menos problemas en casa que los que no destacan académicamente, o tienen los mínimos, a tal grado que no les afecta en su estado emocional y en su aprovechamiento escolar, pero la realidad es que hoy en día, las relaciones familiares si no propician la armonía y la comunicación asertiva es un problema que desequilibra a lxs adolescentes. Estos problemas pueden variar, desde la falta de relación afectiva entre los padres, divorcios, violencia, mala relación con un miembro de la familia, sentirse abandonadx, solos, adicciones en la familia, falta de dinero, etc. Todo ello origina un desánimo que se puede trasladar a estados de ansiedad y depresión, así como de actitudes antisociales, que se reflejan en la conducta de lxs estudiantes. Chavarín y Gálvez (2018), mencionan que, “situaciones de la dinámica familiar, estructura familiar, integrantes, nivel económico, estrés derivado de la situación económica, cultura, así como las prácticas de crianza (por ejemplo, el monitoreo y el control parental), son un factor influyente de estas conductas” (p. 12).

- Situación económica familiar. Para un adolescente puede representar un motivo de distracción y causa de ansiedad el hecho de que en casa no haya suficiente ingreso económico. Un estudio de UNFPA. (*Juventudes en América Latina preocupadas por la economía, su familia y el regreso a clases*. Naciones Unidas México. 2021) afirma que las preocupaciones económicas y la situación familiar son entre las principales preocupaciones auto- reportadas por adolescentes y jóvenes en América Latina, afectando su bienestar subjetivo y generando estrés y ansiedad por incertidumbre económica. Saber que los padres están agobiados por sacar adelante los compromisos, notar que la relación familiar se ve afectada por la falta de dinero, y, además, desear comprar cosas materiales, ya sea para darse un gusto o para cubrir una necesidad, contribuye a bajar el ánimo. Todo lo anterior puede ser un factor para que se sientan desesperadx y tomen algunas decisiones que, o bien les pueden favorecer como encontrar un trabajo que les permita estudiar y lograr un

equilibrio, enfocarse en los estudios o hacer una actividad física, o tomar decisiones que les traigan más problemas; por ejemplo, bajar el rendimiento escolar o meterse en algunos líos y relacionarse con compañías y amistades que no orienten al crecimiento.

- Orientación sexual no aceptada por la familia. La etapa de la adolescencia representa un periodo de confirmación de la orientación sexual. Para algunxs alumnx, aceptar su orientación independientemente de que la acepten sus familiares y amistades, representa quitarse un peso. De un semestre a otro, una vez que hacen oficial su orientación, se muestran más tranquilxs. Sin embargo, a otrxs les cuesta más trabajo, quizás por motivos familiares o personales. Esta situación les puede generar sentimientos de culpa, negación y rechazo. De acuerdo con Ryan (2009), el impacto de reacciones familiares que están relacionadas con la no aceptación de la orientación sexual del adolescente y puede ocasionar mayor probabilidad de depresión, aumentos en intentos de suicidio, mayor riesgo de uso de sustancias y conductas autodestructivas.

- Problemas de autorregulación. La autorregulación responde a las actitudes que las personas tenemos ante situaciones críticas. De acuerdo con González (et al., 2018) “la autorregulación implica comportamientos que previenen la depresión y la ansiedad en adolescentes”. (párr. 8). La falta de autorregulación de las emociones en lxs adolescentes puede ocasionar problemas con los compañeros y maestros en el contexto escolar.

- Sentirse abandonado. El sentirse abandonado por uno o por ambos padres tiene una repercusión emocional relevante en la adolescencia, ya que no solo afecta los estados de ánimo, sino que repercute en la manera como se relacionan en sus diversos contextos. De acuerdo con Cadena et al. (2022), el abandono de la madre, del padre o de ambos, en cualquier momento del crecimiento de lxs niños y lxs adolescentes, se relaciona con su desenvolvimiento social, afectivo o cultural. El abandono parental es considerado como maltrato en entornos familiares, un padre o una madre pueden vivir bajo el mismo techo que los hijos y al mismo tiempo no

ser padres presentes, sin voluntad para involucrarse ni brindar apoyo y respaldo a sus hijos; esta indiferencia es considerada como maltrato.

- Adicciones a sustancias tóxicas dentro de la familia. La familia representa un aspecto fundamental en la formación del ser humano, lo que dentro de ella se aprende y se vive puede llegar a normalizarse. En este sentido las conductas que aprenden lxs adolescentes dentro su núcleo familiar pueden ser consideradas por el adolescente como socialmente aprobadas, corriendo el riesgo de repetir patrones autodestructivos en su propio comportamiento. De acuerdo con García Payares et al. (2020),

... la familia continúa siendo pieza clave en el proceso de consolidación del ser humano por lo que deberá haber un equilibrio entre los soportes conductuales recibidos en el hogar y los aprendidos en grupos de pares, por lo cual el individuo se verá influenciado por ambos contextos. (p.7)

La permisividad que se otorga al adolescente en casa, de acuerdo con el estudio de los autores, juega un papel muy importante en cuanto a la normalización del consumo de sustancias tóxicas, ya que existe un vínculo entre aspectos de relación familiar y el uso de estas sustancias que origina que se repliquen conductas. Esta relación familiar tiene que ver con la falta de límites de padres a hijos, adicción al alcohol por parte de uno de los padres y falta de integración y armonía familiar. (García Payares et al. 2020).

- Víctimas de bullying. Lxs adolescentes que son víctimas de bullying sufren consecuencias de tipo psicológico, académico, sociales y físicos, pasando por estados de ansiedad, depresión y baja autoestima. Como suele darse en la mayoría de los casos, este tipo de abusos se presentan en el contexto escolar y, en lo concerniente al desempeño académico, puede manifestarse disminución en rendimiento escolar, deserción o falta de motivación. De acuerdo con Sirvent Hernández (2024) “en la actualidad, varios problemas afectan el clima escolar en las escuelas secundarias, como el bajo rendimiento académico y la violencia escolar, y se suma otro factor crucial: la motivación.” (p. 4). La falta de interés para

ir a la escuela puede representar una alerta de que lxs adolescentes están siendo víctimas de bullying. Este abuso no solo se lleva a cabo “cara a cara” dentro del mismo espacio, sino también por medios electrónicos, en este sentido Hernández comparte: “el ciberacoso no es simplemente una consecuencia de las nuevas tecnologías, sino más bien una nueva dimensión de un problema que existe desde hace mucho tiempo.” (p. 5)

- Auto concepto reconocido de manera no satisfactoria. El autoconcepto se entiende como el conjunto de pensamientos que la persona tiene acerca de sí mismo. Para un adolescente, el autoconcepto puede variar dependiendo de en qué contexto se ubique, puede reconocerse con cualidades deportivas, pero saberse no muy buen estudiante, puede saberse aceptado por su familia, pero quizás le cueste ser aceptado en cierto grupo de amigos. De acuerdo con Díaz y Ruiz (2018), “la cosa es que, se logre un equilibrio entre los auto conceptos” (129). Si el auto concepto en alguno de los aspectos es muy bajo, lxs jóvenes pueden pasar por periodos de depresión y de tristeza.

Consecuencias

- Desempeño escolar. Para algunxs alumnxs, la escuela representa un peso. No es precisamente porque no puedan aprobar las materias, sino que en algunos casos tienen una beca que deben mantener y eso les causa agobio y estrés. Se sienten presionadxs porque deben cumplir, ya que sus padres pagan la colegiatura con beca haciendo un esfuerzo extraordinario. A otrxs, realmente se les dificulta estudiar y sacar buenas notas, lo que les puede hacer sentirse frustradxs, sentir que no son capaces de entender conceptos. Lo anterior puede tratarse de malos hábitos de estudio, problemas familiares o la creencia de que no pueden ser buenxs estudiantes.

- Dificultad para socializar. Para algunxs adolescentes es complicado relacionarse con sus pares; esto puede ser porque presentan algún tipo de inseguridad y miedo a no ser aceptadxs o, por otras razones. De acuerdo con Prinstein (2005), diversos aspectos de las relaciones con pares, como ser parte de un grupo, afiliaciones

sociales, calidad de amistades y experiencias de victimización, promueven síntomas de depresión y ansiedad en adolescentes. Socializar y ser parte de un grupo representa saberse aceptado, es un aspecto muy importante para lxs adolescentes. Tener amigos, a las personas les da la posibilidad de aprender y crecer de una manera amena y positiva. Algunxs estudiantes han compartido lo felices que se sienten cuando pasan tiempo con sus amigos, comparten como logran olvidarse de todo, manifiestan que es como estar en otro plano, en un plano en el que sólo hay risa y alegría. Los amigos pueden abonar a la situación personal de cualquier adolescente. Tener amigos puede cambiar un mal rumbo.

- Amistades que no contribuyen al desarrollo personal. Contrario a lo anterior, para algunxs estudiantes es muy importante ser parte de un grupo o tener amigos, aunque lejos de ser amistades que orienten a hobbies, deportes y/o intereses alejados de sustancias adictivas u otro tipo de riesgos, sean amistades que acercan a temas e intereses que no traen crecimiento. También tiene que ver con saberse aceptadxs. Esto puede traer riesgos de salud (probar drogas) distanciamiento con la familia o bajar el rendimiento escolar. En este sentido, una vez que se dan cuenta, que ya les está afectando en uno o en varios aspectos una amistad que no favorece al crecimiento, a lxs estudiantes les cuesta trabajo separarse de las amistades que no están siendo de crecimiento.

- Gestión de emociones. Como parte de la adolescencia es frecuente saber de estudiantes con falta o nula capacidad para gestionar sus emociones. Se manifiestan mostrando irritabilidad, frustración, enojo, rebeldía y en algunas ocasiones depresión, se puede presentar por periodos largos (semestres completos) o cortos (algunos días). De acuerdo con Bolívar, et al (2022)

los adolescentes pueden experimentar las emociones más intensamente que los niños o los adultos y, en consecuencia, pueden tener más dificultades para lograr la regulación. Así mismo, es una etapa en la que los espacios diferentes al hogar adquieren mayor importancia y el adolescente debe desarrollar nuevas habilidades emocionales (p. 133)

Los problemas emocionales no se expresan abiertamente; se sabe que un alumnx está pasando por una situación crítica, cuando les avisan a los padres, les informa la psicóloga de la escuela, o en el caso de quien escribe este TOG, cuando leo sus escritos.

- Identidad. Para lxs adolescentes, construir la identidad representa tomar conciencia de quiénes son y de cómo se identifican respecto a los demás, así como los vínculos que crean y que influyen en el proceso de construcción de esta. De acuerdo con Hernández (2008) “la identidad implica una actitud reflexiva a partir de las relaciones significantes (amorosas, competitivas, cooperativas y conflictivas) que nos permiten la elaboración de una historia propia.” (p.46). El reconocimiento de la identidad implica un proceso, relaciones, reflexión, aceptación, etc. En la etapa de la adolescencia este proceso a veces es complicado, por lo que el acompañamiento adecuado puede ser de gran ayuda para el estudiante adolescente.

- Redes sociales y realidad virtual. La influencia de las redes sociales en lxs adolescentes es una constante importante para poner atención. De acuerdo con Agyapong-Opoku, et al. (2025), si bien es cierto que algunos de los estudios revisados reflejan la vinculación del uso de las redes sociales con estados de ánimo depresivos, insatisfacción corporal, comparaciones y *scrolling* lo que se entiende como la estimulación constante que dificulta la atención, y promueve la comparación continua, generando una posible sensación de vacío, ansiedad o inseguridad. También refleja que el contexto es importante para determinar el impacto del uso de las redes sociales en lxs adolescentes, así como lo expresa a continuación:

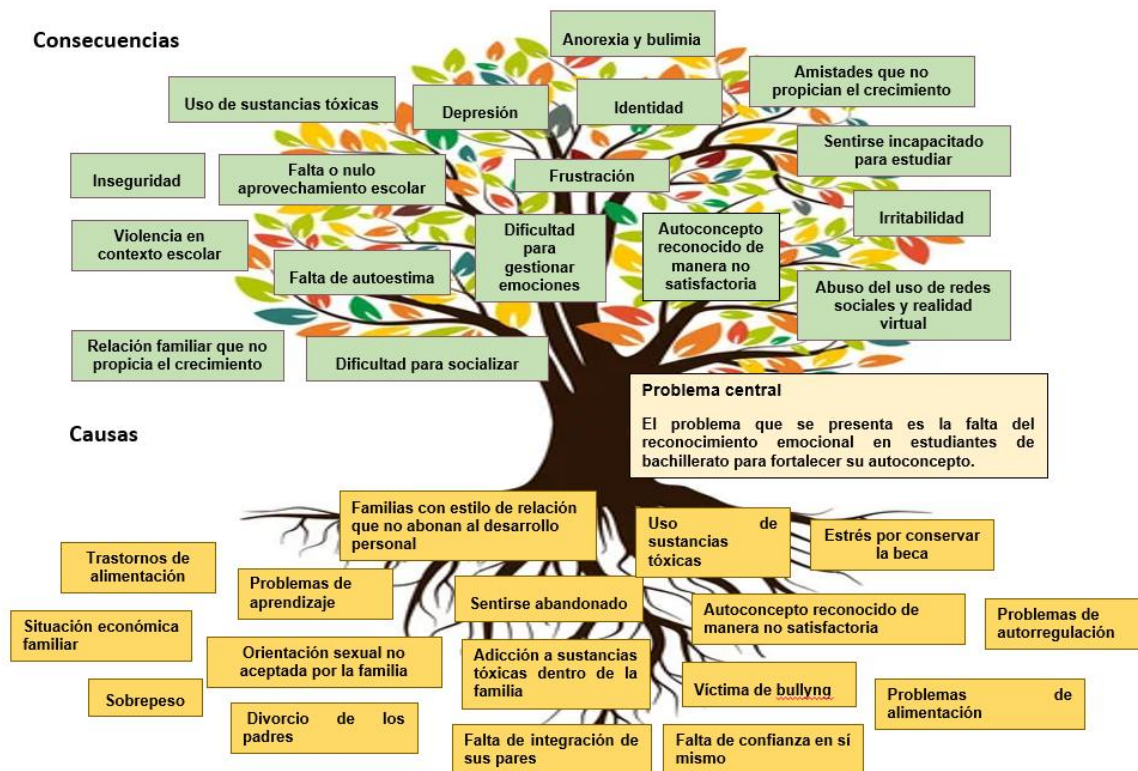
La exposición a las redes sociales puede tener efectos positivos o negativos, pero el contexto es importante y no tenemos una comprensión clara de los determinantes del impacto neto de las redes sociales en la salud mental de los jóvenes y adolescentes. (s/p)

Se puede inferir que, la vigilancia del uso excesivo de las redes sociales es necesaria para disminuir o evitar a través de una adecuada comunicación con lxs adolescentes, los estados anímicos no satisfactorios.

Conclusión

Las dificultades por las que puede pasar un adolescente estudiante de bachillerato son tan diversas que algunos de los problemas no fue posible describirlos a detalle, se infiere que no se presentan solos, se acompañan de otros y pueden ir aumentando en la medida en que los adultos no se percaten de ello o simplemente no se les dé la debida importancia para hablar de ellos y tomar acciones. Lo expuesto en este trabajo, lleva a confirmar que la implicación de los adultos en la vida de los adolescentes es necesaria para orientarlos a expresarse, ya que ellos se encuentran en un periodo vulnerable de su desarrollo socioemocional, además de que están formando su autoconcepto.

ÁRBOL DEL PROBLEMA



Fuente: Elaboración propia

2.2 Acercamiento a la población

Se llevó a cabo un acercamiento a estudiantes de bachillerato para comprender cómo se viven en esa etapa, cómo se miran a sí mismos, cómo se relacionan con las personas de sus contextos y cómo reconocen a sus emociones. Se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de bachillerato, 4 mujeres y 1 hombre de entre 15 y 17 años, dos de ellos se reconocen abiertamente como lesbiana y gay, estas entrevistas se llevaron a cabo con el objetivo de escucharlos y conocer parte de sus emociones y autoconcepto. Se hicieron preguntas abiertas asociadas a la relación que tienen con sus padres, cómo se sienten en esa relación, qué es lo que quisieran recibir, y, sobre todo, si les ayudaría a expresar sus vivencias la integración de un taller en el bachillerato.

La entrevista semiestructurada es utilizada en la metodología cualitativa, permite acercarse a las situaciones de vida de las personas (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Se caracteriza por ser conversacional en donde se habla de temas específicos que tienen relación con la experiencia que se está narrando, esto se hace a través de preguntas abiertas, de preferencia, que sean sencillas de responder.

2.2.1 Necesidades identificadas en la población

Lxs estudiantes adolescentes de bachillerato por la etapa que atraviesan son susceptibles a pasar por estados de soledad y confusión. Requieren ser vistos, escuchados y validados. Para quien escribe este Trabajo de Obtención de Grado fue sencillo reconocer que lxs estudiantes necesitaban un espacio para hablar, un espacio que les ofreciera seguridad para expresarse. Quizás no sabían a ciencia cierta, qué forma tendría o cómo se llevaría a cabo ese espacio, pero de acuerdo con sus respuestas, necesitaban sentirse escuchados.

Se pudo reconocer que había mucho por descubrir, ya que mirar a lxs adolescentes es más que un acto de voluntad, implica discernir las necesidades que expresan para saber por dónde abordar cada una de ellas, tanto desde la investigación como en un taller de escucha. También se identificó que existe cierta ignorancia o falta de intención para conocerlos y ser partícipe de su realidad,

reconociendo que son ignoradxs en cuanto a lo que les afecta de la relación familiar, de lo que pasa en su cotidianidad y de lo sienten y piensan acerca de ellxs mismxs.

Se pretende que lxs estudiantes se integren en un espacio de escucha y comprensión y a través del Desarrollo Humano puedan actualizar su autoconcepto y puedan sentirse comprendidxs. La información de las entrevistas semiestructuradas permitió construir 5 categorías donde se identificaron problemáticas y necesidades de una manera más detallada.

Tabla No. 1 Primeras Categorías

Categoría 1	Hablar sobre un problema con adolescentes: entre la delicadeza por la libertad y la compasión
Categoría 2	Brindar espacios seguros para que lxs estudiantes expresen sus emociones
Categoría 3	Comprensión mutua, un desafío de amor frente al adolescente

Fuente: elaboración propia

Categoría 1: Hablar sobre un problema con adolescentes: entre la delicadeza por la libertad y la compasión

Problemática: Lxs estudiantes consideran que en ocasiones los adultos no tienen tacto para hablar y escuchar acerca de un problema; presionan y hacen juicios, aspectos que lxs lastiman y coartan la comunicación.

Necesidad: Retomar el respeto por la individualidad como aspecto central y necesario en una relación significativa, disponerse con y desde el corazón para crear un clima de seguridad y libertad en las conversaciones con lxs estudiantes adolescentes.

La comunicación abierta se caracteriza por ser espontánea y crear un clima de calidez mediante la capacidad de escucha y la aceptación. Desafortunadamente, en algunos casos, es complicado ser aceptantes con lxs adolescentes, puede ser por la brecha generacional, prejuicios o poca o nula disposición para entenderlos. Las entrevistas dieron cuenta de que los adultos carecen de tacto al acercarse y tener una conversación, ya que, al manifestar su opinión respecto a una situación,

suelen hacer juicios y orientar hacia otro “lado” el problema que sólo implica al adolescente. Se trata de un asunto de disposición para escuchar y comprender a lxs estudiantes, pues en este caso, son los adultos los que participan como escuchas. Se trata de una oportunidad para aceptar incondicionalmente el mundo interno del adolescente, pero, sobre todo, despejar prejuicios y evitar las descalificaciones que tanto lastiman y reducen la comunicación. A continuación, se muestra en el siguiente comentario, un ejemplo de las emociones que resultan de la opinión de un adulto que no se dispone a comprender:

Entonces a mí me ha tocado que dicen ‘la generación de cristal’, ‘ay, es que ahorita, por todo se ofenden’ pero es que no es que de todo nos ofendamos [...] más bien creo que viniendo de una persona mayor que a lo mejor tú ves como que autoridad, puede llegar a ser doloroso, te puede llegar a herir lo que te digan (E1, 02 de noviembre, 2021)

El ser humano necesita sentirse escuchado y comprendido, es parte del respeto que todos deseamos tener. Escuchar es el inicio para crear un diálogo que genere por consecuencia, una relación honesta, de acuerdo con D’Ors (2020) “el diálogo es la plataforma privilegiada para la verdad” (30:09). Dialogar con lxs adolescentes, supone bajar la guardia y ser más aceptantes, es parte de una actitud necesaria para crear un clima de seguridad. Cuando se logra el diálogo, validar las experiencias puede ser más sencillo. Las experiencias de lxs adolescentes son importantes para ellxs y con eso basta para ser aceptadas y validadas, teniendo presente que no se justifique un daño para sí mismxs o para los demás. De acuerdo con Rogers en Barceló (2012), validar la experiencia del otro, consiste en una mirada a la persona llena de aprecio, el adolescente que se siente comprendido y que ha sido validado, se anima a tener encuentros y conversaciones de forma pacífica.

Otro aspecto comentado por lxs estudiantes durante las entrevistas es la percepción de que se da una falta de respeto, una invasión a su individualidad, cuando se ejerce presión para hablar de asuntos que en ocasiones no se quieren

tocar. Es muy importante tratar de acercarse con sutileza, sabiendo que se puede lastimar o por lo menos incomodar, como se demuestra en el siguiente discurso:

Bueno pues yo considero que es más fácil no obligarlo a que diga, o no estar insistiendo, si no esperar el momento en que esté listo para hacerlo [...] es llegar al punto donde el muchacho esté listo para hablarlo y no estar insistiendo, y también saber en qué momento acercarse, porque hay veces que la persona quiere pensar en sus cosas y pensar solo en su problema.
(E6, 25 de octubre, 2021)

Dar espacio a las personas es también tener empatía. Siguiendo a Goleman (2006), “la empatía constituye la antesala de la relación YO-TÚ” (p.110). Respetar los momentos de cada persona, es expresar con todo nuestro ser que estamos ahí. Es decirle sin decirlo que se le comprende y que se confía en ellxs. De acuerdo con Rogers (1964/2020), la empatía es sentir el mundo privado de la persona como si fuera el propio. El silencio también demuestra empatía. En estos casos, en que lxs adolescentes se sienten invadidxs a su privacidad, al derecho de reflexionar y resolver por sí mismxs sus propios problemas, creer en ellxs también es acercarse, siguiendo a D’Ors (2020), “cuando alguien cree en nosotros nos da la fuerza para hacerlo, para hacer lo que somos” (17:27). Ser prudente implica una oportunidad para acercarse con delicadeza.

Categoría 2: Brindar espacios seguros para que lxs estudiantes expresen sus emociones

Problemática: Lxs estudiantes plantean la importancia de que exista un espacio seguro para que puedan expresar sus emociones libremente, y en donde no se sientan juzgadxs ni reprimidxs. Un espacio creativo y liberador: “solo suyo...”

Necesidad: Implementar un espacio donde sea posible compartir una experiencia personal, haciendo uso de la medida y el respeto como una alternativa segura de expresión de su mundo interior.

Dentro de las entrevistas se pudo observar que lxs adolescentes sugieren o desean tener un espacio liberador, un espacio que les brinde seguridad, en donde

se puedan expresar emociones y experiencias libremente. A continuación, se presentan los discursos:

Es como que los adultos se ganen la confianza, que lleguen a crear un espacio seguro para que tú puedas llegar y contarle tus cosas sin que tengan prejuicios y que te vayan a juzgar porque muchas veces tú solamente quieres llegar y ser escuchado [...] no tienes que estar solo, pero por lo mismo necesitas un espacio seguro para llegar y expresar tus emociones con ciertas personas. (E1, 02 de noviembre, 2021)

Otra entrevistada, manifestó lo siguiente:

Para poder hacer que lxs adolescentes expresen sus emociones es demostrar que les tienes confianza, crear un lugar de confort para que ellxs se sientan cómodos y ellxs simplemente no quieran estar quietos, ahí sin querer decir nada... (E2, 02 de noviembre, 2021)

Durante la adolescencia se presentan cambios y se viven conflictos, es una etapa en la que estas experiencias son parte de un proceso de aprendizaje, el cual es importante compartir con una persona de confianza o simplemente compartir para uno mismx.

A partir de una experiencia personal, o una historia imaginada, organizar un relato distinguiendo las situaciones que fueron presentándose en cada momento, ayuda a resignificar y a entender la propia historia desde “fuera”. Es un espacio seguro para expresar emociones porque el mismo adolescente es quien lo construye. Motivar a que lxs estudiantes se expresen libremente valiéndose del argumento de una historia personal, es una alternativa no sólo segura, si no, de una profunda reflexión, porque al tener la libertad de contar su propia historia y expresar emociones será inevitable que la responsabilidad se haga presente. La libertad se lleva con responsabilidad.

De acuerdo con Novelo (2021), una de las afirmaciones epistemológicas del Desarrollo Humano es que “la experiencia reflexionada genera conocimiento”, mientras se cuenta una historia, se hace reflexión y, al mismo tiempo, la persona se

encuentra aprendiendo son acciones recíprocas. Aquí también surge otra reflexión que abona a motivar a lxs adolescentes a crear narrativas, de acuerdo con Rogers (1964/2020), la experiencia es la máxima autoridad, por tal razón, revisar las experiencias mediante las historias narradas, ayuda a tener puntos de referencia, puntos a donde se puede regresar para orientarse y volver a empezar, es parte del aprendizaje.

Categoría 3: Comprensión mutua, un desafío de amor frente al adolescente

Problemática: Lxs estudiantes manifestaron sentirse decepcionadxs cuando pretenden ser escuchadxs y, por lo contrario, reciben juicios en cuanto a cómo resuelven su vida y las emociones que sienten, por lo que se cierran a tener una comunicación adecuada con sus padres. Se manifiesta solo la visión hacia sí mismxs sin contemplar la posibilidad de mejorar la relación con los adultos a partir de su propio cambio de actitud.

Necesidad: Aprender a escuchar y ser escuchado, reconocer que esta práctica compete siempre a dos partes, es una relación de ida y vuelta, por lo que es importante que también lxs adolescentes reconozcan la importancia de comprender a sus adultos. En este sentido, se comparte una reflexión de Buber, “La relación es mutua. Mi Tú me afecta como Yo lo afecto a él.” (Buber, 1982, p.13)

Como cultura y sociedad, los adultos se han acostumbrado a saberse los responsables de la formación y éxito de lxs adolescentes, futuros hombres adultos. A partir de lo anterior, la autora de este TOG reflexionó acerca de qué para lograr lo antes expuesto, es importante no solo repasar y transformar el actuar del adulto, si no también, enseñar a lxs adolescentes a comprender como a ellxs les gusta ser comprendidxs. Se trata de un desafío de amor que implica disposición y paciencia.

En la mayoría de las entrevistas, se hizo patente la queja constante de no ser debidamente escuchadxs, de ser juzgadxs por sus decisiones, etc. Solo una de las respuestas dio lugar al reconocimiento de a la actitud amorosa y hasta de “amigos” que le brindaron los padres a una de las entrevistadas cuando la escuchan; pero en general, la respuesta parecía ser siempre la misma y en el mismo tenor: no me comprenden a mí, como se observa en los siguientes ejemplos:

Pues realmente, yo no cuento con mi mamá en ese tipo de casos, porque mi mamá es una persona que juzga, y yo siempre, bueno pues toda la vida le he dicho que no debe juzgar, que si le van y le cuentan cosas es para que escuche, no tiene permiso para juzgar [...] o sea, obviamente, tomo sus consejos y así, pero pues al final de cuentas yo sé lo que es mejor para mí [...]. (E1, 02 de noviembre, 2021)

[...] no sé de lo que le contemos en vez de hacernos como caso, siempre buscan como retroalimentarte, sin escucharte, entonces sí, yo creo que transmitiéndonos la confianza como que 'no te voy a regañar, no pasa nada' (E3, 25 de octubre, 2021)

[...] bueno a mí me pasaba eso con mis papás antes, que yo les contaba algo me regañaban; 'bueno pues mejor ya no te cuenta nada' (se platica un contexto con alguien) pero luego cuando yo quería tener novio, hablaron conmigo y ya pues todo ese rollo y empecé a tener confianza, entonces cualquier cosa que ahora les platico me escuchan y me dan consejos, pero no es un regaño porque lo hacen con un tono diferente y se sienten cómodos, como si fueran mis amigos y no fueran mis papás en esos momento. (E4, 25 de octubre, 2021)

Confiar en ellxs y darles el lugar importante en nuestras vidas, no sólo como motivo de nuestra lucha, sino como personas de quien se espera recibir apoyo y comprensión, orienta también, a que tomen consciencia de lo que *son* como parte de una familia en donde todos tienen la responsabilidad de crear un ambiente de armonía y amor. De acuerdo con Lafarga (2010), todo ser humano es responsable de su propio crecimiento y el de los demás" (p.15), en lo personal, se considera que esa responsabilidad para sí mismxs y para los demás, puede fomentarse en lxs adolescentes, sin crear una carga emocional, sino como un acto de consciencia.

De acuerdo con Rosa Larios (2010), parafraseando a Fromm, "[...] normalmente la persona cree que el amor está en ser amado por alguien, más que en la capacidad de la propia persona para amar" (p. 82). Este es el verdadero desafío de amor, no es sólo escucharlxs y comprenderlxs, es también enseñarlxs a

darse como personas en amor, a no sólo acostumbrarse a recibirlo, sino también a otorgar.

2. 3 Propósito general y objeto de intervención del desarrollo humano

2.3.1 Propósito general

Promover el reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto

2.3.2 Propósitos particulares

Que lxs estudiantes de bachillerato:

- Reconozcan y nombren sus emociones a partir de compartir sus experiencias de vida.
- Identifiquen su autoconcepto.
- Que fortalezcan su autoconcepto a partir de expresar sus emociones y su experiencia de vida.

2.3.3 Objeto de intervención desde el Desarrollo Humano: conocimiento personal enfocado al reconocimiento del autoconcepto

Se realizó un taller con lxs estudiantes adolescentes para cual favorecer el fortalecimiento de su autoconcepto mediante el reconocimiento de sus emociones.

Capítulo 3. Fundamentación teórica

Este capítulo está dedicado a la fundamentación teórica del proyecto de intervención y se divide en 2 grandes apartados. Uno de ellos se refiere a explicitar qué se entiende por teoría y cuál es su utilidad en proyectos de investigación y/o de intervención. En un segundo momento, se explicitan los conceptos principales y se desarrollan apartados teórico-reflexivos con base en las categorías identificadas a partir del acercamiento a las necesidades de la población. Estas reflexiones teóricas contribuyen a identificar, desde el campo del Desarrollo Humano, la manera en que se entiende el tema-problema y a la población. También se explicita qué es el Desarrollo Humano, se describe el Enfoque Centrado en la Persona y se pone atención en la labor de quien facilita.

3.1 Marco teórico referencial y el papel de la teoría en la intervención social

¿Qué es una teoría/qué implica teorizar y para qué sirve en un proyecto de investigación y/o de intervención?

La revisión de teorías genera una convivencia con ellas, se actualizan en los propios contextos, se analizan sus propuestas y paradigmas, y se relacionan con otras teorías si tienen algo en común, entendiendo que fueron creadas dentro de una realidad específica. De acuerdo con Fraga (2019), “se trata de pensar la teoría siempre en función de sus tramas culturales y de sus culturas políticas”. (párr.19). Se entiende que de esta manera es posible encontrar coincidencias en las teorías, pero, sobre todo, encontrar diferencias; considerar aspectos que por razones de cultura, contexto o tiempo no se trataron anteriormente y, a partir de esas vertientes, hacer planteamientos que orienten a un conocimiento distinto, comprendiendo las teorías y seleccionando las que sean pertinentes para complementar una investigación. Lo anterior se puede entender como un proceso de teorización.

Teorizar se comprende como el proceso de la elaboración de teorías sobre un asunto, de acuerdo con Richard Swwedberg en Fraga (2019), es “poner el foco en el proceso de la producción de las teorías, en lugar de concebirlas como entidades ya dadas o estáticas.” (párr.27), este es un periodo en el cual se requiere

entre muchas otras voluntades; de apertura, de planteamiento constante de preguntas, de dar oportunidad a panoramas y horizontes. Al teorizar se explica la teoría que se va integrando en la investigación, la que permitirá el acercamiento a conocimientos generales, durante este proceso se puede ir definiendo aquellas que se integrarán en el marco de referencia.

El marco de referencia ayuda a situar la investigación en un escenario, presenta una breve explicación del desarrollo de este, es una narración que permite conocer la estructura y la fundamentación teórica. De acuerdo con Bernal (2010), “toda investigación debe realizarse dentro de un *marco de referencia* o conocimiento previo, es decir, ubicar la investigación que va a realizarse dentro de una teoría, un enfoque o una escuela” (p. 124). El marco de referencia favorece a un entendimiento de manera general, creando un “hilo conductor” que ayude a la comprensión de teorías, conceptos y enfoques expuestos; como lo explica también Fraga (2019), “(...) sobre el marco de referencia es que este pueda constituir un lenguaje común que facilite la comunicación entre las distintas ramas del mismo campo.” (párr.12).

Para explicar el papel de la teoría en la intervención social, se retoman los aportes de algunos autores del enfoque Humanista-Existencial, siendo sus teorías el origen para integrar la disciplina científica y profesional del Desarrollo Humano en México. En su libro *El proceso de convertirse en persona*, Rogers (1964/2020) plantea algunas hipótesis acerca de la posibilidad de facilitar el desarrollo personal, considera de gran interés presentar la relación de ayuda y sus resultados a partir del registro de un método de trabajo que se basa en experiencias y que puede ser comprobado, modificado o perfeccionado mediante experiencias de otros investigadores. (p.42). Se hace patente su interés de que otros revisen sus estudios y sus registros, y, de ser necesario se mejoren para su aplicación.

Por su parte, Erich Fromm aportó sus teorías acerca de la Situación humana, Necesidad humana, El amor a la vida y Destructividad humana, entre otras, abordando reflexiones que reiteran *el problema humano*. Siguiendo en esta línea de pensadores, Abram Maslow, de acuerdo con Barceló (2012), sistemáticamente describió el funcionamiento de la tendencia de autorrealización en las personas

aportando una investigación exhaustiva. (p.129). Y, por último, Viktor Frankl aportó la Logoterapia como técnica que apunta al tratamiento de neurosis emocional mediante la Voluntad de Sentido, entre otras teorías.

Las aportaciones de los autores antes mencionados compartieron un interés común y manifiesto por la existencia plena del ser humano, mismo que surgió a partir de investigaciones, experiencias personales e influencias de otros pensadores- Martín Buber, Soren Kierkegaard, Martín Heidegger y Edmund Hussler- de los cuales no se mencionan sus postulados en este TOG, pero que de igual manera han trascendido.

La teoría ofrece una pauta de dónde partir en la intervención, proporciona destrezas que integran el proceso de facilitación, ofreciendo gran cantidad de adiestramientos que ya han sido probados y son aplicables, pero, además, son mejorables. Para finalizar, parece oportuno compartir una reflexión de Egan (1981), la cual alude a la importancia de revisar las teorías y hacerlas alcanzables, “La lectura extensa de teorías tiene un valor limitado a menos que se integre dentro de un proceso de aprendizaje vivencial.” (p. 6), lo que se puede comprender como la importancia de llevar a cabo las teorías a la práctica, y en la intervención aprovechar todos los recursos que en ellas se ofrecen. El objetivo de toda investigación es compartir y trascender en el conocimiento mediante la aplicación de teorías.

3.2 Revisión de conceptos centrales

Con el fin de ofrecer un mejor marco de referencia sobre los temas abordados en este TOG, se enuncia qué se entiende por *estudiantes de bachillerato y por adolescentes*, pues se trata de la población a quienes se enfocó este proyecto de intervención. También se definen los conceptos fundamentales de este proyecto de intervención. Para ello, se revisaron documentos académicos como revistas indexadas, Trabajos de Obtención de Grado, tesis, capítulos de libros y libros. Se partió de búsquedas a partir de palabras clave como: emociones, reconocimiento emocional, autoconcepto, Desarrollo Humano y Enfoque Centrado en la Persona. Este acercamiento se realizó desde una perspectiva interdisciplinar. Sobresale la

mirada de los estudios socioculturales, la sociología, la psicología y el campo del Desarrollo Humano.

3.2.1 ¿Quiénes son lxs estudiantes de bachillerato?

Este Trabajo de Obtención de Grado ha centrado su estudio en estudiantes de bachillerato, los cuales, se encuentran en etapa adolescente de entre 15 a 18 años, de acuerdo con Hernández (2008), desde el enfoque de la psicología, “el adolescente vive una etapa de la vida de la preparación, pero también de crisis potencial, debido a los cambios y transiciones a la edad adulta”. (p.29). Así mismo, siguiendo con el autor, en esta etapa “las teorías evolutivas y cognitivas destacan los cambios corporales y afectivos.” (p.29). En este mismo sentido, Hernández (2008), desde la sociología, reconoce los contextos de bachillerato como a continuación se describen:

En torno a escuelas de bachillerato se genera un espacio sociocultural que alienta el desarrollo de una subcultura juvenil (uso de vestimenta, consumo de música, relaciones afectivas) como formas de ser y estar relacionadas en diferentes maneras de agregación y comunicación [...] en un entorno social tolerante y enriquecedor simbólicamente. (p. 27)

Por lo anterior, es posible entender que los estudiantes de bachillerato comparten un espacio en donde puede darse un sentido de pertenencia, por la homogeneidad del entorno y la oportunidad de tener relaciones afectivas. Por otro lado, desde el enfoque biológico, se comparte que se trata de un periodo de transición en el que se presentan cambios hormonales, maduración sexual y crecimiento físico acelerado. (Hidalgo, 2015). En cuanto a una perspectiva Psicológica, es una etapa en donde se fortalece el autoconocimiento, la conquista de la autonomía y el desarrollo intelectual y afectivo. (Gaete, 2015)

3.2.2 Autoconcepto

La revisión del autoconcepto es uno de los bastiones del proyecto de intervención de este TOG, puesto que se pretenden orientar al fortalecimiento del autoconcepto

a través de un juicio reflexivo de las propias capacidades, creencias y cualidades de los estudiantes de bachillerato.

El autoconcepto es un aspecto fundamental en la etapa de la adolescencia, porque se fortalece a partir de un desarrollo psicosocial, es decir, los vínculos afectivos y sociales influyen directamente en cómo los adolescentes se perciben a sí mismos. De acuerdo con Morales et al. (2010) el autoconcepto se puede definir como “un conjunto de autopercepciones de sí mismo que se forman a través de las experiencias con el entorno y las interpretaciones de dichas experiencias, las cuales tienen una fuerte influencia de los reforzamientos y evaluaciones de otras personas significativas” (p. 16)

Es un factor tan importante que rige el comportamiento de la persona e incide de manera significativa en la propia conducta. Si en el proceso de auto observación y reflexión de todas o de algunas de las dimensiones que conforman a la persona, en este caso del estudiante de bachillerato, se reconoce un autoconcepto satisfactorio, su manera de relacionarse y de enfrentar problemas será más estable. En este sentido, Fuentes et al. (2018) comparte lo siguiente:

los adolescentes con un autoconcepto positivo se mostrarán estables frente a las demandas presentadas por el entorno, con bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad, se vuelven menos propensos a sufrir trastornos alimenticios, y muestran una mejor integración social en sus aulas. (p. 119)

Otra definición de autoconcepto la expresan García y Musitu (1999), al señalar que, se refiere al “concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto.” (p.10)

A lo anterior, se añade la importancia del reconocimiento emocional en los adolescentes estudiantes de bachillerato para que se permitan compartir experiencias y/o todo aquello que les importe y aqueje en su vida. Esta conciencia de las emociones y del autoconcepto cobra vida una vez que se comparte y se le

da forma con palabras a aquello que incomoda, que duele o que por alguna razón no se ha comprendido con claridad. Por otro lado, se espera que a partir de la convivencia entre pares se logre un reconocimiento de sí mismxs y de su propia importancia como personas, a través de la aceptación y la validez de los otros.

3.2.3 Acerca de las emociones y el reconocimiento emocional

El campo del Desarrollo Humano le otorga especial importancia al reconocimiento de las emociones para situar las experiencias personales desde una perspectiva más comprensiva hacia uno mismo y hacia los demás. La *emoción* es el conjunto de sensaciones que tiene una persona, y al ponerles nombre, se les da un significado, es entonces cuando se puede definir como un sentimiento (Macías y Larios 2013); mientras que, *el reconocimiento emocional* es el proceso mediante el cual las emociones de las personas son aprehendidas, interpretadas y validadas (Lutz & Abu-Lughod, 1990).

Se pretende orientar a lxs estudiantes de bachillerato al reconocimiento de sus emociones, situándose receptivos y dispuestos a escucharse. Reconocer y nombrar lo que sienten, que puedan abrirse a los demás, pero, sobre todo, hacia sí mismos. Ello implica hablar, escuchar, voltear a ver lo que no se quiere ver, pero es necesario para avanzar hacia su propio crecimiento. En la etapa de lxs estudiantes de bachillerato, de manera específica de aquellos cuyos contextos y vínculos están atravesados por situaciones que no contribuyen al desarrollo, hablar de las experiencias y de sus emociones, les cuesta trabajo.

3.2.4 Los vínculos relacionales

Los vínculos juegan un papel muy importante en lo que se *siente*, pues al encontrarse en un lugar seguro entre personas que otorgan su presencia y comprensión, lo que se considera imposible de compartir, se puede decir de una forma más sencilla, estas emociones confluyen con la manera en cómo están dispuestxs a relacionarse. Es una manera de abrirse a la experiencia, de escucharse y de reorganizarse, en este sentido, Rogers (1964/2020) comparte: “el individuo adquiere mayor capacidad de escucharse a sí mismo y experimentar lo que ocurre en su interior; se abre a sus sentimientos de miedo, desánimo y dolor,

así como a los de coraje, ternura y pánico.” (p. 185) Compartir experiencias y emociones no solo implica decir los hechos y sentir lo que lxs acompaña, sino que se colocan en un sentido que camina hacia adelante, dando lugar a que lxs estudiantes adolescentes puedan avanzar.

Hablar sobre un problema con adolescentes: entre la delicadeza por la libertad y la compasión

La comunicación asertiva entre adultos y adolescentes implica disposición y voluntad para cambiar las propias perspectivas, Duarte (2012) apunta a que existe una emergencia para deconstruir las expectativas de las personas adultas respecto a las de lxs adolescentes, pues ello supone la existencia de una relación de dominio y hostilidad entre estos periodos de edades. Siguiendo en este tenor, Varela (2019) habla acerca de la interpretación que coexiste en la actualidad, se trata de la visión de las sociedades adultocéntricas. Este panorama que presentan los autores establece una conceptualización que muestra cómo es entendida en la actualidad, la realidad de lxs adolescentes por los adultos.

La construcción conceptual de los jóvenes se da por las miradas de los investigadores adultos que normalmente centramos nuestros enfoques analíticos en el que no es la juventud, en lo que debería ser y en lo que quisiéramos que fuere. Se construye así un ideal social de lo que se espera que sean o no sean los jóvenes, teniendo como referencia la cultura hegemónica adulto céntrica, que interpreta al mundo juvenil centrado en el adulto y en el funcionamiento del sistema con el cumplimiento de roles y estatus. (Chávez, 2006, párr. 34)

La deconstrucción de los conceptos existentes en cuanto a la adolescencia es necesaria para mejorar la relación adulto-adolescente. Además, permite que el adolescente tenga más apertura y que el adulto mantenga una relación cercana y de confianza. En este constructo surgen la opinión de los autores que a partir de sus diversas disciplinas e ideologías postulan el tema de orientar hacia la conquista de la libertad en la etapa de la adolescencia. Convergen en un diálogo los pensamientos pedagógicos, espirituales, psicológicos y filosóficos que abordan la

conquista de la libertad del ser humano, a partir de las capacidades y recursos de las personas y de una responsabilidad colectiva.

Brindar espacios seguros para que los jóvenes expresen sus emociones

En este constructo, se aborda el tema de la importancia de contar con un espacio de diálogo que oriente a la reflexión de emociones y el compartir de experiencias. Se ofrece una explicación sobre cómo el diálogo ofrece la oportunidad de organizar y dar significados a las experiencias. Estos relatos dan un sentido de continuidad del “yo” del pasado al “yo” del presente, dando paso a la revisión del autoconcepto. En dichas narraciones la persona puede tomar distancia de la experiencia tomando conciencia de sí mismo y de la actuación de los involucradxs, resignificando así, la interpretación dada en el momento de haberla vivido. Se revive la experiencia en un contexto de acogida y recepción que da lugar a entenderla desde una posición neutral y serena.

De acuerdo con González (2017) “la persona tiene la posibilidad de situarse de modo diferente a sí mismo frente a los diferentes otros y a su vez, de comprender y valorar su propio comportamiento en relación con ese otro generalizado” (p. 440). Una de las bondades de la narración de experiencias en un espacio seguro, es que dan paso a la reflexibilidad y ésta a su vez, a tener sentido de responsabilidad. De acuerdo con González (2017),

En ella, se funden una designación del sí mismo como agente de las acciones que se cuentan, una designación del sí mismo como hablante, como sujeto de la enunciación de la historia, y finalmente una designación del uno mismo como responsable de lo dicho y hecho. (p.442)

Compartir en grupo y en un espacio seguro ofrece una oportunidad para conectar con las propias emociones teniendo una mejor comunicación intrapersonal y mejorar el concepto que se tiene de sí mismo. En este mismo constructo se aborda la posibilidad de otorgar el perdón, como una manera de auto liberarse, de comenzar de nuevo, de ver hacia adelante.

Comprensión mutua, un desafío de amor frente al adolescente

En este constructo se aborda la disposición como medio para comprender a lxs adolescentes. Se plantea voluntad de hacerse presente en su vida, considerando la responsabilidad que se tiene ante ellxs. Se habla acerca del testimonio que otorga el silencio, lo que representa ante lxs adolescentes, aquello que se enseña sin decir palabras, y la relevancia que esto tiene en la persona.

Hablar sobre un problema con adolescentes: entre la delicadeza por la libertad y la compasión

Este apartado está enfocado en la injerencia de los adultos en el desarrollo de lxs adolescentes, partiendo de la voluntad para orientarlos en la expresión de sus emociones y la configuración de su autoconcepto, teniendo en cuenta la importancia de la deconstrucción de los propios conceptos acerca de cómo deben ser, comportarse y sentir, siendo este acercamiento una oportunidad de entender su realidad.

El acercamiento: oportunidad de brindar aceptación y afecto

Para tener un acercamiento en el cual se logre la exploración y expresión de sentimientos y emociones, es preciso aproximarse con completa disposición a comprender y aceptar al adolescente, estableciendo una relación que proporcione confianza y que favorezca el desarrollo del potencial de todas sus capacidades. De acuerdo con Rogers (1964/2020) “Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esta manera se producirán el cambio y el desarrollo individual.” (p. 43). Esta relación se manifiesta de una manera auténtica, comprensiva y aceptante si el adolescente reconoce que se le respeta como persona, por lo que es importante tener presente que es consciente, siente y piensa.

El adolescente a partir de esta relación que implica la apertura a la experiencia de ser acompañadx, podrá reconocer sentimientos y expresarlos a través de las palabras, tendrá una oportunidad de hablar con libertad y confianza,

compartiendo con transparencia, pues mediante su discurso, se verá solo ante él mismo y ante personas dispuestas a recibir lo que comparta. Este compartir implica reconocerse y valorarse. Por su parte, la persona que facilita se dispondrá para abrir la relación reconociendo sus propios sentimientos y emociones, mostrándose sin fachadas, y creando una relación cada vez más significativa. (Rogers, 1964/2020).

Toda relación significativa implica voluntad de acercamiento. El mantenerse cerca conlleva a la familiaridad, la cual, genera afecto. Mantener la cercanía puede ser a partir de entender lo que lxs estudiantes aman, desean y rechazan. Con esa pequeña acción, la mayoría de las personas, y en este caso, lxs estudiantes pueden sentirse aceptadxs y apreciadx. De igual manera, es importante identificar cuando el estudiante necesita ser validado, no basta con solo escucharlxs y ser receptivos a lo que comparten, sino que, en algunas ocasiones, es necesario expresar que su experiencia y su sentir, se comprende a tal grado, *como si* uno lo hubiese vivido, y de esta manera, perciban, escuchen y sientan la valides que necesitan. En la validación también cabe el amor y al sentirse amado, el ser humano puede encontrar sentido, seguridad y la confianza que necesita para salir adelante.

En este sentido, Ceja (2014) plantea el mérito de brindar confianza como condición que posibilita la apertura del corazón, a partir de que las personas se sientan amadas, por ende, dispuesto a la relación, “El joven abrirá el corazón al educador y de este modo nacerá un nuevo ambiente, el de la familiaridad y la alegría. A su vez, la familiaridad y la alegría mantienen y facilitan las relaciones de confianza” (p. 163). Si lxs adolescentes se sienten dignos de confianza, actualizarán sus potencialidades, serán creativos y se sentirán motivadx dando las respuestas que se esperan de ellxs. Brindar confianza es una manera de dar amor. La confianza es un aliciente poderoso en la persona, un estímulo que recibe para lograr cualquier propósito, es una confirmación de cuanto se cree tanto en sus recursos como en su voluntad, ello no es otra cosa que dar amor por medio de la confianza, la cual, orientarán a lxs adolescentes a que puedan sentirse cómodos de hablar de sus problemas o de lo que les impide sentirse plenos.

Un aspecto importante para lograr un acercamiento que contribuya al desarrollo de lxs adolescentes es esforzarse por lograr una comunicación que brinde confianza y seguridad en la relación que se pretende tener con ellxs. Si de manera cotidiana, se intenta poner atención en la comunicación que se establece con lxs adolescentes, se evitará que surjan las respuestas que invalidan, juzgan o reprueban lo que es compartido por lxs estudiantes. En este sentido Rogers (1964/2020) comparte que el principal obstáculo de la comunicación es la “tendencia espontánea a juzgar, evaluar, aprobar o reprobar las afirmaciones de la otra persona o del otro grupo” (p. 318).

Continuando con Rogers (2007) se pretende entender de manera auténtica la realidad interna de la otra persona desde su propio marco de referencia, entendiendo sus emociones y significados como si fueran propios, pero sin perder consciencia de que sólo es ‘como si’ (p.52). Si se logra establecer una comunicación que se disponga a comprender los significados que cada persona le da a su experiencia, será posible hablar, explorar y resignificar las experiencias que compartan lxs adolescentes. Rogers (1964/2020) establece que cuando uno se dispone a escuchar de manera comprensiva, “nos ponemos en condiciones de evitar la evaluación y se verifica entonces una comunicación real” (p. 319).

Una comunicación asertiva y cercana orienta que la persona sienta confianza de hablar y que su lenguaje se exprese de manera organizada, serena y cómoda, dando lugar a que la comunicación fluya tanto para sí mismo como para los demás. Este tipo de comunicación comprensiva es perceptible y puede generar la apertura de lxs estudiantes que suelen evitar ciertos temas y no expresar momentos o situaciones significativas para ellxs, las cuales, les afligen o que no saben cómo manejar. En este sentido Rogers (1964/2020) comparte la siguiente cita:

Es nuestra mejor arma para modificar la estructura básica de la personalidad de un individuo y mejorar sus relaciones y su comunicación con los demás. Si puedo atender a lo que él me dice, comprender cómo lo siente, apreciar el significado y sentir el matiz emocional que tiene para él, entonces estaré liberando poderosas fuerzas de cambio en su persona. (p. 319)

Si se transmite y se comunica lo que es comprendido sin juicios y con aprecio, posibilita el diálogo y propicia la oportunidad de hablar sobre aquello que cuesta trabajo hacerlo.

Comunicación con comprensión empática

Dos de las condiciones que se requieren para llevar a cabo un proceso de facilitación, son: la primera es que, la persona que facilita experimente comprensión empática por las experiencias tal como las vive la persona a quién facilita. Esto representa comprender como si ella misma hubiera vivido la experiencia, pero como antes se mencionó, sin perder de vista el 'como si', y, por consiguiente, que la persona facilitada perciba este tipo de comprensión. (Rogers, 1998)

La segunda condición es que, la persona que facilita experimente comprensión empática por las experiencias tal como las vive la persona a quien facilita, esto representa comprender como si ella misma hubiera vivido la experiencia, pero como antes se mencionó, sin perder de vista el "como si", y por consiguiente, que la persona facilitada perciba este tipo de comprensión.

Es importante recordar la relevancia de hacerle saber a lxs estudiantes que al escucharlx han sido comprendidos, que se han entendido sus significados. Basta con tener ese pequeño gesto hacia ellxs para crear una atmósfera de empatía. Es valioso y sanador hacerle saber a un adolescente que se tiene pleno entendimiento de lo que le pasa, ello rompe una barrera de comunicación que retribuye en entendimiento mutuo.

De acuerdo con Barceló (2012,) representa "captar el mundo subjetivo del otro desde su propio marco de referencia, bucear en este mundo subjetivo, comprenderlo y manifestar esta comprensión que es percibida por el otro." (p. 134). Saber que la persona que escucha lo que se le comparte, se ha puesto por un momento en el propio lugar, y desde ahí, puede ver la situación como uno la ve, orienta a tener una voluntad de otorgar lo mismo, y en esta relación en la que ambas partes se disponen para el otro, se genera el encuentro.

El encuentro entre personas nace cuando cada una se abre a comprender al otro y, al mismo tiempo, se deja comprender; en ese intercambio de significados compartidos se construyen vínculos genuinos. “El verdadero encuentro se da cuando cada uno se abre al otro en su totalidad, sin reservas, y ambos se reconocen en la reciprocidad de la relación Yo-Tú.” (Buber, 1923). En el encuentro es necesario fomentar la reciprocidad, es ahí donde se da lugar a una comprensión mutua, un sitio en donde de manera bilateral se otorga y se recibe la misma voluntad de comprenderse de manera empática.

Brindar espacios seguros para que lxs jóvenes expresen sus emociones

Para una estudiante de bachillerato contar con un espacio donde puedan expresarse, aprender y establecer relaciones satisfactorias es muy importante. Este espacio puede ser un grupo de encuentro. El grupo puede convertirse en un entorno favorable para el desarrollo personal y el crecimiento, ofreciendo un espacio de comunicación genuina y transparente. Asimismo, puede enriquecer las relaciones personales con experiencias de transformación y encuentro, impulsando la integración de aprendizajes valiosos para la vida cotidiana. De igual manera, también puede funcionar como herramienta que facilite la resolución de conflictos latentes y canalice la energía emocional hacia objetivos constructivos. (Barceló 2003)

Un grupo de encuentro permite crear vínculos más allá de la amistad, es un espacio donde lxs estudiantes adolescentes se reconstruyen en las relaciones. Estos vínculos cercanos son fundamentales para conforma la propia persona y la experiencia de la vida diaria, pues representan insumos para tomar decisiones. En un grupo de encuentro se propicia el escuchar sin interrumpir, respetar y aceptar lo que es compartido, tratar de escuchar las emociones que son compartidas y devolver palabras que respondan a las mismas, lo que se ha percibido que siente o sintió al vivir su experiencia quien ha compartido.

En ese espacio, se está para el o la compañerx, se le pone atención, tratando de evitar las distracciones y los pensamientos que puedan invadir tal disposición de escucha. Se crea y se promueve un ambiente de diálogo receptivo, callando y

escuchando para que lxs estudiantes puedan continuar en su reflexión hacia adentro, -pensamientos y emociones más profundas, -evidenciadas por sus pausas y silencios-, y, hacia afuera, -lo que comparten con fluidez, confianza y gratitud.

Es posible identificar la necesidad cada vez más imperante de que en las escuelas de bachillerato se establezcan espacios para el compartir de lxs adolescentes. El compartir de experiencias más allá de las que comparten en su contexto estudiantil, pero que, por tratarse de vivir una etapa en la que pueden coincidir en cuanto a la vivencia de experiencias externas a dicho contexto, estas mismas, las experiencias en común pueden orientar a la contención mutua. En este sentido, Tomeu Barceló (2003) comparte:

En una relación transformada se diluyen las fronteras y los límites de las áreas del compartir relacional y se hace con una cierta “mutualidad” desde la que, aquello que es compartido por ambas personas, es iniciado aproximadamente con la misma frecuencia entre los dos miembros de la relación. (p.24)

Es un vínculo donde se construye un espacio común, y lo compartido se da de manera espontánea y equitativa, reflejando un crecimiento conjunto. Siguiendo con el autor, a continuación, se comparte la siguiente tesis:

Nuestra hipótesis fundamental es que el grupo, siendo un organismo, participa de la tendencia formativa y actualizante que permite el desarrollo de sus potencialidades que intrínsecamente posee. Esta tendencia, también en el grupo, es una fuerza direccionalmente constructiva que tiende al crecimiento y, en consecuencia, impulsa al grupo a desarrollarse positivamente, a autodirigirse, a realizar una tarea eficaz y creativa. Se tratará, una vez más, de crear las condiciones para facilitar el despliegue de esta tendencia. (Barceló, 2003, p. 38)

Qué es el Desarrollo Humano

El campo del Desarrollo Humano considera que cada persona cuenta con una motivación inherente hacia el crecimiento, la autonomía y la autorrealización. De

acuerdo con Abraham Maslow (2016), el ser humano tiene una naturaleza interna orientada a su crecimiento, es una fuerza reconocida en sí mismo que le es satisfactorio y es capaz de reconstruirlo:

El desarrollo es en sí mismo un proceso gratificante y excitante; por ejemplo, la realización de anhelos y ambiciones, como la de ser un buen médico; la adquisición de habilidades admiradas, como tocar el violín o ser un buen carpintero; el constante incremento de la comprensión de los demás, del universo o de uno mismo; el aumento de creatividad en cualquier campo o, lo más importante de todo, la simple ambición de ser un buen ser humano. (p. 45).

Por su parte Rogers (1964/2020) comparte “mi experiencia me ha obligado a admitir gradualmente que el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia -en algunos casos, latente- de avanzar en la dirección de su propia madurez.” (p. 44). Desde esta perspectiva, se promueve el desarrollo a través del encuentro con el otro, donde la figura del facilitador o facilitadora genera mediante el acompañamiento un clima de empatía, aceptación y comprensión, que ofrece su total aceptación libre de juicios, orientando a que la persona reconozca cuáles son los aspectos de su vida a los que es necesario acercarse para reflexionar y tomar acciones. Rogers (1964/2020) lo propone como un tipo de relación que “intenta hacer surgir de una o ambas partes una mejor apreciación y aceptación de los recursos latentes del individuo, y un uso más funcional de estos.” (p. 49)

Lo anterior supone que cada persona tiene la capacidad de resolver su vida con sus propios recursos, entender sus experiencias de manera más consciente y encontrar un sentido a su existencia. Es un proceso de reflexión que un primer momento, es acompañado, pero el propósito es que, una vez reconocida esta forma de introspección, la persona se observe y se valide con comprensión, y del mismo modo, comprenda a otras personas y mejore sus relaciones interpersonales.

El Desarrollo Humano reconoce que toda persona puede reorientar su vida a través de explorar sus emociones, pensamientos, historia y personas que han sido parte de ella. Promueve la reflexión a través de entornos de comprensión, mismos

que validan y fomentan la capacidad de cada persona de alcanzar su mejor versión, lo que en el Desarrollo Humano se reconoce como tendencia actualizante. (Rogers 1964/2020)

Enfoque Centrado en la Persona

El Enfoque Centrado en la Persona ECP es una propuesta de relación que propone Carl Rogers (1964/2020) en la se pretende favorecer el desarrollo de las personas. Este tipo de relación propone la aceptación incondicional, la autenticidad y congruencia, y la empatía como eje para lograr orientar el desarrollo tanto de uno mismo como de quien se acompaña. Asimismo, busca que las personas a través de procesos de socialización reconstruyan su mundo personal (Jiménez, 2008).

La relación que guarda el ECP con el Desarrollo Humano es que conciben al ser humano como un ser en constante crecimiento. El desarrollo ocurre cuando la persona se encuentra en un clima relacional donde encuentra aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia. Estas condiciones favorecen su tendencia actualizante. De acuerdo con Lafarga (2014) “la responsabilidad del facilitador es crear las condiciones necesarias para que opere la tendencia natural a la superación y al crecimiento inherente a todos los seres vivos partiendo del Enfoque Centrado en la Persona y otros planteamientos educativos” (p. 4). Para que se produzca un aprendizaje significativo, así como el cambio y el desarrollo personal, Rogers (2007) plantea que es necesario que estén presentes las siguientes condiciones fundamentales:

1. Dos personas entren en contacto.
2. Que una de ellas se encuentre en estado de desorden interno de vulnerabilidad o angustia.
3. Que la otra sea congruente en la relación con la primera.
4. Que la segunda ofrezca a la primera, consideración positiva incondicional.
5. Que la segunda experimente comprensión empática por el campo de referencia de la primera.

6. Que la primera perciba de parte de la segunda hacia ella, la consideración positiva y la comprensión empática (Rogers, 1998).

Estas condiciones no solo se aplican al ámbito terapéutico, sino también a contextos grupales, organizativos, educativos, familiares y comunitarios, donde la relación se convierte en el principal promotor de cambio y desarrollo de las personas. (Rogers 2007)

La importancia de la figura de quien facilita

El campo del Desarrollo Humano promueve el encuentro con el otro a partir de establecer una relación en la que se promueva el desarrollo de las personas. Esto se logra a través de crear un clima que favorezca la confianza y oriente a que se reconozcan los recursos y la capacidad de reconstruir la propia vida. De acuerdo con Lafarga (2010) el Desarrollo Humano puede promoverse como una forma de facilitar la maduración y el crecimiento de las personas, “como cualquier forma de facilitar y promover la salud, el bienestar y el crecimiento de la persona en todas sus modalidades y manifestaciones.” (p. 16). Es importante conocer los procesos necesarios para lograr un acercamiento adecuado al grupo o a la persona que es acompañada.

La intención de la persona que facilita es dirigir a quien o quienes son facilitadxs hacia una reflexión profunda para que se actualicen a su mejor versión, reacomodando su vida y resignificando sus experiencias y sus emociones. La persona que facilita tiene la responsabilidad de ser cuidadosa en su manera de comunicarse y acercarse a quien facilita, pues de esta sensibilidad depende la apertura y la confianza que habrá en la relación.

Lo anterior solo es posible si se dispone a la apertura también de sí misma, reconociendo los aspectos que la implican durante la facilitación, y, siendo capaz separarse de ellos, para poder estar en presencia receptiva, abierta y consciente de descubrir lo que se espera de ella como facilitadora.

Capítulo 4. Fundamentación metodológica

En este capítulo se presenta la estructura metodológica que sostiene el proceso de intervención que se llevó a cabo. El trabajo se enmarca en el ámbito del Desarrollo Humano cuyo objetivo es acompañar a adolescentes estudiantes de bachillerato en un proceso de reflexión profunda que favorezca al reconocimiento de emociones y al fortalecimiento de su autoconcepto. La metodología se ajusta tanto a los objetivos como al carácter subjetivo del fenómeno abordado.

De acuerdo con las características del tema y a los propósitos planteados, se eligió un enfoque cualitativo, apoyado en el método fenomenológico y en el método de investigación acción participativa. La técnica metodológica consistió en llevar a cabo un taller vivencial de estudiantes adolescentes, concebido como un espacio que promovió la escucha, el reconocimiento de emociones, la reflexión y la resignificación del autoconcepto. A lo largo de todo el proceso se atendieron de manera rigurosa los aspectos éticos, garantizando el bienestar de lxs estudiantes, la confidencialidad de lo que compartían en el taller y el consentimiento informado de sus padres.

De manera específica, se recurrió a dos métodos: el método investigación acción participativa y el método fenomenológico. Ambos ayudaron a reconocer el sentido de lo que lxs participantes compartieron, así como a orientar a que reflexionaran al margen de lo que platicaba de sus experiencias. El método fenomenológico requiere estar abiertos a recibir la experiencia de quien comparte, intentando comprender los significados que se le otorgan a la experiencia. El método investigación acción participativa orienta a que la persona participe de manera consciente en su proceso de transformación.

La técnica principal consistió en llevar a cabo un taller vivencial, concebido como un entorno seguro de diálogo y escucha que permitió a lxs estudiantes compartir sus experiencias, identificar sus emociones, fortalecer su autoconcepto y validarse entre ellxs. De igual forma, se describen las características de la población y los lineamientos éticos que orientaron todo el proceso, tales como el resguardo de la confidencialidad, el consentimiento informado, el uso de seudónimos y, de

manera primordial, la centralidad de la persona como eje de la intervención. Todo ello tiene como propósito garantizar que las decisiones adoptadas se sustenten en un marco ético, coherente y alineado con los principios del Desarrollo Humano.

4.1 Investigación acción participativa

Intervenir desde el Desarrollo Humano implica conocer con respeto y distancia el espacio en el que la persona se vive. Requiere la comprensión de sus contextos, sus procesos y su vulnerabilidad. Supone entender las reglas sociales en las que se ha desarrollado, y reconocer todo aquello que le significa importancia. Requiere asumir que un proceso de intervención debe ser cuidadoso, respetando las pautas que poco a poco vayan dando los involucrados. Implica tener la disposición para situarse en la comprensión de la realidad común, pero, desde la perspectiva de quienes se pretende intervenir, no de la propia. Requiere tener presente que la intervención no es estática, se modifica de acuerdo con las situaciones y personas involucradas. Y, por último, advierte la necesidad de hacer a un lado los prejuicios e ideas preconcebidas para poder recibir y aceptar a las personas con toda su historia de vida.

Cuando se habla de intervenir a una persona o grupo con el propósito de ayudar a que mejore sus circunstancias, por lo general, existe la intención de participar desde lo que se conoce y se cree que puede resolver su problemática. Esta creencia, aunque puede tener una voluntad noble, no resulta si carece de un conocimiento profundo de quien se pretende intervenir o facilitar. Para lograr este conocimiento, es necesario entrar con cuidado a la vida del “otro”, conociendo todo aquello que lo conforma como persona y le es significativo.

Es necesario comprender el universo que construye a una persona desde la concepción de la alteridad, en donde confluyen dos partes, el que interviene y el que es intervenido, reconociéndose mutuamente como “el otro”, desconociéndose entre sí, pero a partir de la relación que logren establecer, puedan modificar y subsanar una circunstancia de vida. La persona que interviene es el que llega de fuera, el que menos sabe de las circunstancias de quien se pretende facilitar, por lo que su intervención debe ser prudente y respetuosa, generando el reconocimiento de quien

se busca intervenir a través de un clima de confianza. En este sentido, Gómez y Alatorre (2014) comparten que:

el que interviene 'llega a jugar a la cancha del otro' refiriéndose a que los agentes llegan a participar en contextos donde las construcciones culturales y formas de vivir son totalmente distintos, dando lugar a comprender una de las ideas más importantes, el que 'llega de fuera' es el que menos sabe de los procesos locales" (p.2).

Quien interviene tiene la oportunidad de descubrir todo aquello que completa a las personas, adentrarse en su mundo, comprender sus paradigmas y entender sus emociones, reconociendo contextos y personajes que lo han conformado. De acuerdo con Gómez y Alatorre (2014) la intervención acción participativa se distingue como un ejercicio que implica la revisión constante de los recursos con que se cuenta, la propia intensión y nivel de involucramiento, recordando que uno se adentra en "la cancha del otro" con lo que tiene para dar-se, sin expectativas de recibir.

4.2 Método fenomenológico

En este proyecto se recuperan las vivencias de estudiantes de bachillerato que comparten sus experiencias con el propósito de resignificarlas y al margen de ello, reconocer emociones que orienten a fortalecer su autoconcepto, lo cual, justifica el uso del método fenomenológico. De acuerdo con Moreno (2014) el método fenomenológico tiene como propósito "captar y comprender los significados vividos que surgen en diferentes momentos y situaciones de la vida, para cada persona." (p. 71)

El método fenomenológico posibilita el acercamiento a las experiencias tal como son vividas por las personas, entendiendo que estas se encuentran ligadas al ser humano y poseen un sentido orientado hacia algo. De esta manera, se interpreta a un nivel de plena conciencia lo que la persona ha vivido, y con ello, se puede llegar a un nivel de interpretación más conectado con la persona y con su experiencia

compartida. Este punto en común se da a través de un proceso compartido, De acuerdo con Moreno (2014) es:

un proceso de interacción y diálogo entre dos personas, cuyo propósito es propiciar que la colaboradora reconozca, describa y exprese su experiencia vivida y los significados sentidos en relación con situaciones vividas referidas al tema de la investigación, ya sea que las viva actualmente o las recuerde, y se exprese desde su experienciar. (p.72)

A partir de la interpretación, surge la oportunidad de generar un nuevo conocimiento a partir de lo descrito de quien interpreta, pues se vive en esa nueva o última oportunidad de vida de la experiencia. Es oportuno compartir que la comprensión de los testimonios de lxs participantes ha tenido más de una oportunidad de interpretación: el primer nivel de interpretación fue el que se escuchó al ser compartido por el participante; el segundo, lo que se escribió al hacer la transcripción y el tercero o cuarto, según sea el caso, el que se hizo a partir de realizar una nueva lectura. Todos estos niveles de interpretación dan un tinte especial a la experiencia vivida, todas descubren o comprenden *algo*, todas otorgan un sentido distinto a la experiencia que compartió cada participante.

El que utiliza el método fenomenológico debe tener plena consciencia de su posición como facilitador, vigilando sus juicios y sus interpretaciones desde su propio marco de referencia, es necesario *ponerse entre paréntesis* para percibir en la medida de lo posible lo que le pasa, lo que entiende, o lo que siente la persona que comparte.

4.3 El taller como técnica de facilitación

En este apartado se explica la elección del taller como técnica metodológica para llevar a cabo la intervención. Los talleres vivenciales ofrecen la oportunidad de contar con un espacio que favorezca el compartir experiencias en un ambiente seguro en el que la persona pueda sentir libertad y confianza de hablar de todo aquello que le aflige y que no puede compartir en la cotidianidad de su vida, ni con las personas con las que convive. Estos espacios propician que la persona se redescubra, se organice y se escuche a sí misma a partir de escuchar a los otros.

Los talleres o grupos de encuentro facilitan la apertura y el aprendizaje, generando un sitio seguro en el que se pueden compartir las experiencias más profundas y personales. Lxs participantes del taller se reconocen en un terreno cierto, un punto en común donde surgen las coincidencias, aquellas que identifican a unos con otros, y que dan lugar al encuentro. En este sentido, Bartomeu Barceló (2003), describe la experiencia del encuentro en taller como una oportunidad de realización y de comunión con los otros, “en ese lugar que me resulta siempre paradójico y a veces perplejo, me percato de nuevo en expansión y siento vivir serenamente, cuando acudo, a la experiencia de crecer en grupo” (p.3).

Para lxs estudiantes de bachillerato, vivir la experiencia de un taller vivencial, brinda una posibilidad para mirarse de manera compasiva y tolerante, y, sobre todo, saberse acompañadxs en una etapa en la que es común sentirse solo. Para Barceló (2003), vivir la experiencia del taller, fortalece a las personas a partir de mirarse y comprenderse, como así se comparte en la siguiente frase:

Hablo de consecuencias sanadoras en el sentido en que estas experiencias permiten desarrollar, desde la posibilidad del autoconocimiento y la autocomprensión, una mayor tolerancia y aceptación hacia uno mismo, lo que resulta auténticamente liberador para la persona” (p.141).

El taller se convirtió en un lugar de acogida, de miradas y silencios que aceptan, abrazan y sostienen.

4.4 Plan de intervención

En este apartado se expone el plan de intervención que se llevó a cabo en el proceso del acompañamiento grupal. Se comparten los aspectos que se tomaron en cuenta para implementar el taller “Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡Soy un ser valioso! Cuyo propósito fue que lxs estudiantes de bachillerato reconocieran sus emociones a partir de compartir experiencias y fortalecieran su autoconcepto a través de la validación de su grupo. Los temas que se abordaron abarcan las

relaciones en el núcleo familiar, el sentimiento de soledad, los roles que cumplen dentro de la familia, la importancia de sentirse validadxs, entre otros más que fueron surgiendo.

4.5 Propósito de intervención: que lxs estudiantes de bachillerato reconozcan sus emociones para fortalecer su autoconcepto.

Se abordarán tres aspectos particulares:

- Reconocimiento de emociones mediante compartir experiencias.
- Configuración del autoconcepto a partir de escuchar y escucharse.
- La relación entre pares como medio de contención y promotora de desarrollo.

4.5 Población – escenario

El taller de intervención se llevó a cabo en una escuela particular de nivel bachillerato, en la ciudad de Zapopan, Jalisco. Se desarrolló con una población de 17 adolescentes; 10 mujeres y 7 hombres, de entre 15 y 18 años.

Esquema general de la intervención

Sesiones	Temas	Propósito
Sesión 1. Presentación: Yo soy ... esto me define y me hace especial.	¿Quién soy? ¿qué me define? ¿qué me hace único y especial?	Conocerse e integrarse en el grupo. Conocer las reglas de juego y el esquema del taller a grandes rasgos.
Sesión 2. Auto concepto. ¿Qué pienso de mí?	Dándome cuenta de mi autoconcepto ¿Qué pienso de mí? ¿Cómo me veo?	Revisar la manera como se reconocen a sí mismos.

	Máscaras autoconcepto	
Sesión 3. ¿Qué recuerdo de mi infancia?	Historia de vida: ¿qué recuerdos tengo de mi infancia? ¿Qué siento cuando narro mi historia?	Recordar episodios de la infancia y reconocer los sentimientos y emociones que surgen al margen. Tomar distancia de los hechos y elegir qué vale la pena conservar en mis memorias.
Sesión 4. Continuando con tema y participación del resto del grupo ¿Qué recuerdo de mi infancia?	Historia de vida: ¿qué recuerdos tengo de mi infancia? ¿Qué siento cuando narro mi historia?	Recordar episodios de la infancia y reconocer los sentimientos y emociones que surgen al margen. Tomar distancia de los hechos y elegir qué vale la pena conservar.
Sesión 5. Aprendiendo a confiar en mis sensaciones.	Aprendiendo a confiar en mis sensaciones. Confiar en la sensación orgánica.	Conocer las sensaciones y reconocer cuándo aparecen y las razones que las originan.
Sesión 6. Reconocimiento de Emociones	Quiero entender lo que siento... Reconocimiento de emociones.	Aprender a entender lo que sentimos y cómo gestionarlo.
Sesión 7. Reflexión con acción.	¿Qué me agrada de mi día a día? ¿qué me gustaría cambiar o mejorar? ¿Qué voy a hacer para cambiarlo?	Que lxs estudiantes repasen lo que hacen a diario, reconociendo la bondad o consecuencias de hacer cada tarea o hábito y lo que les aporta o les resta a sus vidas.
Sesión 8. ¡Soy un ser valioso!	Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡Soy un ser valioso!	Reflexionar acerca de nuestros recursos, verse con otros ojos. Aprender a ser compasivos consigo mismos.
Sesión 9. Lo que descubro de ti.	Contemplarte como otro. Lo que descubro de ti.	Reconocer las cualidades de lxs compañerxs como oportunidad de identificación entre ellxs y de sentir empatía.

Tabla. No 2. Presentación de lxs participantes

Seudónimo	Edad
María	16 años
Rodolfo	16 años
Kani	16 años
Jani	16 años
Miguel	18 años
Donovan	16 años
Fernanda	16 años
Toto	16 años
Yahir	17 años
Adán	17 años
Nena	16 años
Ileana	16 años
Suri	16 años
Moni	16 años
Camila	16 años
Adolfo	16 años
Emilio	17 años

Fuente: elaboración personal

Capítulo 5. Proceso experiencial de la intervención

El taller de intervención tuvo como propósito promover el reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto. El campo de estudio del Desarrollo Humano afirma que la experiencia reflexionada genera conocimiento, los seres humanos se construyen en relación con los otros, y lo más importante, la relación interpersonal es promotora de desarrollo.

Mi función como facilitadora de Desarrollo Humano fue entender los significados que lxs participantes les otorgan a sus experiencias promoviendo en el grupo la comprensión del relato que asomaba el conflicto interno de lxs compañerxs. Una de las prioridades en el taller fue tratar de entender al otro con respeto y empatía, cerrando filas para que quien compartiera se pudiese sentir acogido.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) desarrollado por Rogers (1964/20202) favorece la importancia de una relación de ayuda que privilegie la autenticidad como parte medular de un acompañamiento, siendo un incentivo para que la otra persona muestre su propia autenticidad. Así mismo, comprende la aceptación como una condición que valide a la persona solo por ser persona de mérito propio. La aceptación origina la confianza en la relación. Por último, plantea la importancia de comprender y de hacerle sentir a la persona que es comprendidx, para que así pueda sentirse exentx de juicio y con plena libertad de autoexplorarse.

He descubierto que cuanto más auténtico puedo ser en la relación, tanto más útil resultará esta última. [...] Solo mostrándome tal cual soy, puedo lograr que la otra persona busque exitosamente su propia autenticidad. [...] Entiendo por aceptación, un cálido respeto hacia él como persona de mérito propio e incondicional, es decir, como individuo valioso independiente de su condición, conducta o sentimientos. [...] Solo cuando comprendo los sentimientos y pensamientos [...] se siente realmente libre de explorar los rincones ocultos y los vericuetos de su vivencia más íntima y a menudo olvidada. (Rogers, 1964/20220, p. 43-44)

A través de este tipo de relación pude facilitar la aproximación entre lxs participantes, y junto con ellxs, llegar a un paraje en común: nuestro encuentro. A

continuación, se describe el proceso por el que transitó cada participante en la experiencia del taller de intervención “Me quiero, me reconozco, me apapacho ¡soy un ser valioso!”

María:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Inició el taller con entusiasmo de acompañar y ser acompañada. En la segunda sesión, compartió con fluidez una situación familiar dolorosa, haber sido traicionada, y, lo que representó para ella vivir esa experiencia. Durante la sesión, tuvo consciencia de la manera como ella misma lo tomó, minimizando el hecho y seguir su vida como si nada.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), María inició su proceso en el taller, en la etapa 3. “Las expresiones referentes a uno mismo, fluyen con mayor libertad, disminuye la amenaza.” (p.137) “Se reconocen las contradicciones de la experiencia”. (p.139) Cuando María reconoció “meterse en su burbuja” como ella lo refirió, reflejaba que no había sido congruente con ella misma, y que había ocultado sus sentimientos por no querer causar problemas.	Siempre manifestó seguridad en lo que decía y en lo que pensaba. Aportaba opiniones y consejos a sus compañeros con mucha certeza, cuando alguien participaba, parecía hacer reflexión interna (movía la cabeza asintiendo). Su estar, fue presente tanto consigo misma, como con sus compañeros. Si aquí tiene cabida la descripción, puedo decir que es una chica muy inteligente.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), María avanzó a la etapa 6. “La diferenciación de la vivencia, es más penetrante y clara. [...] En esta etapa, ya no hay más problemas externos ni internos”. (p.152) “La mejor descripción consistiría en decir que el cliente no percibe, ni maneja su problema, sino que simplemente vive una parte de él de manera consiente y aceptándolo.” (p.153) Por lo que pude observar de la sensatez que reflejaba María tanto en su lenguaje verbal como no verbal, compartiendo o acompañando, ella avanzó a la etapa 6. Más que volver a tratar su tema personal, acompañaba a los compañeros y su discurso parecía elaborarlo para sí misma.

Rodolfo:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Inició el taller con disposición para mostrarse vulnerable. Desde la primera oportunidad, habló de la conducta de su padre y lo que le ha dolido su abandono. Estuvo dispuesto a compartir abiertamente de lo que ha pasado, y cómo ha sobrellevado la experiencia; las consecuencias en su persona, pero también, los aprendizajes que ha tenido. Habló de la opción del perdón como una manera de aceptar que no puede cambiar las cosas y, sobre todo, que él no es responsable de ellas.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Rodolfo inició su proceso en el taller, en la etapa 6. “La mejor descripción consistiría en decir que el cliente no percibe, ni maneja su problema, sino que simplemente vive una parte de él de manera consiente y aceptándolo”, (p. 153) Rodolfo tenía necesidad de hablar acerca de su historia, porque le duele todavía, y porque por sí misma es fuerte; pero, en su discurso, aparecieron conceptos plenamente claros que mostraban su madurez. Los	Rodolfo dejó de asistir a algunas sesiones, por la razón de que no quería perder clases. Cuando regresó, - a la penúltima sesión-, participó acompañando a uno de sus compañeros. Su comunicación fue coherente y libre, parecía como si no se hubiera ausentado. Las palabras que otorgó a Yahir dieron cuenta de la madurez que tiene. Organizó su discurso con lógica y secuencia, (él se expresa de manera clara). Se notaba sustentado y confiado de su “estar” y de estar en el taller.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Rodolfo permaneció en la etapa 6. “En esta etapa, ya no hay más problemas externos ni internos. [...] El cliente vive subjetivamente una etapa de su problema que ha dejado de ser un objeto.” (p.152) Por la falta de asistencia y de participaciones, considero que el avance se estableció, en la etapa 6.

	conceptos fueron el “perdón y el aprendizaje”. Sus reflexiones iban mostrando lo que esa experiencia representa hoy en su vida; acepta lo que pasó y lo resignifica.		
--	--	--	--

Kany:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Desde el inicio del taller, se mostró abierta a compartir sus experiencias y su sensibilidad. Fue la primera en compartir lo que a ella le dolía. En las sesiones a las que asistió que fueron la mayoría, compartía acerca de sí misma o solicitaba la palabra, para acompañar a uno de sus compañeros. Se mostraba evidentemente entusiasmada de asistir al taller. Con frecuencia, refería ser una persona creyente y hablaba de lo que le ha ayudado su fe en Cristo.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Kani inició su proceso en el taller, en la etapa 5. “Los sentimientos se expresan libremente en tiempo presente. [...] Está muy próxima la posibilidad de experimentar plenamente los sentimientos. Estos “surgen a borbotones”, “se filtran” a pesar del temor y la desconfianza que al cliente le inspira la posibilidad de experimentarlos de manera inmediata”. (p.142). Kani, en la primera sesión se permitió llorar, y dejar entre ver su dolor, no puedo decir que haya sido muy clara, en cuanto a la descripción de lo que le pasaba, pero, se permitió llorar y expresar sin detalles, que ella se sentía defraudada. En un momento, quiso continuar hablando, pero se “cerró”, con su actitud, cedió la palabra a otro compañero.	Kani asistió al taller de manera continua. A menudo, compartía que se sentía recibida, y que el taller era un espacio de “desahogo y aprendizaje”. Conforme avanzaba el taller, Kani expresaba sus sentimientos de manera más fluida. En una de las sesiones acompañó a sus compañeros y “se acompañó a sí misma” como paciente de TDA, expresando sus sentimientos con libertad y sin reservas. Con frecuencia, compartía darse cuenta de sus fortalezas, y de la manera como ha salido adelante. En la oportunidad del taller, resignificaba su autoconcepto cada que tenía oportunidad.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Kani avanzó a la etapa 6. “Ahora el cliente puede experimentar como inmediatos los sentimientos que antes estaban “atascados”, inhibidos en su cualidad de proceso. Estos sentimientos fluyen hasta sus últimas consecuencias.” (p.148) Por lo que se pudo observar, Kany logró avanzar en el grupo hasta la etapa 6, mostrando más libertad al expresar sus sentimientos.

Jani:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Desde un inicio, mostró interés por ser parte del grupo, pero fue reservada en sus expresiones y en compartir sus experiencias; sin embargo, se emocionaba al punto de las lágrimas cuando compartían sus compañeros.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Jani inició su proceso en el taller, en la etapa 1. “Existe cierta reticencia a comunicar el sí mismo. La comunicación sólo se refiere a hechos externos.”. (p.135) .	La asistencia de Jani fue continua, mostrándose poco a poco más abierta al grupo, hasta que compartió su experiencia. Jani habló abiertamente de su fuerte padecimiento de alergias. Compartió la soledad que sentía en esos años de aislamiento antes de encontrar el medicamento que la mantuviera controlada, y, el temor que le da pensar en que el tratamiento un día ya no le hiciera efecto. Al compartir su experiencia, manifestó haberse sentido recibida y haberse “quitado un peso de encima”. Su actitud era serena, invitaba a seguir escuchándola y ella misma generaba acogida. A partir de su testimonio, su participación cambió y empezó a aportar reflexiones en las sesiones posteriores. Por lo que, de acuerdo a las etapas del proceso de Rogers, logró avanzar a la etapa número 7.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Jani avanzó a la etapa 7. “La comunicación interna entre los diversos aspectos del sí mismo es libre y exenta de bloqueos; el individuo se comunica libremente en relación con los demás, que ahora no están estereotipadas, sino que son relaciones de persona a persona.” (p. 157)

Miguel:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Miguel no asistió a las primeras sesiones. Refirió que decidió asistir, porque sentía mucha presión por parte de sus padres. Una vez que asistió, desde la primera sesión para él, solicitó la palabra para aportar su pensamiento. A partir de ese día, las visitas al taller fueron frecuentes. A pesar de que pedía la palabra para comentar, se mostraba aislado sin la menor intención de hablar con sus compañeros, es decir, "hacer amigos"	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Miguel inició su proceso en el taller en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p. 135)	En cada sesión a la que asistía, Miguel solicita hablar ya fuera de sí mismo o para acompañar a algún compañero. Refirió haber sufrido bullying durante la primaria y secundaria, y, pasar por periodos de soledad, de hecho, compartió que siempre le ha costado tener amigos. El grupo lo escuchó y lo hizo sentirse acogido, a lo que él refirió sentirse recibido, pudiendo así hablar de sus sentimientos. En un momento inesperado, sin que de mi parte se le solicitara hacerlo, otorgó una muestra de afecto a un compañero, simplemente le nació hacerlo.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Miguel avanzó a la etapa 4. "A pesar de que una relación íntima le parece peligrosa, el cliente se arriesga y se atreve a relacionarse en cierta medida a partir de sus sentimientos." (p. 141)

Donovan:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Inicio el taller con entusiasmo y dispuesto a compartir y acompañar a sus compañeros. En una de las primeras sesiones, él compartió una situación personal. Donovan narraba, al margen que hacía pausas reflejando hacer reflexión. Una de las participantes, lo acompañó y con sus palabras lo orientó a resignificar la experiencia, aceptando la responsabilidad de sus actos.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Donovan inició su proceso en el taller, en la etapa 5. "Los sentimientos se expresan libremente en tiempo presente. [...] Aumenta la aceptación de la propia responsabilidad en los problemas que se encaran, y aumenta también la preocupación acerca de en qué medida el cliente ha contribuido a ellos. Los diálogos que se sostienen en el interior del sí mismo se van liberando, la comunicación interna mejora y su bloqueo se reduce" (p. 142-145)	Su participación nunca fue limitada, pero al final, parecía sentirse como "pez en el agua". Aunque ya no compartió alguna experiencia, fue evidente que se encontraba más reconciliado consigo mismo. Expresó haberse dado cuenta de sus errores y querer ver para adelante.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Donovan avanzó a la etapa 7. "La vivencia ha perdido casi por completo sus aspectos limitados por la estructura y se convierte en vivencia de un proceso; esto significa que la situación se experimenta e interpreta como nueva y no como algo del pasado." (p. 154) "Los constructos personales se replantean provisionalmente, para ser luego validados mediante las experiencias ulteriores, pero aun en caso de serlo, se los plantea con mayor flexibilidad." (155)

Fernanda:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Fernanda asistió de manera continua al taller, se notaba dispuesta a compartir, pero mostraba timidez, prefería escuchar a sus compañeros, y dejar su participación para otra sesión.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Fernanda inició en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p. 135)	Fernanda asistió de manera continua, conforme avanzaban las sesiones, logró sentirse en confianza en el grupo. A la mitad del camino, habló de su padecimiento de TDA. Por mucho tiempo se vivió sola, sin amigos y fue etiquetada. Expresó sus sentimientos y emociones, y, aunque le costaba de manera literal compartir esa vivencia	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Fernanda avanzó a la etapa 6. "Ahora el cliente puede experimentar como inmediatos los sentimientos que antes estaban "atascados", inhibidos en su cualidad de proceso. Estos sentimientos fluyen hasta sus últimas consecuencias."

		(temblaba), lo hizo con toda disposición y apertura. Refirió sentirse recibida por el grupo y "en paz" con las personas que la habían etiquetado y rechazado cuando era niña.	(p.148) "otra característica de esta etapa es la relajación fisiológica que la acompaña." (p. 150)
--	--	---	---

Toto:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Toto inició entusiasta, mostraba gusto por asistir al taller, su "ruido" se sentía en el grupo; mostraba felicidad, buen ánimo y cuando se trataba de animar con palabras a un compañero, él se encargaba de hacerlo. Su manera de "asomar" que pasaba por algo difícil era comunicando "yo sé de lo que hablas", pero no se atrevía a compartirlo.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Toto inició en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos. [...]. La persona no comunica su sí mismo, solamente se refiere a acontecimientos externos; tiende a sentirse exento de problemas, y, los que llega a reconocer los percibe como ajenos a él. Hay un intenso bloqueo de la comunicación interna entre el sí mismo y la experiencia." (p.135)	Al avanzar en las sesiones, logró sentirse plenamente recibido por el grupo, y, ello permitió que su experiencia fuera expresada. Compartió sus emociones al punto de las lágrimas y dejó ver otra faceta de su persona.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Toto avanzó a la etapa 6. "Los sentimientos del sí mismo se reconocen como propios cada vez en mayor medida; hay un deseo de ser esos sentimientos. De ser "el yo verdadero" (p.143)

Yahir:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Yahir inició con disposición y ánimo de asistir; sin embargo, a partir de la tercera reunión, dejó de presentarse al taller por algún tiempo. En las sesiones a las que asistió al principio, se conmovía al punto de las lágrimas cuando escuchaba los testimonios de sus compañeros. En una de ellas, fue abierto a expresar lo que vivía y sentía; pero, no quiso profundizar. De manera escrita, reveló sentirse frustrado por no poder salir adelante.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Yahir inició en la etapa 3. "La aceptación de los sentimientos es mínima, la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal o inaceptable por alguna otra razón." (p. 138) "Las elecciones personales suelen considerarse ineficaces. El cliente elige hacer alguna cosa, pero luego observa que su conducta no corresponde a su elección inicial." (p. 139)	Volvió al taller con mayor disposición a dejarse ver vulnerable. El día que regresó, habló con libertad absoluta de su experiencia con las drogas. A través de su narrativa, se podían escuchar pensamientos y sentimientos que ha tenido tanto en el pasado como en el presente. Manifestó vivir en la desesperación, habló sobre su impotencia de tener esa adicción, expresó sentirse solo, sin rumbo ni motivos... El grupo lo acompañó, "lo abrazó" con muestras de cariño; él refirió sentirse acogido y no juzgado por sus compañeros.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Yahir avanzó a la etapa 4. "Se advierte la preocupación que inspiran las contradicciones e incongruencias entre la experiencia y el sí mismo. [...] En este caso el cliente se preocupa por sus contradicciones y cuestiona su manera de construir la experiencia. [...] Existen sentimientos de responsabilidad propia, en relación con los problemas, si bien son vacilantes." (p.141)

Adán:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Desde el inicio del taller, mostró interés en compartir y acompañar, sin embargo, sus expresiones respecto a sí mismo, fueron limitadas.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Adán inició en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p. 135)	Asistió de manera continua al taller, pero no se atrevió a compartir cómo se vive y lo que vive. En una de las sesiones, refirió sentirse muy "movido e incómodo", se le insistió para que nos compartiera, sin embargo, no aceptó hacerlo. En sus reflexiones escritas y fuera del taller, manifestaba sentirse muy	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Adán permaneció en la etapa 1. El individuo que se encuentra en esta etapa de fijeza y se halla alejando de la vivencia, no solicitará espontáneamente la ayuda [...]. La persona no comunica

		dolido y enojado con su padre, y vivir con un pensamiento de culpa por una situación en la que se vio involucrado por sus padres.	su sí mismo, solamente se refiere a acontecimientos externo." (p. 135)
--	--	---	--

Nena:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
En las primeras sesiones, se refiere sólo a situaciones externas, hablaba sobre lo que quisiera recibir de los demás a manera general, pero no profundizó en una experiencia en particular.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Nena inicio en la etapa 1. "la comunicación solo se refiere a hechos externos" (p. 123)	Sintiéndose recibida por el grupo, habló de los sentimientos de frustración y enojo por la experiencia de pertenecer a una familia disfuncional. Mostró tristeza, dolor, e impotencia, pero a la vez, se mostraba avergonzada de hablar de ello. Refirió sentirse acogida por el grupo.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Nena avanzó a la etapa 3. "La aceptación de los sentimientos es mínima, la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal, o inaceptable por alguna otra razón." (p. 138)

Ileana:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Ileana manifestó sentirse con toda la actitud de compartir su experiencia. Parecía que continuaría en el taller, pero debido a que participó en un retiro espiritual, no continuó asistiendo a la mayoría de las sesiones.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Ileana inicio en la etapa. inició su proceso en el taller, en la etapa 5. "Los sentimientos se expresan libremente en tiempo presente. [...] Aumenta la aceptación de la propia responsabilidad en los problemas que se encaran, y aumenta también la preocupación acerca de en qué medida el cliente ha contribuido a ellos. Los diálogos que se sostienen en el interior del sí mismo se van liberando, la comunicación interna mejora y su bloqueo se reduce" (p. 142-145)	Regresó al taller después de no haber asistido a cinco sesiones. El día que regresó, manifestó sentir la necesidad de hablar. Habló abiertamente acerca de vivir con ansiedad, pero aun con la apertura de abrirse, compartió que no se sentía del todo en confianza.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Ileana avanzó a la etapa 3. "La aceptación de los sentimientos es mínima, la mayor parte de ellos se revela como algo vergonzoso, malo, anormal, o inaceptable por alguna otra razón." (p.138)

Suri:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Inicio el taller comunicando hechos externos, habló de lo que le gusta y no le gusta de sí misma, hablo de sentirse cómoda en el taller, pero no compartió alguna experiencia.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Suri inicio en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p.135)	La asistencia de Suri al taller fue continua, siempre mostraba interés por escuchar a sus compañeros; sin embargo, no compartió nada personal. De manera escrita, manifestaba sus reflexiones, y la mayoría de ellas, eran orientadas a lo positivo, por ejemplo, "mi sueño es ser dentista" "me encanta bailar, si yo pudiera, tomaría clases de todos los tipos de baile". Reconocía sus fortalezas y debilidades, pero	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Suri permaneció en la etapa 1. "La persona no comunica su sí mismo, solamente se refiere a acontecimientos externos." (p. 135)

		nunca las compartió con el grupo.	
--	--	-----------------------------------	--

Adolfo:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Desde un principio, Adolfo manifestó no querer mostrarse vulnerable, pero insistió en asistir al taller, porque creía que escuchar las experiencias de sus compañeros, le serviría y aprendería de ellos.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Adolfo inició en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p.135)	Asistió de manera continua, era parte del grupo, aunque no hablara, ni participara. En una de las sesiones, se atrevió a hablar, pero no de sus experiencias, ni de su autoconcepto, habló otorgando las palabras más llenas de cariño que en esa sesión se pudieron escuchar. Las palabras fueron dirigidas a su compañero Yahir. Al final de la sesión, Adolfo refirió sentirse feliz, porque se animó a hablar, y porque lo había hecho por un amigo que quiere mucho. "¡yo me voy feliz!, (sube la voz) porque es la primera vez en todas las sesiones que me animo a decirle algo a una persona, y esa persona es un amigo que quiero un chingo..." (se le quiebra la voz y se lleva la mano al pecho)	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Adolfo avanzó a la etapa 4. "A pesar de que una relación íntima le parece peligrosa, el cliente se arriesga y se atreve a relacionarse en cierta medida a partir de sus sentimientos." (p. 141)

Moni, Camila y Emilio:

Forma de participar al inicio del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)	Forma de participar al final del taller	Etapas de Rogers (número y descripción)
Moni, Camila y Emilio iniciaron su participación, comunicando sólo hechos externos y con cierta reserva para hablar de sí mismos.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Moni, Camila y Emilio iniciaron en la etapa 1. "Existe cierta resistencia a comunicar sobre uno mismo, la comunicación sólo se refiere a hechos externos." (p.135)	Moni, Camila y Emilio tuvieron una asistencia al taller de manera irregular; sin embargo, siempre se mantuvieron respetuosos y receptivos a las experiencias de sus compañeros en el taller.	De acuerdo con Rogers (1964/2020), Moni, Camila y Emilio se mantuvieron en la etapa 1.

5.1 Propósitos de las sesiones

A continuación, se describen los propósitos específicos de cada sesión, así como el desarrollo y cumplimiento de estos.

Sesión	Propósito	Lo que sucedió
Sesión 1: Presentación y encuadre. ¿Quién soy? ¿qué me define? ¿qué me hace único y especial?	El propósito de esta sesión es dar la bienvenida al taller y brindar información acerca de las generalidades de este. Encuadre y reglas del juego	Se cumplió con el propósito de la sesión. Se presentaron lxs participantes y manifestaron lo que esperaban del taller. Se hicieron acuerdos. Se presentó el encuadre.
Sesión 2. Auto concepto. ¿Qué pienso de mí? Dándome cuenta de mi autoconcepto ¿Qué pienso de mí? ¿Cómo me veo? Máscaras autoconcepto	Que lxs estudiantes adolescentes descubran por medio de la actividad el concepto que tienen de sí mismxs con todos sus matices. General de las actividades 1. presentaron una fotografía actual de sí mismxs y se describieron en tercera persona. 2. En un papel, cara frontal de la hoja. Sobre un dibujo de un antifaz que les proporcioné, describieron con dibujos o en pequeñas frases todo aquello que muestran a los demás (fuerza, seguridad, liderazgo, belleza, alegría) por citar algunas: “soy alegre” “puedo ser seca en algunos momentos” “soy confiable” “soy divertido” etcétera. Cara posterior de la hoja. Describieron de manera escrita, lo que no muestran a los demás (sentimientos, temores, lo que les gusta y/o no les gusta, pero no lo expresan) frases como: “a veces, me alejo de Dios” “tengo mucho nivel intelectual, pero no sé cómo manejarlo” “lo que representó y mi pasado...” “no autoestima” “no sé manejar el estrés”	Se cumplió el propósito de la sesión. Lxs participantes exploraron en cuanto a cómo se muestran ante los demás y qué es lo que provoca que se muestren de determinada manera. Al margen de compartir experiencias personales, lxs participantes también se escucharon y se liberaron de responsabilidades y/o culpas que no les corresponde tener o cargar. Desde mi apreciación, fue un momento en el que se encontraron unos con otros, sintiéndose identificadxs. Parte de la riqueza de la sesión fue la respuesta que otorgaron a la pregunta: ¿cómo se van después de vivir esta experiencia? A la que contestaron de manera general, que se sentía, identificadxs y agradecidxs.
Sesión 3	Recordar episodios de la infancia y reconocer los sentimientos y	Di las instrucciones de la actividad orientándoles a

¿Qué recuerdo de mi infancia? Historia de vida: ¿qué recuerdos tengo de mi infancia? ¿Qué siento cuando narro mi historia?	emociones que surgen al margen. Tomar distancia de los hechos y elegir qué vale la pena conservar. Lograr una actitud empática para sí mismxs y para sus compañeros.	que retomaran uno o más recuerdos, ya fueran gratos o no. Las instrucciones no fueron tan claras en el sentido de que me hizo falta precisar la condición de “elegir lo que valía la pena conservar, o, soltar lo que no valía la pena guardar en sus memorias”. Participaron tres jóvenes. Los tres compartieron sus recuerdos, y en todos los casos, se podía percibir dolor en su discurso. El grupo acompañó de manera generosa, escuchando, y animándolos. Cada participante habló con libertad describiendo la experiencia que habían recordado. Fue un momento de desahogo y acompañamiento, pero me di cuenta del giro que hubiese dado la sesión si las indicaciones se hubieran dado de manera correcta. A continuación, instrucciones de la actividad y en azul, la instrucción que faltó: Regresa a un lugar, en un momento de tu infancia...date la oportunidad de estar ahí nuevamente... Escoge... elige, qué quieres entender de esa situación, de ese recuerdo, puede ser un momento grato o no... de acuerdo con cómo lo necesites... ¿Quién se encuentra ahí?... ¿qué miras a tu alrededor?...
--	--	--

		¿qué está pasando?... ¿Quiénes están presentes?... ¿qué escuchas?... ¿qué sientes?... trata de verte... [...]. Puedes cambiar de recuerdo si así lo necesitas... ahora, ¿en dónde te encuentras?... [...] ¿Quiénes están cerca de ti?... ¿qué está pasando?... ¿qué puedes entender ahora, que en aquel momento no podías entender?... reflexiona ¿qué vale la pena recordar y qué vale la pena soltar? (nuevamente, dejé pasar un minuto sin que escucharan mi voz y continúe) poco a poco, ve regresando a este momento, cuando te sientas listo o lista, puedes abrir tus ojos (di un momento para que se incorporaran y volvieran al presente.
Sesión 4 ¿Qué recuerdo de mi infancia? Historia de vida: ¿qué recuerdos tengo de mi infancia? ¿Qué siento cuando narro mi historia?	Recordar episodios de la infancia y reconocer los sentimientos y emociones que surgen al margen. Tomar distancia de los hechos y elegir qué vale la pena conservar. Lograr una actitud empática para sí mismos y para sus compañeros.	Considero que sí se cumplió el propósito, porque los recuerdos orientaron a resignificar las experiencias. Participaron cuatro jóvenes, una de ellas compartió su experiencia con un padecimiento de dos tipos de alergias, y como se vivió desde niña con esa enfermedad. Sus compañeros le acogieron de tal manera que se vivió un momento tan importante, porque refirió haberse sentido “liberada” después de compartirlo. Después, hablaron tres

		participantes acerca del diagnóstico que comparten como pacientes de TDA (Trastorno por Déficit de Atención) En el caso de ellxs, lograron comprenderse con las palabras justas de lo que significa vivir con ese padecimiento. Juntos se encontraron compartiendo experiencias, sentimientos, miradas de comprensión y sonrisas... Lxs participantes se dieron cuenta que sus experiencias habían quedado atrás y a partir de eso, refirieron sentirse más tranquilos.
Sesión 5. Aprendiendo a confiar en mis sensaciones. Confiar en la sensación organísmica.	Conocer las sensaciones y reconocer cuándo aparecen y las razones que las originan.	Se hizo una meditación orientando a encontrar cuando aparecían las sensaciones y por qué. En esta ocasión sólo participó un joven (Toto), compartiendo su experiencia y cómo se siente cuando ciertas situaciones pasan. Habló como vive sus emociones de tristeza, de enojo, de impotencia, y de la manera como ha superado esos estados de ánimo. Reconoció sentirse cansado, con dolores de espalda, cada que pasaba por una situación de conflicto entre sus padres. E logró reflexionar acerca de la capacidad que tiene de sobreponerse y cómo evitar verse expuesto a pasar por esos malos ratos. La sesión fue para

		él una catarsis, en la que se permitió llorar y expresarse libremente.
Sesión 6. Reconocimiento de emociones Quiero entender lo que siento	Que lxs participantes puedan reconocer las emociones más sentidas en su vida cotidiana y aprendan a gestionarlas.	Se cumplió con el propósito de trabajo, cada participante habló acerca de lo qué les provocaba sentirse, felices, frustradxs, enojadxs, etc. Lxs participantes reconocieron qué era lo que les causaba todos esos sentimientos y algunos compartieron reconocer en donde sentían la emoción. Esto con el propósito de saber que puede detonar esos estados de ánimo. Lxs participantes hablaron acerca de la frustración de las peleas de los padres, el rechazo que han sentido por ser diferentes, y, al margen de eso, se recibieron entre ellxs. Fue una sesión en la que varios se acompañaron y se recibieron entre sí. Resignificando cada uno su historia o el concepto que tienen de sí mismos.
Sesión 7. Reflexión con acción. . ¿Qué me agrada de mi día a día? ¿qué me gustaría cambiar o mejorar? ¿Qué voy a hacer para cambiarlo?	Que lxs estudiantes repasen lo que hacen a diario, reconociendo la bondad o consecuencias de hacer cada tarea o hábito y lo qué les aporta o les resta a sus vidas.	El propósito de esta sesión sí se cumplió ya que hablaron de lo que hacen en su día a día de manera cotidiana, y, después de hacer una reflexión, expresaron sus emociones acerca de la misma. En esta sesión trajo con ella mucho dolor, lxs participantes hablaron acerca de sus hábitos, entre ellos, la adicción a las drogas.

		Fue una sesión muy intensa, en la que la constante fue el reconocer y aceptar qué de lo que acostumbran a hacer en su vida cotidiana les afecta o les beneficia en su vida, la suma de lo que hacemos a diario es la muestra patente de nuestra vida. Se profundizó en la manera como viven; como se sienten de hacer lo que hacen, y como sobrellevan su existencia.
Sesión 8. ¡Soy un ser valioso! Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡Soy un ser valioso!	Invitarlxs a que se reconozca con “otros ojos”, que evite darse un mal discurso de sí, y hacer un juicio negativo de su persona, esto se logra a partir de haber reconocido ojos compasivos hacia sí mismo, es un aprendizaje.	Se cumplió lo programado en esta sesión respecto al reconocimiento de sí mismos. Fue una sesión de sorpresas, de escuchar su voz interna y referir con certeza lo que sabe que son y que tienen, como un regalo que la vida les dio. Juntar todo aquello positivo y bueno que los conforma. Reconociendo en palabras distintas, todas sus capacidades y fortalezas. Surgieron sus talentos, -tanto de ser como de hacer-, sus buenos sentimientos, sus deseos, y, sus buenas intenciones. Resignificando así su autoconcepto. Se cumplió el objetivo de la sesión. Se les solicitó que le escribieran a sus compañeros las capacidades y fortalezas que descubrieron de ellxs
Sesión 9. Lo que descubro de ti. Contemplarte como otro. Lo que descubro de ti.	Después de haber compartido varias sesiones, reconocer las cualidades que han descubierto en sus compañeros y que los puede identificar.	

		a lo largo del semestre. Desde las miradas de sus compañeros, pudieron verse con otros ojos. Descubrieron aspectos que no se imaginaron de sí mismos. Les pedí que evitaran adular por adular. Que dijeran algo simple que pudiera definir lo valioso de sus compañeros; algún gesto, alguna palabra que compartió en su momento, alguna cosa que hayan aprendido de ellos. Después de leer las notas, las sonrisas que mostraban con gratitud fueron los gestos más comunes. Al terminó de la sesión, se despidieron con el cariño que siempre caracterizó a nuestro taller, despedidas fuertes de manos como si no se hubieran visto en mucho tiempo y grandes abrazos.
--	--	--

5.2 Dificultades, errores, aciertos y sugerencias

A continuación, se describen las principales dificultades, errores, aciertos y sugerencias, los mismos son producto de un análisis minucioso de cada una de las fichas de sistematización realizadas en cada sesión.

5.2.1 Principales dificultades

La dificultad de inicio fue que la dirección de la institución tardó en dar la autorización para que el taller se llevara a cabo. Por lo que esto, generó preocupación y por un momento la creencia de que no habría taller. Otra dificultad fue que los maestros no recibieron el aviso por parte de dirección de que los estudiantes tendrían sus faltas justificadas para asistir a las sesiones, por lo que las primeras cinco sesiones, la

asistencia al taller, se vio afectada por la resistencia de los maestros de dejar salir a lxs jóvenes de su clase.

5.2.2 Principales errores

Cometí varios errores que tenía que ver con falta de atención y previsión de lo necesario de prevenir. El principal error fue el no tener certeza de que la directora le hubiera enviado el correo de aviso a los maestros en turno, ocasionando que, en una de las sesiones, habiendo iniciado las indicaciones y encontrándose lxs estudiantes con los ojos cerrados, se tuviera que detener la actividad para recibir e integrar a lxs participantes que llegaron tarde.

Era necesario que la psicóloga entrara por lo menos una sesión con el propósito de verificar que los compromisos se llevaran a cabo (objetivos de las sesiones, planeación, acompañamiento, etc.). Su presencia cohibió a lxs estudiantes. Ella tomó parte de la actividad y del grupo, y yo inicié la sesión sin darles una explicación, supongo que ese detalle lxs desconcertó y tardaron en compartir sus vivencias. En la sesión más concurrida no me aseguré de que la cámara que me prestaba la escuela estuviera disponible. Tuve que grabar con celular y se acabó la pila, lo que ocasionó que se perdiera parte la secuencia de la sesión.

En algunas sesiones olvidaba dar de manera correcta las indicaciones que estaban programadas para lograr los propósitos de la sesión, originando que se perdieran reflexiones importantes por parte de lxs participantes. Por ejemplo, en la última sesión, no tomé en cuenta algo muy importante, el hecho que lxs participantes tendrían curiosidad de leer los recursos que sus compañeros les habían reconocido, y, que, a su vez, ese detalle, los distraía de continuar escribiendo, lo que podía originar, que alguno de lxs participantes se quedara sin una de las notas. Considero que debo prestar más atención en la manera como doy las indicaciones.

A veces, me pasaba que por no tener algo acertado para regresarle a quien compartía, solicitaba la ayuda de lxs participantes; esto, tenía un riesgo, porque, así como lxs estudiantes podían alentar a su compañero y ayudarlos a comprenderse y

a mirarse en profundidad, también se podía quedar sin una respuesta que lo ayudará en ese momento.

5.2.3 Los principales aciertos

Reconozco como un acierto, haber dado prioridad a que lxs estudiantes aprovecharan el espacio para ser escuchadxs. A veces, no prestaba tanta atención a cumplir con el programa de la sesión, porque me parecía más importante escuchar el testimonio de lxs participantes.

Me di cuenta de que, si trataba de estar más presente conmigo misma, consciente de mis emociones y pensamientos, y, atenta a escuchar los relatos, lograba acompañarlos de mejor manera. Esto me ayudó para dar respuestas menos pensadas y más espontáneas que pudieran orientar a lxs estudiantes a explorar de manera más profunda sus experiencias. Sin embargo, cuando me distraía de este aspecto, y me dejaba llevar por mi falta de confianza, daba respuestas que no ayudaban a establecer la mejor atmósfera y relación, me sentía fuera de contexto. Me hice consciente, de que era necesario, estar enfocada y tranquila para recibir de manera más congruente a lxs participantes.

Como un acierto de la facilitación, descubrí que era importante ceder la palabra a lxs participantes. Esta reflexión surgió, porque me di cuenta de que no conocía acerca de todos los temas, y que, a lxs jóvenes, les agrada escuchar las aportaciones de sus compañeros. El grupo, y cada uno de los que lo conformaron, tenían las palabras y la disposición de acompañarse bonito entre ellxs.

5.2.4 Ideas que conviene tomar en cuenta para futuros talleres

Iniciar el taller cuando ya estén enteradas las personas que deben de estarlo, - maestros, prefectos, padres de familia, etc.- Uno de los problemas fue que los maestros pusieran resistencia de dejar salir a lxs participantes de clase para acudir al taller por falta de aviso.

5.2.5 Relato descriptivo

El presente apartado, tiene como objetivo, describir el desarrollo del avance de cada sesión del taller: “Me quiero, me reconozco y me apapacho, ¡soy un ser valioso!” Durante la primera sesión, se presentó el taller. Se abordaron los aspectos importantes de tener presente por parte de todxs, dichos aspectos tienen que ver con ser respetuosxs, evitar hacer juicios, disponerse para compartir y, sobre todo tratar de tener empatía. Como parte del encuadre se hicieron acuerdos, y se hizo especial énfasis, en manejar la discreción, y, cuidarse entre todos como grupo. Lxs participantes aprovecharon el espacio para presentarse y para expresar lo que cada unx esperaba de esta experiencia. Se notaban entusiasmadxs, y felices de ser parte de este espacio de escucha.

En la sesión número dos se abordó la reflexión acerca de su autoconcepto. Se orientó a que lxs jóvenes, a través de la actividad, descubrieran el concepto que tienen de sí mismos con todos sus matices. Durante la sesión, participaron algunxs de ellxs hablando de lo frágiles que pueden ser, pero las razones que tienen de mostrarse ante los demás como lo hacen. Al margen de los relatos, los ánimos del taller fluctuaban entre sentirse asombradxs, identificadxs y acompañadxs, esto por las emociones que se desbordaron y que se pudieron transmitir a todo el grupo. Fue un momento muy significativo, ya que de esa manera se solidarizaron en sus experiencias y se empezaron a conocer.

Las sesiones número tres y cuatro abordaron recuerdos de la niñez y la posibilidad de resignificarlos. El propósito de la sesión fue recordar episodios de la infancia y reconocer los sentimientos y emociones que surgen al margen; tomando distancia de los hechos y tratando de entender la vivencia desde otro momento, otra edad y otra circunstancia (aquí y ahora) para así, poder resignificar aquella vivencia. Algunxs pudieron entender las razones por las que sucedieron las situaciones de entonces, reconociéndose como parte de esas experiencias, pero desde una posición más lejana en la que pudieron discernir y comprender las circunstancias que las originaron y sobre todo, liberarse de culpas que no les correspondía cargar.

La sesión número cinco se abordó el reconocimiento de las sensaciones y qué las origina. Se hizo una meditación orientando a encontrar cuando aparecían las sensaciones y por qué. La sesión representó una catarsis para el único participante que compartió su experiencia. Pues se pudo reconocer que esas emociones negativas, no surgen porque sí, sino que tienen un origen, y es importante tenerlo presente, para resignificar las vivencias del pasado y entender porque le afectan en el presente.

En la sesión número seis se abordó que lxs estudiantes pudieran reconocer las emociones más sentidas en su vida cotidiana y cómo lograr gestionarlas. Cada participante habló acerca de lo qué les provocaba sentirse, felices, frustradxs, enojadxs, etc. Lxs adolescentes reconocieron qué era lo que provocaba todos esos sentimientos y algunos compartieron reconocer en donde sentían la emoción. Fue una sesión llena de emociones, en la que lxs participantes se hicieron presente, entregando comprensión y cariño. Al margen de las palabras oportunas para acompañar a sus compañeros, también se ofrecieron muestras de recibimiento que, en otras ocasiones, no se habían brindado. De entre los gestos más espontáneos que surgieron, se pueden contar la disposición para conocer y tratar a un compañero que se ha mostrado siempre retraído; el ofrecer un abrazo al que se encuentra afligido; la frase que pretende sacar una sonrisa al que está llorando, etcétera. Fue una sesión abundante en empatía y sentido humano, así nos vivimos, así nos sentimos.

En la sesión número siete estuvieron presentes la mayoría de lxs participantes del taller, eran catorce, nunca habíamos llegado a ese número. A pesar de que estuvo presente la mayoría, sólo dos compartieron sus experiencias; pero sin duda alguna, la participación de uno ellxs, fue bastante conmovedora, ello por la desesperación en la que se vive y que fue compartida a través de su relato. Fue una sesión muy intensa en la que se podía sentir a tope la energía que todos emanábamos, lxs estudiantes se mostraron ante todo respetuosos y aceptantes; no hubiera sido posible que el participante “se abriera de capa” de esa manera, sin el recibimiento exento de juicios y de la comprensión evidente que le ofrecieron sus

compañeros. La sesión número siete orientó a voltear a ver la propia vida con otros ojos, los ojos del que mira la vida de aquel que se vive en una profunda soledad y no encuentra salida.

La sesión ocho y nueve fue la despedida del taller. Por razones de logística se juntaron en una las dos sesiones, pero considero que se logró con ganancia el propósito de cada sesión y ambas se complementaron. Durante la sesión número ocho, lxs participantes reconocieron sus capacidades y fortalezas, considerando todo aquello que fueron descubriendo de sí mismos en la experiencia del taller, y que ahora, ha completado su identidad. Como actividad de la sesión número nueve, lxs participantes reconocieron las cualidades que descubrieron de sus compañeros. Lxs participantes se dieron un tiempo para expresar de manera escrita una pequeña nota que describiera lo que habían descubierto de cada uno de sus compañeros, y qué habían aprendido de ellxs.

5.2.6 Emociones vividas

Al inicio del taller, sentí miedo de ser responsable de dirigir un proyecto en el que se tratarían temas profundos y personales de un grupo de adolescentes. Por un momento, consideré cambiar la estructura de la propuesta del taller y darle un giro de sólo “convivencia” en el que no se profundizara tanto en las emociones. Pero, al compartirlo con mi grupo y mi maestra de grado de la asignatura de Supervisión de la Implicación, encontré una contradicción en ese planteamiento que me había hecho y me di cuenta de que tenía que intentarlo, que lxs jóvenes tenían las expectativas de lo que se viviría en el taller, y no podía fallarles dejando de hacer lo más importante, orientar a la reflexión y exploración de experiencias. Transcurrieron las sesiones y cuando me sentía identificada con las historias, mis emociones fluctuaban entre sentir impotencia, compasión, tristeza y dolor.

Por mi implicación, en ocasiones era muy sencillo sentirme como si yo hubiera sido la protagonista de la historia, era justo en esos momentos, cuando al principio me bloqueaba y no sabía qué decir, pero poco a poco, fui tomando de mis emociones las palabras para dar respuestas. En otras ocasiones, cuando me encontraba más centrada y serena, experimentaba emociones de confianza,

orgullo, cariño, alegría, ternura y entusiasmo. Al término del taller, por un momento sentí nostalgia de que se cerraba el ciclo, pero reflexioné al respecto, y ese sentimiento desapareció, dando lugar al agradecimiento por todo lo aprendido.

5.2.7 Principales reflexiones

Cada que terminaba una sesión, tenía el mismo pensamiento de “qué bueno que estxs chavxs, cuentan con un espacio para compartirse, expresarse, llorar...” porque ninguna sesión de nuestro taller fue plana, en todas se aprovechó el momento para que lxs estudiantes se sintieran escuchadxs, validadxs y comprendidxs. Ninguno de lxs participantes y yo misma como facilitadora nos íbamos a casa con las “manos vacías”. Por lo que lxs participantes referían, las experiencias dentro del taller fueron siempre ganancias.

El taller fue un espacio en común, en donde uno se encontraba con ánimo de mostrar la propia vulnerabilidad. Las experiencias compartidas podían vivirse como si fueran nuestras, pues en ocasiones, eso era inevitable “todo era nuestro y todo era de todos”. El taller me ofreció la oportunidad de no acabar de sorprenderme, descubriendo la grandeza de cada uno de lxs participantes, cuando compartían, otorgaban o recibían reflexiones. Gracias a la exploración de experiencias, las cargas podían compartirse, el rechazo se transformaba en acogida, la vergüenza se difuminaba y el dolor disminuía. Fue un espacio en donde se encontraban las vivencias, dándose cuenta de que podían ser tan cotidianas como para encontrarse también como personas. En el taller “Me quiero, me reconozco y me apacho, ¡soy un ser valioso!” se recibía con voluntad y cariño de grupo; ahora entiendo que esa era la razón de que lxs participantes regresaran. Considero que una experiencia de taller de intervención puede rescatar en un momento de soledad a lxs participantes, porque en ese espacio siempre habrá alguien dispuesto a acompañar y a ser acompañado.

5.2.8 Mi papel como facilitadora

Facilitar implica darse la oportunidad de ser genuino y conservar la propia individualidad frente a quienes se acompaña. Implica estar en contacto permanente con la propia vivencia durante la facilitación, implica reconocer que la experiencia del “otro” puede ser un espejo, en el cual, se redescubran los pensamientos y las emociones propias, y en el que se revivan las propias experiencias. Implica conectar consigo misma para permitir el despliegue de mi propia tendencia actualizante, en acuerdo con Barceló (2012), representa “estar presente o en actitud de enfoque, significa estar conectado con uno mismo, con el referente directo, tocar nuestro núcleo interno”. (p. 133) Por otro lado, la facilitación resulta ser la relación que promueve en el otro su propio desarrollo, acompañándolo en la intención latente de alcanzar su tendencia actualizante, Rogers (1964/2020), así lo comparte:

Podríamos definir la relación de ayuda diciendo que es aquella en la que uno de los participantes intenta hacer surgir, de una o de ambas partes, una mejor apreciación y expresión de los recursos latentes del individuo y un uso más funcional de estos. (p.49)

Muchas veces, me cuestioné acerca de mi papel como facilitadora, y me daba confianza reconocer que, al margen de no tener siempre la certeza de mis respuestas, lxs participantes siempre encontraban en mí a una persona que podía tener empatía por sus experiencias, y también, consideración positiva hacia su persona. En este sentido, Bermejo (2012), comparte:

Como actitud (más que como mera técnica), la empatía lleva a una persona a intentar comprender el mundo interior de otra, de sus emociones y de los significados que las experiencias adquieren para él. Los mensajes percibidos encuentran en su interior un eco o referente que facilita la comprensión, manteniendo la atención centrada en la persona del otro. (p. 20)

En este sentido, comparto las opiniones de tres de lxs participantes que, al cerrar el taller, tuvieron la generosidad de hacerme saber la impresión que tuvieron de mi rol como facilitadora:

Rodolfo: (...) Otro punto a rescatar es aquella sensación de calor que la maestra Areth y mis respectivos compañeros de grupo me brindaron y la emoción tan confusa y bonita que es sentir como corrían las lágrimas en mis ojos escuchando una experiencia ajena y sintiéndome identificado con ella. (...) para no extenderme demasiado, una de mis mayores satisfacciones fue ver a uno de mis amigos más cercanos, tomar el valor, y expresar todo aquello que me había contado, pero, la vergüenza no lo dejaba contárselo a los demás. Su experiencia a mi parecer fue de gran utilidad para todo el taller y en conclusión fue una experiencia enriquecedora para el alma.

María: Yo antes me guardaba todo y nunca contaba nada, pero en el taller me sentí en confianza y escuchada, la maestra Areth me apoyó para que yo pudiera sentirme segura, también pude apoyar a personas que pasaban por cosas similares a las mías, me ayudó a superar muchos problemas y a entender a otros.

Kani: Para mí este taller significó algo muy especial, ya que me hizo liberarme de muchas cosas que traía dentro, este, me generó mucha paz, también me ayudó a mejorar como persona y darme cuenta de que no soy la única que tiene problemas, también me ayudó a entender que siempre tenemos que ver el lado bueno de las personas, porque todos tenemos problemas. Los compañeros también me ayudaron a que no me sintiera con miedo de hablar y la maestra Areth con sus palabras nos hacía sentir que no estábamos solos.

En cuanto a la consideración positiva hacia lxs participantes, reconozco que, al principio del taller, le tenía reserva a uno de ellxs, pero bastó con escucharlx la primera vez y darme la oportunidad de conocerlx, sintiendo por él cariño y gratitud por haber enseñado la grandeza de su corazón. Al respecto, Rogers (1964/2020), comparte, “Considerar positivamente quiere decir confiar en la capacidad del otro para desarrollarse y crecer, para decidir libremente y hacerse responsable de sus propias decisiones. Tiene que ver con una aceptación sin condiciones del interior del otro.” (p. 136). Traté de que el resto de lxs participantes fueran recibidxs y se sintieran aceptadxs de mi parte, aunque el estilo o el tono de alguno de lxs

participantes no me satisficiera por completo, le di la oportunidad de que se expresara como todos lxs demás; el aprendizaje que me quedó es profundizar en mi persona para saber qué me limitó a aceptar con plenitud el tono de algunos de lxs chicos.

Hablando de mis intervenciones como facilitadora, en la mayoría de los casos, solía hacer preguntas para clarificar, trataba de entender lo más posible las experiencias de lxs estudiantes y una vez que entendía lo que de nuevo me compartían, me aseguraba de hacerles sentir y saber que me había quedado claro. A continuación, un ejemplo de la clarificación:

Facilitadora: ¿qué pasó con ustedes? Y voy a hacer otra pregunta: ¿y cuando les pedí que escribieran algo que no les gusta tener? ¿qué pasó con ustedes? ¿qué reflexión vino a su cabeza? ¿alguien quiere compartir cualquier cosa?

Kany: Que nadie es perfecto.

Facilitadora: Que nadie es perfecto.

Kany: Que cada quien es perfecto a su manera.

Facilitadora: ¿Cómo sería eso? Sube tu voz para que se escuche bien el audio.

Kany: Pues... que con todas esas imperfecciones que tenemos, cada quien se forma y aunque no seamos totalmente perfectos o hagamos todas las cosas bien, pues en todas esas imperfecciones pues hay algo bueno.

Facilitadora: Justo, en todas esas imperfecciones pues hay algo bueno, en todo lo que de pronto no nos gusta, podemos reconocer que hay algo bueno o que podemos mejorar, que la perfección no existe, pero sí el mejorarse continuamente, muchas gracias, Kany.

Cuando hacía reflejos oportunos facilitaba que ellxs pudieran profundizar más en la narración de la vivencia y las emociones que sintieron con ella. En todas las intervenciones, orientaba a que ellxs reflexionaran, o, por lo menos, sintieran un remanso de paz al poder externar lo que sentían, aquella vivencia que lxs ahogaba, y que sólo a través de compartirla, podían resignificarla.

Rodolfo: Pues interiorizando, me di cuenta de que hay algunas cualidades que pueden sonar en un inicio positivas, pero que quizás las tomas por negativas gracias a cómo está formada la sociedad, por ejemplo, no sé, el ser una persona quizás muy buena... que eres una persona muy buena con lxs demás, quizás, puede ser una cosa que a ti no te gusta de ti mismo porque te ha causado mucho daño y al principio puede sonar a algo que pondrías en la otra parte del antifaz, en la parte positiva.

Facilitadora: ¡ah, muy bien! la parte que no te gusta, esa parte que puede como jugar los dos roles ¿es así?

Rodolfo: Sí, es...

Facilitadora: (interrumpe) ¿Estoy interpretando bien? O sea, es bueno esto que tengo, pero a la vez no me gusta, porque lxs demás se aprovechan de eso, ¿cierto?

Rodolfo: Sí, a veces, puede ser algo que, aunque sea bueno, puede ser algo que no te guste de ti, porque te ha causado problemas...

Facilitadora: ¿Hay algo que nos quisieras compartir, relacionado con este tema?

Rodolfo: Pues sí, mmm (respira profundo y se acomoda en su lugar). Cuando yo era niño...

Una de las actitudes que se convirtió en herramienta fue: el silencio. Encontré en el silencio mi mejor aliado. Hubo ocasiones en que no me salían palabras oportunas para acompañar a lxs estudiantes. Entendí que también ellxs necesitaban continuar hablando, tener su momento en el que todos callábamos y ellxs se expresaban con la seguridad de que nadie lxs iba a juzgar. El propio silencio se convertía en un recurso, que orientaba a que poco a poco, el participante dejara de escucharse para acomodar su discurso y resignificar su vivencia desde su propio silencio. Entonces surgía un momento en el que todos escuchábamos el silencio que alivia.

María: Bueno en mi caso no se trató de una amistad (mira para arriba, se lleva la mano derecha a la cara, como por pena, sonrío un poco, se quiebra

su voz y continua) fue un familiar, creo que vivir la traición de tu papá (deja de hablar en primera persona, empieza a llorar) fue muy fuerte (sigue llorando) y más saber que lo que vi, pues no lo pude expresar con nadie más (sigue quebrada) me metí en mi 'burbuja' todo está bien, mi vida está bien y por dentro estar completamente rota, creo que vivir la traición de un familiar también duele mucho, y más un familiar, que dices es mi papá, es la persona con la que he vivido, es algo que si me rompió completamente... (sigue llorando)

Facilitadora: Eso ¿cuándo pasó María?

María: Hace seis meses (sigue llorando)

Facilitadora: (Me mantuve en silencio)

María: Gracias miss... (me miró con una sonrisa de gratitud, se incorporó y continuó esperando a que otro participara).

Como aspecto por mejorar, reconocí el miedo a enfrentarme a una nueva experiencia compartida por alguno de lxs participantes. Representaba para mí una sorpresa, porque lo que lxs estudiantes reflejaban en la cotidianidad, en algunos casos, no tenía nada que ver con las experiencias de su pasado o de su presente, aquellas que habían vivido o estaban viviendo en otro entorno que no fuera el escolar. Lo anterior para mí era una sorpresa que me causaba una gran impresión, y lo primero que se me ocurría era, pasarle la facilitación al resto de lxs participantes, haciendo la siguiente pregunta: "¿alguien quiere decirle algo a su compañera?".

Como fortaleza de mi facilitación, reconozco la implicación con las experiencias compartidas y con los mismos participantes. Entender los significados que daban a sus experiencias, al margen que iba resignificando las mías propias, recobrando mis recuerdos mientras escuchaba los suyos, me dirigía en primer lugar, a otorgarme aceptación, perdón y amor, para que, a su vez, brindara a mis alumnos la comprensión, respeto y empatía que ellxs necesitaban.

Conclusiones

El taller brindó la posibilidad de que cada participante expresara situaciones de las que no se pueden hablar de manera ordinaria con todas las personas. Siendo el lugar para que resignificaran y actualizaran su persona a un estado más aceptante de sí mismxs y de aquellas experiencias que les han causado sufrimiento. En lo personal, considero que el taller me dio una enorme ganancia, porque cada sesión, representaba para mí un desafío de reconocer lo que cada participante necesitaba, así como de controlar mis emociones y resignificar mis experiencias a partir de facilitarlx a ellxs.

Siempre estuve consciente de que, si propiciaba un ambiente de confianza, lxs jóvenes se sentirían capaces de expresar sus sentimientos sin estar a la defensiva, por lo que cada que me era posible, les recordaba que el espacio del taller era suyo, y que estaban siendo recibidxs y aceptadx por todxs participantes. Me di cuenta de que hacerles saber que estábamos “ahí” para escucharlx, rompía una barrera y ellxs se podían sentir en un ambiente de comprensión.

Para mí, era importante hacerles notar a lxs jóvenes que eran aceptadx, y refiero *notar* porque eso no se los hacía saber con palabras, si no con mis actitudes; sonrisas espontáneas, decirles una broma que los hiciera reír, brindarles confianza al hacerles alguna solicitud de algo que se requiriera durante la sesión “por favor, me ayudas a...” Todo eso los iba integrando de manera más sencilla, logrando establecer una relación que posteriormente daba lugar a que compartieran sus vivencias.

Me di cuenta de la bondad de sentirse parte de un grupo, en donde se pudiera hablar confiando de no que no iban a ser juzgadxs, en el que cada uno pudiera acercarse a la experiencia propia y a la de los demás, teniendo una oportunidad de resignificar su vida y de darse cuenta de sus recursos. Cada participante expuso buscando una respuesta, se atrevió a compartir experiencias que estaban guardadas, pero que necesitaban salir, para mirarse desde otras circunstancias. Eso facilitó la experiencia del taller, en un ambiente de aceptación.

La intención permanente del taller de intervención “Me quiero, me reconozco y me apapacho, ¡soy un ser valioso!” era hacer sentir a lxs jóvenes valoradxs, siendo para ellxs un “espejo” en donde se pudieran reflejar. Si en mí encontraban autenticidad, habría mayor posibilidad de que ellxs se mostraran auténticxs, si recibían entendimiento, podrían otorgar en su momento comprensión para otrx compañero. Me ocupé de crear una relación entre ellxs para que fuera más sencillo compartir con los demás y poder resignificar todo aquello que necesitaba ser resignificado.

He aprendido lenta y gradualmente que la ayuda que puedo prestar a una persona no revista la forma de un proceso intelectual, ni de un entrenamiento, [...] el cambio sólo puede surgir de la experiencia surgida en una relación.

(Rogers, 1964/2020, p.40)

Capítulo 6. Resultados de la intervención

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de datos derivados de la intervención a un grupo de estudiantes de nivel bachillerato en una escuela privada. Esta intervención se llevó a cabo mediante el taller titulado “Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡Soy un ser valioso!”, realizado de manera presencial en el periodo del 21 de septiembre al 07 de noviembre del año 2022. Partiendo del acercamiento y el análisis de la evidencia empírica, se construyeron las siguientes categorías y subcategorías que agrupan la experiencia de las y los participantes. Durante su lectura, se puede reconocer el relato de la experiencia de lxs estudiantes, el diálogo con los autores y la reflexión de quien realiza este TOG. Lo anterior pretende dar cuenta de la interpretación y conclusiones generadas a partir de dicho análisis.

Tabla. No. 3 Categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS
1. Mi historia como punto de partida de mi autoconcepto	1.1 Como barquito de guerra 1.2 Sentirme roto 1.3 Asumiéndome en el rol de padre de familia, cuando me corresponde ser un hijo de familia.
2. Mis emociones a flor de piel: mis recuerdos, mis conductas, mis sueños y mi realidad	2.1 Vivir desde el sentimiento de culpa 2.2 Vivir desde la percepción del rechazo 2.3 El perdón: mi camino y mi meta
Categoría 3. Resignifico mi persona y mi historia a partir de las relaciones interpersonales y de los vínculos	3.1 Encontrando un puerto seguro: el grupo 3.2 Me escucho sin miedo: reconociéndome como una persona validada

Fuente: elaboración propia.

6.1 Categoría 1. Mi historia como punto de partida de mi autoconcepto

Esta categoría presenta la experiencia lxs estudiantes que viven en contextos familiares cuyos vínculos están fracturados. Desde el campo del Desarrollo Humano se considera que las personas siempre están en relación y desde ahí se vinculan consigo mismxs y con lxs demás; entre ellxs se encuentran distintos ámbitos como el familiar, el educativo, el laboral, solo por mencionar algunos. De ahí que, aun cuando se trata de estudiantes de bachillerato, su manera de ser, estar, de relacionarse y de reconocerse está atravesada por distintos ámbitos de vida que, en conjunto contribuyen en la conformación de su *autoconcepto*, el que, de acuerdo con García y Musitu (1999) se entiende como “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto.” (p. 10)

Este aspecto es importante porque lxs estudiantes de bachillerato suelen estar en la etapa de la adolescencia donde el aprendizaje y el desarrollo neuro-psico social se entreteje con las relaciones y los vínculos para reconocerse quiénes son. Se trata de un proceso continuo, flexible y cambiante a lo largo de la vida.

En el taller resaltó el ámbito familiar en las experiencias de lxs estudiantes. Se pudo reconocer que los padres de lxs participantes juegan un papel muy importante, siendo los que, en gran medida, propician entornos donde no se sienten segurxs ni valoradx, debido en parte, a la presencia de distintas formas de violencia. En algunos casos, llevan una relación de pareja en donde los constantes pleitos y la falta de acuerdos, generan confusión y sufrimiento en lxs hijos. En otros casos, se encuentran divorciados sin haber logrado una comunicación respetuosa. Desde estas circunstancias, lxs estudiantes se sienten como *barquitos de guerra* en medio del tiroteo, las disputas y las agresiones verbales o no verbales entre sus padres.

Lxs niñxs y adolescentes que viven en un entorno familiar donde de manera constante se manifiestan agresiones verbales y físicas, así como pocas o nulas

muestras de afecto, son susceptibles a configurar una percepción de insatisfacción personal de sí mismos. De acuerdo con Álvarez, et al. (2015), la influencia de la familia genera un autoconcepto fortalecido o disminuido según el tipo de relación que exista, lo que orienta que las personas sean capaces de tener vínculos interpersonales más sanos. Álvarez, et al. (2015) sostiene que hay un impacto del entorno familiar en la construcción del autoconcepto, y lo explica como sigue: “el efecto de la familia sobre el autoconcepto, siendo los sujetos con niveles elevados de adaptación personal y autoconcepto aquellos que perciben su ambiente familiar más cohesionado y poco conflictivo.” (p. 294).

En este mismo sentido, Castro et al. (2021) comparte que lxs estudiantes que manifiestan una valoración disminuida de sí mismos, en algunos casos, suelen tener una comunicación hiriente y de conflicto con sus padres, generando un ambiente de tensión constante, lo que ocasiona una relación carente de muestras de cariño. Como así lo expresa a continuación:

Los adolescentes con bajo autoconcepto poseen una identidad desajustada y conviven con los padres con una comunicación ofensiva en donde de forma recíproca alimentan un clima familiar negativo cargado de hostilidad, ofensas, una falta de afecto en el tipo de comunicación. (Castro et al., 2021, p. 113)

A partir de la evidencia en diálogo con los teóricos es posible entender la importancia de la relación familiar en la conformación del autoconcepto. Los relatos de lxs estudiantes, que se presentarán en lo sucesivo, reflejan sentimientos de rechazo, culpa, sufrimiento, miedo y confusión, así como el sentirse desprovistos de amor por parte de sus padres. Como evidencia notable, se muestra una realidad de conflictos del núcleo familiar cada vez más normalizada. Para el desarrollo de esta categoría se contemplaron las siguientes subcategorías:

6.1.1 Como barquito de guerra

6.1.2 Sentirme roto

6.1.3 Asumiéndome en el rol de padre de familia, cuando me corresponde ser un hijo.

6.1.1 Como barquito de guerra

Durante las sesiones del taller, algunos de lxs estudiantes manifestaron sentirse constantemente agredidxs por sus padres. Estas agresiones, así como las actitudes que las acompañan (desprecios, ignorar su vida, injusticias, etc.) se presentan en situaciones cotidianas de la convivencia familiar, desequilibrando no sólo el estado emocional de lxs estudiantes, sino también, el reconocerse dentro de conflictos entre sus padres, enfrentamientos que no tienen que ver con ellxs, y que originan que sientan impotencia ya que no les corresponde lidiar ni ser parte de esos problemas, como se muestra en el siguiente relato:

Lo que me molesta es que mis papás se desquiten conmigo de lo que les pasa a ellxs (se quiebra). Me caga que, si ellxs tienen problemas, vengan y se desquiten conmigo, yo no tengo la culpa de sus problemas y ellxs me gritan y me dicen cosas horribles que me hacen daño y yo no tengo porqué aguantarles eso (está llorando con sentimiento). (Nena. Sesión. 4)

En este relato se puede notar el dolor que vive una de las participantes. El compartir la forma en que se relaciona con su madre, así como la relación que existe entre ambos padres, refleja impotencia y dolor. Lo anterior demuestra que los conflictos familiares representan una de las problemáticas más recurrentes en la vida de quienes participaron en el taller, lo cual, permea las relaciones interpersonales que tienen en otros ámbitos de su vida, de acuerdo con Pichardo et al (2024), las funciones de la familia están orientadas al desarrollo de la personalidad y a la adaptación del niño y adolescente en la vida social, “cuando se producen el adolescente tiene grandes posibilidades de convertirse en una persona bien adaptada; al contrario, la familia también puede dar lugar, a inadaptaciones personales y sociales”. (p. 576)

La familia constituye un elemento que puede fortalecer o desestabilizar a un adolescente, la violencia verbal, las actitudes de desprecio y las peleas entre los padres son un caldo de cultivo de depresión e inestabilidad emocional. De acuerdo con González et al. (2018) “aunque los sucesos de vida en el contexto escolar son

importantes, los sucesos más predictores de la depresión ocurren en la familia, como maltrato físico, peleas y/o divorcios de los padres.” (párr. 7). En el siguiente relato se puede notar el hartazgo que provoca la falta de respeto y las emociones de resentimiento entre padres divorciados, involucrando a lxs hijos y desahogando en ellxs el enojo hacia la expareja:

Mi mamá se la ha pasado toda la vida hablándome mal de la esposa de mi papá, y (baja la voz y se queda pensando) ella a mí me trata muy bien, me entiende (sube la voz) MEJOR que mi mamá, ya le dije que no me hablé mal de ella. Yo me siento como barquito de guerra entre la relación de mis papás mmm (baja el tono, como cansado, harto) ya los dos tienen a sus parejas, ya no deberían seguir con esto. (Toto. Sesión. 6)

En ambos relatos, es posible observar un clima hostil dentro del entorno familiar, orientando a que lxs estudiantes hayan manifestado su desesperación y desconsuelo, pero, más allá de estas afirmaciones, se puede advertir que están cansadxs emocionalmente por lo que viven en casa. De acuerdo con Duarte et al. (2000) “la existencia de un alto nivel de agresión entre los cónyuges suele asociarse a unos niveles también altos de agresión a lxs hijxs por parte de ambos progenitores.” (p.28). Asimismo, sostiene que, “los conflictos parentales pueden resultar en la aplicación de unas estrategias de disciplina más negativas, de manera que el mantenimiento de relaciones negativas con el cónyuge puede llevar también a un estilo de disciplina más negativo.” (p.29).

En este sentido, Roa (2013) comparte su punto de vista respecto la relación entre los padres que deriva en un ambiente de armonía o de conflicto familiar -y como lo sostienen los autores antes mencionados- afecta al autoconcepto de lxs estudiantes. En este sentido Roa (2013) comparte lo siguiente:

Los éxitos y los fracasos, las valoraciones y los comentarios de las personas que forman parte del entorno del niño y del adolescente, el ambiente humano en que crece, el estilo educativo de padres y profesores y los valores y modelos que la sociedad ofrece van poco a poco construyendo el autoconcepto y la autoestima de forma casi imperceptible. (p.244)

En cuanto a la autoestima, entendida como la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo, es importante recordar que se refleja por la manera en que actúan las personas (Roa, 2013). En el caso de los participantes, se observa tristeza y dolor, su discurso manifiesta maltrato y quebranto por los propios progenitores, lo que, de manera evidente, los lastima. De acuerdo con Satir (1991), “el efecto más destructor para la autoestima es el producido por los adultos que avergüenzan, humillan, restringen o castigan” (p.55). Tomando en cuenta todo lo anterior, puede observarse que la relación de respeto y cordialidad entre los padres es un factor de equilibrio que impacta al autoconcepto y la autoestima de los adolescentes, y en el caso particular de este TOG de los participantes del taller que, por la manifestación de sus relatos, fue evidente en cada momento.

6.1.2 Sentirme roto

Los adolescentes confían en que sus padres les den respuestas, esperan recibir afecto, cuidado, seguridad y ejemplo. Si de manera constante, una de estas respuestas falla, se produce un quiebre: una falta de certeza que les provocará sentirse vacíos, rotos y con bajo valor. En la crianza, esta falta de respuestas puede ser percibida como descuidos de los padres hacia los hijos, a través de conductas que de manera directa o indirecta les afectan a los hijos, y que, a su vez, ellos, asumen o normalizan de sus padres.

Las actitudes y comportamientos de los padres crean un clima emocional en el que se expresan las conductas educativas (Baumrind 1967), estas se reconocen como estilos de crianza. La primera clasificación de acuerdo con De la Iglesia et al. (2011) fue propuesta por Baumrind y se clasifica en tres tipos: el estilo autoritario, el estilo de padres permisivos y el estilo autoritario no dominante que es el reconocido como educativo democrático. El cuarto estilo fue añadido por Maccoby y Martin en 1971 (citado en De la Iglesia et al., 2011). Este estilo se reconoce como el indiferente o negligente, y se caracteriza por la falta de compromiso e implicación de los padres en la educación de los hijos, misma que se puede presentar con muchas caras; ausencia, falta de madurez y conductas irresponsables.

De acuerdo con De la Iglesia et al. (2011), conocer la percepción de los hijos

respecto al comportamiento de los padres nos permite comprender factores importantes de relación “, se ha indicado la relevancia de evaluar la percepción que lxs hijxs tienen sobre las conductas de los padres por encima del comportamiento real desarrollado en la interacción.” (p. 40). A continuación, se presentan los siguientes relatos que muestran sentimientos en lxs estudiantes a partir de las conductas de sus padres:

vivir la traición de tu papá fue muy fuerte y más saber que lo que vi, pues no lo pude expresar con nadie más. Dices es mi papá, es la persona con la que he vivido, es algo que si me rompió completamente... (María. Sesión 6)

Yo era una persona muy cercana a él -a su papá- y la cosa es que no lo conocía tan bien [...] perderlo prácticamente por completo por seis años seguidos que no estuvo conmigo... bueno, lo arrestaron casi seis años, a mí me tocó verlo todo, ver el proceso y bueno, fue algo pues muy traumático para mí, porque pues era una persona que tú ves cómo alguien fuerte. (Rodolfo. Sesión 6)

Mi papá no estaba y nos quedábamos casi todo el tiempo solas mi mamá y yo, y eso pues hacía que me sintiera como diferente... (le siguen temblando sus labios) (Fernanda. Sesión 5)

En los relatos de lxs estudiantes es notorio los sentimientos de abandono, decepción y traición, derivados de la conducta y decisiones de quienes esperaban las “respuestas” contrarias: sus padres. De acuerdo con Canales (2014),

Cuando un padre causa daño por omisión es difícil reconocerlo. En este tipo de casos, el daño no sólo se genera en lo que hacen, sino también en lo que dejan de hacer (brindar estabilidad y amor incondicional al sistema familiar) (p.172)

El daño que ocasiona este tipo de conductas rompe no sólo la estabilidad emocional, sino también causa confusión en cuanto a la idea que se tiene al ser parte de un hogar donde los propios padres fomentan y dan ejemplo. Lo anterior, no solo puede provocar que lxs hijxs repliquen conductas de riesgo, sino que afecta su

proceso de socialización, ya que los padres son responsables de modelar para sus hijos ejemplos de convivencia y buen comportamiento, en este sentido Membrilla, et al. (2002) comparte lo siguiente:

otros estudios se han centrado en el análisis de la influencia del clima o de la dinámica familiar en la conducta antisocial o disruptiva de los sujetos, especialmente durante la adolescencia. La conducta problemática o antisocial incluye una variedad de comportamientos específicos, tales como pelearse, delinquir, mentir, desobedecer de forma habitual y persistente de consumir sustancias tóxicas. (p.579)

Si las personas más importantes para un ser humano de la edad de lxs estudiantes deben brindar las herramientas y el ejemplo para afrontar la vida, y, por lo contrario, se comportan de una manera que además de causarles heridas físicas y emocionales lxs confunde en cuanto a los comportamientos necesarios para convivir en sociedad y, además, se relacionan de una manera que limitan su desarrollo emocional, es de esperarse que lxs participantes del taller manifiesten *sentirse rotos*.

6.1.3 Asumiéndome en el rol de padre de familia, cuando me corresponde ser un hijx

Identificar los roles en la familia es una tarea compleja, ya que requiere comprender la posición y la función de cada uno de los miembros, así como las relaciones que existen entre ellxs y las circunstancias distintas de cada familia. Por otro lado, las personas, le damos un significado particular a nuestra familia de origen, dependiendo de las experiencias y los roles que vivamos en ellas. De acuerdo con López y Guimaro (2016), la familia es comprendida como:

La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se requiere duradero, donde se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre los miembros, y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia. (p. 33)

Tomando en cuenta esta breve definición, es posible entender lo que, para una persona, y en este caso para un estudiante de bachillerato representa su lugar en la familia. Un adolescente estudiante de bachillerato se puede considerar todavía como una persona que necesita apoyo y guía por parte de sus padres. Si bien es cierto que ello puede variar de acuerdo con las condiciones de cada familia, no se puede negar que a lxs estudiantes de esa edad, les corresponde ser *los hijos*: los que tienen derecho a recibir educación y cuidados, los que tienen una o dos figuras de autoridad, los que tienen sus respectivas responsabilidades dentro del hogar y, en la medida de lo posible, lo deseable es que se limiten solo a ser responsables de lo que sus capacidades físicas, cognitivas y emocionales puedan desempeñar. De acuerdo con Satir (1991), “los adolescentes tienen el derecho de pretender que sus padres sean quienes dirijan su proceso de desarrollo” (p. 334). A continuación, se presenta el relato de un participante del taller:

tuve que ser y sentirme desde muy pequeño como el cabecilla, el cuidador de la familia. Mi hermana tuvo un novio que le hizo mucho daño, le pegó, la dejó casi muerta, la dejó muy mal, la dejó en el hospital y yo con ese sentimiento de ser el cabeza, pues no pude hacer nada, me hizo generar un odio... y estuve a punto de hacer cosas horribles [...] (Rodolfo. Sesión 6)

En el relato anterior, el estudiante refleja sentir impotencia de tener un rol que no le pertenece ser “cabecilla de familia”. Antes que tener responsabilidades que no les corresponden, lxs estudiantes tienen derecho a que sean cubiertas sus necesidades básicas, partiendo de lo anterior, puedan hacer elecciones libres y sanas, en este sentido, Maslow (2016) comparte lo siguiente:

Aquellas personas que calificamos de relativamente sanas (maduras, desarrolladas, autorrealizadas, individuadas, etc.), al sentirse fuertes y en el caso de que sea realmente posible una elección libre, tienden de manera espontánea a escoger lo verdadero y no lo falso, lo bueno y no lo malo, la belleza antes que la fealdad, la integración antes que la disgregación, la alegría y no la tristeza, etc. (p. 165)

Hacer una elección libre, es un derecho que no les puede ser arrebatado. En algunos casos, por las circunstancias que viven las familias, lxs hijos toman o les son asignados roles que les causan un peso emocional por las responsabilidades que implican. De acuerdo con García & Musitu (1999), lxs adolescentes, como todas las personas de cualquier edad, evalúan lo que son, “el autoconcepto es, por otra parte, el producto de esta actividad reflexiva.” (p. 10), y al reconocerse con responsabilidades que no les corresponde tener, si esto les afecta, es posible que se vea impactado su auto concepto. Al respecto, Canales (2013) comparte lo que se va formando en la mente de un menor que inconscientemente toma una posición que no le corresponde dentro de la familia:

es importante hablar del padre físicamente ausente, en estos casos es común que, inconscientemente, el niño viva un rol que lo daña en el aspecto psicológico: el de la pareja de su padre o madre [...] esto impide que el hijo viva su propia vida y experimente lo que es natural y sano: el desprendimiento emocional de la familia de origen. (p. 172)

Lxs estudiantes por la edad en la que se encuentran necesitan que los adultos les cuiden y planifiquen, necesitan saberse queridxs, valoradx y aceptadx (Satir 1991), es decir, no puede ser al revés, lxs que vigilen y planifiquen la vida de los adultos, en el orden natural de madurez y cuidados, los adultos están llamadx a educar y proteger a lxs niños y a lxs adolescentes. A continuación, se presenta el relato de una participante que refleja tener un rol que no le corresponde, “Ya les he dicho que tienen un problema, que vayan a terapia que nos están haciendo mucho daño a mí y a mi hermano (Nena. Sesión 4). Siguiendo con el mismo ejemplo, se presenta otro caso de cuando lxs hijos se muestran más maduros que los padres ante la existencia de una situación de conflicto. Nena refiere haberles recomendado en más de una ocasión a sus padres, que asistan a tomar terapia.

Lo anterior refleja tener una conciencia plena de la crisis entre el matrimonio de sus padres, misma que le está haciendo daño a toda la familia. Por el relato de Nena, es posible inferir que ambos padres o alguno de ellxs ha escuchado esta recomendación, se puede notar que ella se vuelve “adulta” tratando de orientar,

ubicar y *planificar* la relación de sus padres. En este sentido, Canales (2013), señala que, “los padres se vuelven en hijos de sus hijos, y esperan que ellos tomen las decisiones y que resuelvan las necesidades emocionales de la familia.” (p. 171). Los conflictos de pareja, toca resolverlos en pareja. Lxs hijos no tienen por qué tomar roles de adultos que les conciernen a los padres, ello representa una carga muy pesada y el sentir una responsabilidad que no corresponde.

6.2 Categoría 2. Mis emociones a flor de piel: mis recuerdos, mis conductas, mis sueños y mi realidad

La *emoción* es el conjunto de sensaciones que tiene una persona, y al ponerles nombre, se les da un significado, es entonces cuando se puede definir como un sentimiento (Macías y Larios 2013). Las emociones son parte inherente del ser humano y dan cuenta de la manera en que se vive la persona frente a otros en momentos o situaciones específicas. Ante esto, la relación familiar juega un papel importante, pues es ella en donde se aprenden las primeras manifestaciones de emoción, de acuerdo con Le Breton (2012),

Cargada de un tono afectivo, la emoción no tiene realidad en sí misma, no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales, no es la naturaleza del hombre lo que habla en ella, sino sus condiciones sociales de existencia que se traducen en los cambios fisiológicos y psicológicos. (p. 68).

Cualquier situación o problema puede ser llevadero si se cuenta con una familia que conviva en armonía o en la que se encuentre aprobación. En el contexto de un bachillerato, cuando lxs estudiantes tienen un problema o pasan por una situación de conflicto e inestabilidad familiar, se presentan conductas de rebeldía y baja autoestima. En algunos casos, es fácil reconocer cuando algo les preocupa, se puede inferir por la disposición que tienen para las clases, los maestros y los compañeros, mostrando un gesto de enojo hacia todo y hacia todos. Otros guardan de tal manera las emociones que no es perceptible lo que les pasa, pero en un

momento, cuando surge la ocasión, manifiestan algunas conductas que reflejan que algo en su vida no anda bien. En este sentido, Castro et al (2019) presentan la siguiente reflexión:

Los tipos de comunicación familiar junto con la dinámica familiar percibida por el adolescente se consolida como un modelo de referencia, de este modo, las variables relacionadas con la funcionalidad familiar son factores explicativos del comportamiento de los adolescentes en el núcleo familiar y en otro (p. 4)

Los problemas y situaciones que presentan lxs estudiantes se agudizan por el hecho de pertenecer a familias cuyas maneras de relacionarse, no permiten el adecuado desarrollo emocional de lxs adolescentes. De acuerdo con Naranjo et al. (2014),

Entre las características de las familias disfuncionales están el amalgamiento caracterizado por la falta de respeto, la rigidez que es una regla que no permite cambios, promueve la sobreprotección como un instinto de resguardo excesivo, restándole la oportunidad de aprender, evitando el conflicto, los enfrentamientos y no se habla de los problemas dolorosos dejando que los problemas se acumulen y jamás sean resueltos [...] (p.16).

Lo anterior, coarta la comunicación y limita que los miembros de las familias encuentren espacios para hablar de todo lo que les duele, les motiva, afecta e impacta tanto del mundo externo a la familia como de lo que pasa dentro de ella. Por lo tanto, si no se habla, no expresan sus emociones, no se les pone nombre y, en consecuencia, no se expresa lo que se siente. (Larios y Macias 2013). Para continuar con el desarrollo de esta categoría se contemplaron las siguientes subcategorías:

2.1 Vivir desde el sentimiento de culpa

2.2 Vivir desde la percepción del rechazo

2.3 El perdón: mi camino y mi meta

6.2.1 Vivir desde el sentimiento de culpa

Lxs estudiantes de bachillerato se encuentran en un proceso de múltiples cambios por la edad por la que están atravesando. De acuerdo con Silva (2007), la adolescencia es un “período de transición bio-psico-social que ocurre entre la infancia y la edad adulta [...] Ocurren modificaciones corporales y de adaptación a nuevas estructuras psicológicas y ambientales que llevan a la vida adulta...” (p. 11). Este proceso natural provoca que las emociones oscilen de un estado a otro, de pronto, sentir alegría, para pasar al enojo y después a la tristeza, y así sucesivamente.

En ocasiones, dichas emociones, no pueden ser “acomodadas en un lugar” se viven y se sienten, pero están guardadas secretamente dentro de ellxs. Dada la edad en la que se manifiestan, en algunos casos, no se concibe la idea de hablar abiertamente de ellas, pues tienen que ver con lo que sienten y piensan de sí mismxs y de otras personas. El problema de “guardar” las emociones y las experiencias y sueños con los que están relacionadas, limitan la reflexión a partir de escucharse y de ser escuchadxs por otras personas. De acuerdo con Bauzá y Fernández (2009),

La adolescencia es la etapa en la que se redefinen las competencias emocionales, por tanto, es fundamental potenciar su desarrollo, así como inducir al autoanálisis de los sentimientos y emociones que se experimentan, con la finalidad de poderlos conocer y comprender mejor y, además, conocer las propias limitaciones, lo que nos permitirá comprender mejor las de los demás. (p. 8).

El taller fue el espacio donde lxs participantes pudieron hablar de sus emociones. Las actitudes facilitadoras propuestas por Rogers (cit en Barceló, 2012), “la escucha y la empatía, la consideración positiva incondicional y la autenticidad o congruencia” (p.133) favorecieron la apertura de la mayoría de lxs participantes, compartiendo sus experiencias y los significados que estas representaban. Compartieron sus recuerdos, manifestando sus culpas, miedos y confusiones.

Las emociones surgen a partir de la vivencia de un acontecimiento y con ello, el significado que cada persona le otorga a la experiencia. Estos significados se manifiestan a través de las propias reflexiones y el sopeso e importancia que les da, así como los *hubieras* que van apareciendo en la reflexión y los panoramas que se cree pudieron haber sido diferentes. Todos estos pensamientos juegan en contra de los hechos de la realidad. De acuerdo con Laorden (citado en Rodríguez 1014), “las emociones están provocadas por acontecimientos que suponen un significado especial [...] el suceso en sí mismo no produce emoción, es la evaluación o reflexión sobre él, lo que lo produce.” (p. 7)

La culpa fue una de las emociones que se presentó como una de las constantes en los relatos de lxs participantes. En su narrativa, los padres eran los personajes a quienes se les había decepcionado. En el siguiente relato, se puede observar lo que para el participante significó el hecho de haberles “fallado” a sus padres, tanto en el pasado como en el presente:

pues mis papás tuvieron problemas con personas por mi culpa, por lo que, nos tuvimos que cambiar de casa. (Donovan. Sesión 6).

El participante compartió este hecho con una evidente manifestación corporal, se notaba avergonzado y no se atrevía a mirar al resto del grupo. De manera notoria, no se sentía bien consigo mismo y le costaba trabajo sobreponerse y continuar con su discurso, como si albergara una gran carga. Se sabía y se sentía culpable, aunque ninguno de lxs presentes lo miraba o le decía algo que lo hiciera sentir así, pareciera como si estuviera marcado por una idea fija de él mismo. Valdez (2013) comparte que “la vergüenza y la culpa representan los patrones paternos interiorizados.” (p. 38) Lo cual se refiere a los modelos de pensamientos, conductas y emociones que las personas aprenden de sus padres, y que se quedan de manera permanente en la consciencia, son maneras de reconocerse a sí mismos, de interpretar la realidad y de vincularse con los demás (Bowlby, 1988). Los relatos de culpa aparecían en la relación de lxs participantes con sus padres:

Mi mamá me anexó el mero 31 de enero, acababa de llegar y me encerró. Me dijo que quería que ya estuviera bien, pero... (hace una pausa, le cuesta

seguir hablando), yo seguí igual... le fallé, no cumplí mi promesa (grita y vocifera) ¡P... madre, ¿Por qué sigo igual de pendejo? ¡Ella sí pudo quitarse esta perra adicción (empieza a llorar), se gastó su dinero que se trajo de allá y yo sigo valiendo madre! (Yahir. Sesión 7)

El relato del participante muestra la culpa por no haber dejado el consumo de sustancias. Este sentimiento viene aparejado con otras emociones: miedo y dolor. De acuerdo con Rodríguez (2014) la definición más oportuna de la culpa y que puede explicar el significado que Yahir le da a su sentimiento, es el siguiente:

En su uso más general, el término denota un estado emocional doloroso cuyo contenido mental es la sensación de haber actuado mal a la luz de estándares éticos ya sean sociales o personales. El contenido común de todos los sentimientos de culpa o golpes de conciencia es el haber hecho algo mal, que tienen el carácter de remordimiento: no debí hacerlo. (p. 14)

En el discurso del participante se puede notar no sólo la culpa de una responsabilidad sino de varias. Para él como para otrxs participantes, la impresión que los padres tengan de ellxs tiene que ver con la cantidad de cariño que estos les otorgan, por lo que, si no se han portado bien o han cometido errores, el amor es remplazado por reproches. Estas emociones, ocasionan en la persona, un impulso por reparar el daño que se considera se ha hecho y, al no lograrlo, puede mostrar conductas autopunitivas o de compulsión al autocastigo o, atentar contra su vida, (Valdez, et. al, 2013). Respecto al postulado anterior, a continuación, se presenta un relato que da cuenta de ello: “el otro día, me subí al piso de hasta arriba, porque me quería suicidar... y ya lo iba a hacer, pero no pude (toma aire para seguir hablando) pensé ¿cómo se va a sentir mi abuelita y mi papá?” (Yahir. Sesión 7).

La responsabilidad que genera la culpa se origina desde que se es niñx, puesto que los padres colocan en lxs hijxs expectativas que se espera sean cumplidas, independientemente, si les ofrecieron educación y herramientas para que respondieran a estas. Si fallan o cometen errores, lxs hijxs suelen sentir emociones de culpa y vergüenza, así como pensamientos recurrentes de haberles fallado.

6.2.2 Vivir desde la percepción de rechazo

Desde su nacimiento, los seres humanos desarrollan la necesidad de recibir afecto por parte de las personas significativas. Por lo general, se trata de los padres, que, por su condición de padres, se reconocen también como figuras de apego. Sin embargo, es válido, tener la necesidad de recibir afecto de cualquier persona con quien el niño o el adulto tiene una relación, es decir, puede esperarse de parejas, amigos, maestros, colegas, etc. (Rohner y Carrasco 2014). De acuerdo con la Teoría de la Aceptación Rechazo Interpersonal (Rohner 2014a) “los efectos del rechazo parental percibido durante la infancia trascienden hasta la adultez y la vejez.” (p.13).

La teoría de aceptación - rechazo parental o explica las principales causas, consecuencias y correlatos de la aceptación-rechazo especialmente parental a lo largo de la vida. (Rohner y Carrasco 2014). Durante el desarrollo del taller surgieron bastantes relatos relacionados con los sentimientos de rechazo. Esta percepción generalmente se abordó a partir de la relación que tienen con los padres, pero también, los participantes compartieron algunas experiencias que los han marcado debido al rechazo de otras personas. Se observó cómo estas percepciones se asocian con inseguridad, depresión y baja autoestima. A continuación, se presenta el siguiente testimonio:

mi mamá de la nada me dice que ella no quería que yo naciera y me molesta, entra a mi cuarto y de la nada me empieza a decir cosas muy feas y veo un odio en su cara (llora). (Nena. Sesión 4)

De acuerdo con Fromm (1964), una de las necesidades existenciales es la afiliación o arraigo a la madre. El ser humano conecta de una manera muy poderosa con su madre, y en el transcurso de su desarrollo, mantener, mejorar o en su defecto empeorar la relación con ella, afecta de manera significativa las emociones, Fromm (1964) cita a Freud en donde sostiene que el ser humano siempre tendrá un arraigo con su madre, “Freud consideró la fijación en la madre como el problema decisivo del desarrollo humano, tanto de la especie como del individuo”. (p.41).

El relato de la participante manifiesta una relación hostil con la madre, que demuestra rechazo tanto en sus palabras como en sus actitudes que alcanzan a

reconocerse a través del relato. En otros casos se mencionó el rechazo del padre a partir de ofensas y malas palabras. En ambos casos, el sentimiento de dolor, el impacto por las ofensas y gestos, así como los desprecios constantes ocasionaban en los participantes un sentimiento de “olla vacía” de acuerdo con Satir (1991), “cada palabra, expresión facial, ademán o acto de un progenitor envía al niño un mensaje de autoestima.” (p.39). En este sentido, Canales (2013) afirma,

las palabras pueden herir al ser humano en igual o mayor intensidad que los golpes. Criticar a una persona, señalar sus defectos, degradarla con burlas y motes, señalarle lo torpe y estúpida que es, puede tener efectos dramáticos a su futuro a corto y largo plazo. (p.80)

En este mismo sentido, Ronher y Carrasco (2014), sostienen lo siguiente: “Tendemos a percibirnos de manera similar a como creemos que nuestros padres o seres significativos nos perciben” (p.14). Las palabras hirientes de los padres a los hijos se esconden en sus recuerdos, y de pronto, aparecen con sus todas sus reacciones orgánicas en el cuerpo, son palabras de las que es difícil desprenderse, alcanzan en algún momento.

Ser una persona aceptada satisface una necesidad emocional, ningún ser humano puede ser indiferente al rechazo. Siendo un ser social, el ser humano, necesita escuchar y hablar con otras personas, y a partir de eso, necesita cocrearse, influenciar y dejarse influenciar por los otros, en este sentido Fromm (1964) postuló “La necesidad de vincularse con otros seres vivos, de relacionarse con ellos, es imperiosa y su satisfacción depende la salud mental del hombre” (p.33). El rechazo de cualquier persona significativa ocasiona que la persona conserve un vacío emocional, de acuerdo con Ronher y Carrasco (2014), estas disposiciones tienden a emerger como consecuencia de las experiencias de rechazo y varían de una persona a otro, pudiendo llegar a ser intensamente dolorosas, “en ese momento, todos mis compañeros me empezaron a tachar de que era una loca, de que no se querían juntar conmigo, porque los iba a matar...” (Fernanda. Sesión 5)

En el caso del testimonio anterior, el rechazo se presentó con otra cara, la de los compañeros de escuela de la infancia. La participante mientras recordaba

empezó a temblar de sus labios, aunque han pasado varios años después de ese episodio, todavía le causa una reacción en su cuerpo. Siguiendo con los autores, “la percepción de rechazo de las figuras significativas produce un malestar emocional en las personas.” (Ronher y Carrasco, 2014, p. 13)

6.2.3 El perdón: mi camino y mi meta

Un camino que puede ser la disyuntiva para superar las experiencias dolorosas es considerar la acción de perdonar como una oportunidad de liberación (Franchi, 2005). El perdón posibilita el acto de iniciar otra vez; libera y descansa tanto a quien lo recibe, como a quien lo otorga, en este sentido Arendt, Cruz & Novales (1993) comparten lo siguiente:

perdonar es la única reacción que no re-actúa simplemente, sino que actúa de nuevo y de forma inesperada, no condicionada por el acto que la provocó y por lo tanto libre de sus consecuencias, lo mismo quien perdona que aquel que es perdonado. (p. 260)

Por su parte Franchi (2005) plantea la posibilidad de otorgar perdón recortando la entrega de amor: se trata de lograr una posición neutral, que viene a dar una sensación de paz y al mismo tiempo, de liberación de odios y resentimientos, sentirse desapegado de emociones que no dan tranquilidad a la persona. Se refiere a perdonar, a partir de no perder de vista el autocuidado, otorgando el perdón sin reiniciar una relación afectiva con la persona que causó el daño. Siguiendo con el autor, la empatía cumple un rol fundamental en la facilitación del perdón, ello depende de la disposición que tenga cada persona de ponerse en el lugar del otro.

La empatía también cumple un papel importante cuando uno se ubica en el rol de ofensores, impulsa a pedir perdón y a perdonarse a uno mismo cuando se hiere los otros. (Franchi, 2005). Es importante mencionar que no siempre tiene lugar la empatía para perdonar a un trasgresor, lo anterior depende del daño o la ofensa que ocasionó. Siguiendo esta línea, Arendt, Cruz & Novales (1993) comparten que,

en las relaciones interpersonales, perdonar es un acto de exoneración a quien causó el daño:

Sin ser perdonados, liberados de las consecuencias de lo que hemos hecho, nuestra capacidad para actuar quedaría, por decirlo así, confinada a un solo acto del que nunca podríamos recobrarnos [...] Sólo mediante esta mutua exoneración de lo que han hecho, los hombres siguen siendo agentes libres, sólo por la constante determinación de cambiar de opinión y comenzar otra vez se les confía un poder tan grande como es el de iniciar algo nuevo. (Arendt, Cruz & Novales, 1993, p. 257; 259)

En este mismo sentido de darle cabida al perdón a partir de tomar una decisión consciente, Guzmán (2010) comparte lo siguiente:

más bien, perdonar implica que la persona que ha vivenciado el dolor de una ofensa reconoce la naturaleza hiriente de esta y, aun a sabiendas de que la situación puede ser injustificada y la persona no merece ser perdonada, decide hacerlo. (p.25)

El taller posibilitó un ejercicio de reflexión, haciendo una pausa para dar cabida a la acción de perdonar, con la ganancia del encuentro entre lxs participantes del grupo, quienes manifestaron sentirse mejor y capaces de avanzar, como se puede leer en el siguiente relato:

aprender a perdonar creo que es lo mejor que puedes hacer, yo no voy a cambiar lo que hizo mi padre, y no voy a cambiar lo que esta persona le hizo a mi hermana, pero yo sí puedo cambiar (Rodolfo. Sesión 7)

El relato de perdón que se iba conformando pudo ayudar a algunos de lxs estudiantes a trasladarse de un estado de estancamiento a otro de liberación. De acuerdo con Guzmán (2010), “el perdón implica un descenso en la negatividad de los pensamientos, sentimientos y conductas hacia el ofensor” (p.21). El considerar el perdón como un camino a seguir, orientó a lxs estudiantes a la posibilidad de acercarse a su propia liberación, siendo el taller el lugar en donde se creó un ambiente para lograrlo. En este sentido, Rogers (1964/2020), postuló la importancia

de un clima en las relaciones que orienta a la Tendencia actualizante como un estado de crecimiento:

 Mi experiencia me ha obligado a admitir gradualmente que el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia -en algunos casos latente- de avanzar en la dirección de su propia madurez. [...]. En un ambiente psicológico adecuado, esta tendencia puede expresarse libremente, y deja de ser una potencialidad para convertirse en algo real. [...]. (p. 45)

Durante las sesiones, el diálogo, así como los silencios que se presentaron, permitieron repasar las experiencias vividas, las respuestas ante ellas, el comportamiento de otras personas y las circunstancias de los hechos, a través del perdón fue posible resignificar las emociones de aquellas experiencias que causaron tanto dolor en su momento.

6. 3 Categoría 3. Resignifico mi persona y mi historia a partir de las relaciones interpersonales y de los vínculos

Los seres humanos se distinguen por ser seres sociales, seres que comparten su existencia y desarrollo con otros seres humanos y no humanos. Para una persona, ser parte de un grupo brinda sentido de pertenencia, nuevos aprendizajes y la creación de vínculos afectivos. Contar con un grupo que se disponga con voluntad para acoger de manera abierta, receptiva y sin juicios, representa una fuente de apoyo y seguridad para la persona, contribuyendo a su crecimiento y avance. De acuerdo con Barceló (2003),

 El espacio donde resulta más accesible favorecer un marco de crecimiento personal es el de las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, en un marco relacional cuyos elementos básicos están constituidos por dos personas en crecimiento, cada una a su ritmo y manera; la relación deviene un generador potencialmente poderoso de desarrollo y transformación. (p.22)

Un grupo de crecimiento dispuesto a recibir con acogida a una persona puede lograr que se sienta segura, comprendida, valorada, siendo ella misma y sobre todo

recibida sin juicios. Para explicar la importancia en la vida de un ser humano de los vínculos afectivos, se contemplaron en esta categoría las siguientes subcategorías:

6.3.1 Encontrando un puerto seguro: el grupo

6.3.2 Me escucho sin miedo: reconociéndome como una persona validada

6.3.1 Encontrando un puerto seguro: el grupo

Para un estudiante en etapa de adolescencia tener la oportunidad de unirse a un grupo donde pueda ser aceptado de manera incondicional, sin tener la percepción de ser juzgado, sino ser recibido como es, con sus cualidades y defectos, con su historia completa y con todos los relatos que la conforman es como llegar a un puerto seguro después de la tormenta.

El grupo puede ser el sitio donde se encuentre comprensión, respeto y empatía, lo que necesita un ser humano para levantarse y seguir adelante, en este sentido, Barceló (2003) lo comparte como sigue a continuación:

El grupo puede ser un marco propicio para el crecimiento y el desarrollo personal, puede constituir un espacio de comunicación auténtica y sincera, puede impregnar de transformación y encuentro en nuestras relaciones interpersonales y puede estimular la incorporación de aprendizajes significativos y relevantes para nuestra tarea y nuestra vida. (p.4)

En el grupo lxs participantes se dispusieron para comprender los significados que sus pares les daban a sus experiencias, sobre todo, aquellas que eran dolorosas e incómodas de abordar. Lxs participantes compartían situaciones difíciles; sin embargo, encontraban apoyo entre sus pares, lo que les daba más confianza para continuar con sus relatos. En pocas palabras, se sabían aceptadxs. De acuerdo con Rogers (1964/2020), sentirse comprendido es también sentirse aceptado, “la aceptación no significa nada si no implica comprensión” (p. 44). A continuación, se presentan los testimonios de dos de los participantes:

Este taller me ha servido para sentir que no soy la única que tiene problemas, y que, puedo entender a los demás e hice amigos que nunca creí que tendría, pero amigos sinceros, porque sabemos cosas que son muy, muy difíciles de contar y nos tuvimos confianza... y quiero que sepan que soy confiable y que lo que necesiten siempre voy a estar para escucharlos, porque... (hizo una pausa, como queriendo llorar) yo también me he sentido sola, pero ahora sé que no estoy sola. (Suri. Sesión 8)

(...) cada que venía al taller me regresaba a mi casa pensando en que hace un año, yo ¿dónde estaba? Ahí andaba solo sin ver a mi familia, y pues ahora estoy aquí y me siento muy bien de todo lo que me está pasando... sí me gustó. Gracias, maestra, y gracias a mis compañeros. (Donovan. Sesión 8)

Durante el desarrollo del taller, el grupo propició un clima de acogida. Desde un principio, lxs estudiantes se dispusieron a ser comprensivos y sobre todo respetuosos. La comprensión que mostraron dio cuenta de una facultad liberadora que tenemos los seres humanos y que puede darse a partir de la relación. El que recibe comprensión, puede sentirse liberado, con menos peso en su carga. Parafraseando a Bermejo (2012), en el diálogo, un lenguaje comprensible es el que es capaz de transmitir acogida. No es necesario que sea especializado. Siendo brindado con generosidad con palabras modestas, el diálogo que es acogedor es el camino para lograr el crecimiento personal.

Esta disposición colectiva no fue un hecho aislado otorgado solo por algunos de lxs participantes, sino que, la mayoría de lxs estudiantes otorgaban silencios, palabras de aliento y gestos que demostraban que *estaban ahí* para sus pares, con la menor intención de hacer juicios, acompañándolos en el relato de sus vivencias. Dante Durero (2006), expresa que, “para querer ser racional, para ser plenamente humano, para hacer lo que debemos hacer, hemos de llegar a otro acuerdo con otros seres humanos [...]” (p.133). Los seres humanos se nutren a partir de los “acuerdos” que comparten. En las relaciones interpersonales, las opiniones y las experiencias que se tienen en común, o los aspectos más personales e íntimos

coinciden en el encuentro, nutren y orientan, aparecen como un puerto que recibe y abraza.

6.3.2 Me escucho sin miedo: reconociéndome como una persona validada

Validar a una persona implica reconocer, legitimar y dar valor a lo que otra persona siente, piensa y hace. Durante el taller lxs estudiantes aprendieron a acompañar otorgando no sólo su presencia dispuesta, sino también buscando las palabras y frases oportunas que hicieran sentir a su compañero comprendido. De acuerdo con Bermejo (2012), en una relación, comprender el marco de referencia interior del otro, requiere de tiempo, no surge de la noche a la mañana, aparece en la continuidad de los encuentros, en las experiencias que se presentan y está supeditada del entendimiento de quien acompaña, “esta clase de comprensión necesita tiempo para desarrollarse progresivamente y depende del propio nivel de crecimiento cognitivo y de maduración afectiva, así como también ayuda a lograrla el tener una amplia variedad de experiencias vitales” (p. 20).

Lxs estudiantes poco a poco fueron mejorando su modo de acompañamiento, no dejaron de entregar lo valioso de sí mismxs que se pudiera entregar para el compañero o compañera. Todo comentario o silencio aparecía de manera oportuna para lograr que lxs participantes se sintieran comprendidxs, este fue el clima que logró crearse en el taller. En este sentido, a continuación, se comparten dos testimonios:

María: (mensaje de WhatsApp) La verdad a mí, el taller me apapacho me ayudó mucho para expresarme y sacar las cosas. Me sentí en confianza y comprendida, también pude apoyar a personas que pasaban por cosas similares a las mías, me ayudó a superar muchos problemas y a entender otros.

De igual modo, algunxs de lxs participantes refirieron sentirse no juzgadxs. Manifestaron sentir la confianza de hablar, sabiendo que quienes escuchaban, estaban dispuestos a recibir su relato sin hacer juicios. Esta apertura para recibir es percibida por quien tiene la necesidad de compartir sus experiencias, siendo estas,

en ocasiones, opresoras en sí mismas, porque no hay con quién compartirlas por el temor a ser juzgadx. A continuación, se presenta un testimonio: “Les quiero decir que aprendí muchas cosas de este taller, pero sobre todo me di cuenta que puedo hablar de lo que me pasa sin que me juzguen” (María. Sesión 8)

En el anterior relato se dio cuenta de lo valioso que fue para la participante saberse escuchada sin ser juzgada por sus pares. De acuerdo con Rogers (1964/2020), una persona que se siente aceptada sin ser juzgada puede acercarse con mayor factibilidad a su tendencia actualizante... “en un ambiente psicológico adecuado, esta tendencia puede expresarse y dejar de ser una potencialidad para convertirse en algo real” (p.45). El grupo fue más que un sitio a donde ir a compartir, fue el lugar refugio, el puerto seguro, y el lugar de acogida, donde se comprendía y se validaba a lxs estudiantes.

Capítulo 7 Conclusiones

Para dar cuenta de las conclusiones es necesario distinguir los aspectos que tuvieron un significado especial tanto para lxs participantes como para mí en mi rol de facilitadora. El reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato es una experiencia que fortalece el autoconcepto y ello fue posible través de la participación dentro del taller “Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡soy un ser valioso!”, en el cual, compartieron sus vivencias.

Desde el campo del Desarrollo Humano se llevó a cabo un acercamiento con estudiantes de bachillerato para entender cómo cada uno identifica su autoconcepto por medio del reconocimiento de sus emociones y qué aspectos han influido para que lo articulen de diferentes maneras. Se encontró relevancia en la relación que tienen con sus padres, así como las experiencias familiares que han marcado sus vidas. Estas experiencias, en su mayoría no gratas y muy dolorosas, fue posible resignificarlas a partir de reconocer y nombrar sus emociones, de igual manera, pudieron reconfigurar su autoconcepto como consecuencia de que ellxs mismos se fueran escuchando. Y, por último, reconocieron la posibilidad de encontrarse con los demás por medio de la escucha, de la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional.

Para atender este propósito se utilizó la metodología cualitativa, el método de investigación acción participativa y el método fenomenológico. La técnica fue el taller donde se creó un espacio en el que lxs participantes se encontraran, se escucharan y se comprendieran. Este espacio dio lugar a que repasaran sus historias, sintiéndose comprendidxs y no juzgadxs. El acompañamiento que se dio en el taller propició que lxs participantes se atrevieran a hablar, a darle forma con palabras a todo aquello que les afectaba, que les dolía y que les avergonzaba. Se reconoce que la acogida del grupo generaba el clima para que surgieran las historias, se les ubicara en un lugar, se colocaran los personajes y sus respectivas participaciones, y, sobre todo, se nombraran las emociones que albergaban esas historias.

Los resultados del taller muestran que sí se cumplió con el propósito general de este Trabajo de Obtención de Grado (TOG), el cual, fue promover el reconocimiento emocional en estudiantes de bachillerato para fortalecer su autoconcepto. A continuación, se presentan reflexiones de esta intervención, tomando en cuenta los hallazgos más importantes que permiten responder a los objetivos de esta intervención, la contribución de la intervención al campo del Desarrollo Humano y, por último, algunas recomendaciones para mejorar la propuesta del taller.

7.1 Los vínculos familiares influyen en el autoconcepto

Uno de los hallazgos que se reconocieron fue que los vínculos familiares influyen en cómo las personas se relacionan en otros ámbitos. Todo lo que se aprende en la familia permea en los vínculos interpersonales que se tienen en otros contextos de vida. Se pudo reconocer que algunos participantes replicaban con sus pares situaciones que han vivido en casa, uno de ellos manifestó ser agresivo de manera verbal con su novia y con otras personas con las que convive, otrxs compartieron ser irascibles en sus relaciones interpersonales y otrxs manifestaron sentirse ofendidxs o traicionadxs por sus amigos más cercanos. Lo anterior, refleja como repiten o sienten lo que han vivido o han aprendido en familia.

Los diferentes relatos permitieron conocer las emociones que guardaban y que antes, no habían compartido. La tristeza a causa del abandono y la traición por parte de sus padres fue una de las emociones que sobresalió en los relatos. Al ser nombrada mediante una experiencia, parecía que surgía para encontrar reflejo en uno o en varios de lxs estudiantes, fue una emoción que se manifestó de manera constante, como si fuera el *espejo guardado* para verse proyectadxs unxs en otrxs.

También se pudo comprender lo que para ellxs representaba sentirse culpables, lo externaban a partir de gestos de vergüenza, se llevaban las manos a la cara, bajaban la mirada, y a veces, lloraban. La culpa se hacía presente, para después, difuminarse en el silencio de la acogida. Conforme se compartía una vivencia, la percepción de ser rechazadxs tomaba forma, las palabras le daban

sentido a aquello que no tenía claridad, como a muchas otras cosas que se platicaron en el grupo. Durante el desarrollo del taller, el reconocimiento de las emociones a partir de compartir experiencias de vida fue un propósito que pudo cumplirse. Parecía como si al resonar en varixs participantes, las emociones se estuvieran esperando para ser nombradas.

7.2 El autoconcepto puede reconfigurarse a partir de las relaciones y las experiencias de vida

Otro de los hallazgos fue reconocer que el autoconcepto puede reconfigurarse de acuerdo con las relaciones y las experiencias que se vayan teniendo a lo largo de la vida. Al iniciar el taller, algunos de lxs participantes al expresarse acerca de sí mismos, compartían sentirse solos, no comprendidxs, culpables de situaciones, diferentes e inadaptadxs, víctimas de circunstancias, etc. La percepción de sí mismos, en un principio, se pudo notar lastimada, pero conforme el taller se fue desarrollando y se fueron creando vínculos, varios de lxs participantes manifestaron verbalmente sentirse mejor con ellxs mismos, y otrxs, lo proyectaron con el cambio en sus actitudes. De pronto, se podía escuchar a algún o a alguna participante que no solía hablar mucho, acompañar con palabras y gestos de cercanía a sus compañeros. El crecimiento de lxs estudiantes fue notorio a partir de que surgieron vínculos y amistades significativas, personas dispuestas a ser escuchas y a comprender a quien necesitara un apoyo o simplemente, alguien con quien hablar.

A partir de lo anterior, se puede dar cuenta de que se cumple el propósito de que lxs participantes reconfiguraron su autoconcepto, la posibilidad de darse a lxs demás por medio de la escucha, de la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional a partir de una renovada visión de sí mismxs que se dio a raíz de la relación.

7.3 El fortalecimiento de su autoconcepto a partir de expresar sus emociones y su experiencia de vida

Como antes se mencionó, los vínculos son importantes para reconfigurar el autoconcepto. En un ambiente en el que se hace grupo, las personas se sienten cómodas para expresar sus emociones y experiencias de vida. Los vínculos se convierten en un motivo poderoso para que lxs seres humanos quieran pertenecer a un grupo, y, si es un grupo nutricional, con mayor razón tiene la influencia suficiente para modificar la propia conducta y actitud. El clima del grupo ayudó a que la visión general de sí mismxs como personas pudiera ser más objetiva porque al tener la confianza de compartirse, lxs participantes lograron otorgar a cada experiencia del pasado, su debido lugar en el presente.

La oportunidad de hablar y de ser escuchadxs dio lugar a resignificar no solo hechos o personas, sino también, a resignificarse ellxs mismos, reconociendo cualidades y capacidades que antes de la experiencia del taller, no se habían reconocido, por ejemplo, desarrollar la capacidad de perdonar. Lo anterior demostró que sí se cumplió con el propósito de fortalecimiento del autoconcepto a partir de compartir emociones y experiencias de vida. De igual manera, se confirma que contar con un ambiente propicio que genere confianza para expresarse y resignificar lo que se piensa y se siente acerca de sí mismo, es necesario para todas las personas, y puede ser el motor de un desarrollo significativo para cualquier ser humano.

7.4 Aporte al campo del Desarrollo Humano

El poder de la validación es fundamental en adolescentes que estudian bachillerato para fortalecer su autoconcepto como parte del conocimiento personal. La validación de una persona no solo se expresa por medio de la palabra, la validación también se expresa a través de la presencia y la disposición para el otro. La sola presencia da cuenta de la validación en cualquier forma de expresión, por lo que es importante reconocer el lenguaje no verbal. Esta validación se ofrece a través de miradas, silencios, posturas y gestos dicen lo que las palabras no pueden decir por

sí solas. En medio del dolor compartido, hubo expresiones de apoyo que surgieron como complicidad entre lxs estudiantes. El aporte de este Trabajo de Obtención de Grado al campo del Desarrollo Humano fue la validación para el otro a través de la disposición y la presencia. Lo anterior, puede explicarse como se presentó en el taller, a través del compartirse, recibirse y validarse mutuamente, colocándose en un espacio en común en donde todo lo que se compartía era *nuestro y de todos...*

Sugerencias para mejorar el taller

- Duración del taller. En el caso de este TOG, hizo falta tiempo para escuchar a más participantes. La solución no era restringir el acceso, porque justo el número de participantes es lo que lo hizo nutricional, sino aumentar el número de sesiones, ya que por tratarse del tipo de población a la que se facilita, para poder escuchar en la medida de lo posible a la mayoría de lxs estudiantes, aumentar el número de sesiones es lo más recomendable.
- Es necesario tener en cuenta que, al tratarse de un taller con estudiantes en etapa adolescente, su manera de expresarse tiene un proceso. Lxs estudiantes-adolescentes requieren de un ambiente de confianza y de tiempo para compartir su experiencia. Al principio, no es fácil que compartan sus experiencias a un nivel profundo, porque tienen muchas razones para sentir desconfianza; miedo a lo desconocido -en este caso al desarrollo del taller-, vergüenza, temor de ser defraudadxs o que se enteren sus padres de lo que compartan de la familia, falta de certeza del compromiso de los participantes, etc. Para que tomen confianza y se atrevan a compartir, pasa **r** tiempo, y, por ende, se requiere más tiempo para que todos, -o la mayoría- se atrevan a hablar de sus experiencias.

Referencias

- Abarca Rodríguez, A., Alpizar Rodríguez, F., Sibaja Quezada, Gina. Y Rojas Benavides, C. (2013) *Técnicas Cualitativas de Investigación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Agyapong-Opoku, N., Agyapong-Opoku, F. y Greenshaw, AJ (2025). Efectos del uso de las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes: Una revisión exploratoria de revisiones. *Ciencias del Comportamiento*, 15 (5), 574. <https://doi.org/10.3390/bs15050574>
- Arendt, H., Cruz, M., & Novales, R. G. (1993). *La condición humana* (Vol. 306). Barcelona: Paidós.
- https://www.academia.edu/download/31158486/TEMA_1_NO_DEJES_LEER_3.pdf
- Álvarez, A., Fernández, N. S., Herrero, E. T., Pérez, J. C. N., Arias, A. V., & Fernández, B. R. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Barceló, B. (2003). Crecer en grupo. *Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Barceló T. (2012). Las actitudes Básicas Rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. *Miscelánea comillas*, 70(136), 123-160. PDF
- Baumrind, D. (1967). *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43–88.
- Bermejo, J. C. (2012) *Empatía terapéutica: la compasión del sanador herido*. ed. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/47979?page=7>
- Bernal Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Bogotá: Pearson Educación.

- Bolívar Ramírez, M., Ríos Cruz, S. G., & Avendaño Prieto, B. L. (2022). *Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. Apuntes de Bioética*.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Routledge.
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Editorial Herder. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CAWIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT87&dq=Yo+y+t%C3%BA+Mart%C3%ADn+Buber&ots=piadLIXQAz&sig=V3hBi3SeF9Y0BA7bpbqBh89N0Q>
- Buber, M. (1982). *Yo y Tú* (Trad. Carlos Díaz). Madrid: Ediciones Sígueme.
- Buber, M. (1993). *Yo y Tú* (Trad. Carlos Díaz). Barcelona: Editorial Paidós. (Obra original publicada en 1923).
- Canales Morales, J. L. (2014). *Padres tóxicos: Legado disfuncional de una infancia*. Ediciones Culturales Paidós.
- Cadena Cantor, A. F., Ibarguen Ramírez, Y., Insuasty Rojas, A., & Vigoya Plaza, J. P. (2022). *Repercusiones psicosociales del abandono parental en adolescentes del Colegio Friedrich Froebel del municipio de Tenjo, Colombia* [Trabajo de grado, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano]. Repositorio Institucional Alejandría. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/6623>
- Castro, R., Núñez, S., Musitu, G., & Callejas, J. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre educación*. 36. 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.36.113-134>
- Castro Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., & García Alcalá, J. U. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE1).
- Colom Bauzá, J., & Fernández Bennassar, M. del C. (2009). *Adolescencia y*

desarrollo emocional en la sociedad actual. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 235–242. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores.

Chavarín-García Prieto, M. C., & Gálvez-Hernández, C. L. (2018). *Conducta antisocial adolescente y dinámica familiar. Análisis conceptual. Psicología Iberoamericana*, 26(1), 9–20. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133959553003>

De La Iglesia, G., Ongarato, P., & Fernández Liporace, M. (2011). Evaluación de estilos parentales percibidos: Un breve recorrido histórico. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Díaz Barajas, D., & Ruiz Olvera, A. (2018). *Reprobación escolar en el nivel medio superior y su relación con el autoconcepto en la adolescencia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 125–142. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057946006>

D'Ors, P. [IBERO Puebla] (4 de marzo 2021). La dimensión contemplativa de las relaciones personales [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/vKUqNQF7UL0>

Duarte, J. C., Arboleda, M. D. R. C., & Díaz, M. D. J. (2000). *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Pirámide.

Egan, G. (2006). *Las habilidades del terapeuta: Procesos de entrenamiento*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Encyclopaedia Britannica. (2025). Opus Dei: Meaning, Beliefs, Members, & Controversies. En *Encyclopaedia Britannica*. Recuperado el 30 de enero de 2026, de <https://www.britannica.com/topic/Opus-Dei>
- Estrada Pineda, Cristina, Rodríguez Díaz, Francisco Javier, Cerros Rodríguez, Elisa, & Solano Mendoza, Carlos. (2015). Implicaciones parentales en las conductas delictivas de adolescentes: tendencias y narrativas. *Papeles de población*, 21(84), 107-132. Recuperado en 09 de noviembre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000200005&lng=es&tlng=es
- Fraga Fraga, E. (2019). Desigualdad centro-periferia en el campo académico-intelectual: División internacional del trabajo entre producción y consumo de teorías. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(236), 123–146. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.236.65915>
- Franchi, S. (2005). Las dimensiones del perdón [en línea]. *Revista de Psicología* 1(2). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6238>
- Friedman, N. (2005). Experiential listening. *Journal of Humanistic Psychology*, 45(2), 217-238
- Fromm, E. (1964), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. (6ªed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes Suárez, I., Díaz Falcón, D., & Senra Pérez, N. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 118–124. Universidad de Cienfuegos. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70605756012>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 482-489.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea.

http://web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf

García Payares, R. M., Mendoza Figueredo, S. P., & Rivera Altamiranda, Y. D. C. (2020). *Contexto sociofamiliar en el desarrollo de adicciones a sustancias psicoactivas en adolescentes* [Trabajo de grado, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR]. Repositorio Institucional CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/bitstreams/d7562fe1-03e7-4cd2-99f4-64211e303380/download>

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.

Gómez E. y Alatorre F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. En *Rev. Sinéctica*, 23,1-17. Tlaquepaque Jalisco.

González Lugo, S., Pineda Domínguez, A., & Gaxiola Romero, J. C. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1–11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafr>

Guzmán, M. (2010). *El perdón en relaciones cercanas: Conceptualización desde una perspectiva psicológica e implicancias para la práctica clínica*. *Psykhé*, 19(1), 19–30. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Grupo de trabajo sobre juventud de la Plataforma de Colaboración Regional para América Latina y el Caribe. (2021). *Las juventudes latinoamericanas y caribeñas y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una mirada desde el sistema de las Naciones Unidas*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Naciones Unidas México. Recuperado de <https://mexico.unfpa.org>

Hidalgo Vicario, M. I. (2015). Hablemos de adolescencia: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 17(66), 123–130. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-pediatria-atencion-primaria-27-articulo-hablemos-adolescencia-aspectos-fisicos-psicologicos-S113976322015000200008>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2025). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025). *Características educativas de la población*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Jiménez, L. (2008) *Enfoque curricular centrado en la persona* Revista educación 32, 63-76, ISSN: 0379-7082.
- Lafarga, J. (2010). ¿Qué es el Desarrollo Humano en México? *Orígenes y Proyecciones. Cuadernos de difusión del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano*.
https://www.academia.edu/35764971/Que_es_el_desarrollo_humano_en_mexico
- Larios, R. & Macías, A. (2010). Corazón de piedra... ¿yo? México: Amat Editorial Cap. III. Emociones y sentimientos y IV. ¿El que se enoja pierde? pp. 19.56.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4 (10).
<https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224904006.pdf>
- López, G., y Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55.
- López, S. M. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 20(1), 71-76.
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10). <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Lutz, C., & Abu-Lughod, L. (Eds.). (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge University Press

- Martínez, Y. (2018). *Filosofía existencial para terapeutas y uno que otro curioso* (4ª edición). México: Ediciones LAG.
- Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Editorial Kairós.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8O2bDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=el+hombre+autorrealizado+pdf&ots=ZlaFSvGdUQ&sig=zJZly8dH6FIWpFy5MSGOqRJbH9Q>
- Membrilla, J. A. A., Martínez, M. D. C. P., & de Haro, E. F. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(4), 575-590.
<https://www.redalyc.org/journal/5826/582661258010/582661258010.pdf>
- Morales, J. F., Huici, C., Moya, M., & Gaviria, E. (2010). *Psicología social* (3.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno López, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 20(1), 71-76.
<https://www.redalyc.org/pdf/3577/357733920009.pdf>
- Novelo-Medina, P. (2018). Las condiciones laborales y el potencial humano. Una estrecha relación. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
<http://hdl.handle.net/11117/5487>
- Pichardo Ortiz, J., Mendoza Espinosa, M. A., Rivera Coronel, H., & Canto Maya, C. E. (2024). *Redes de apoyo para adolescentes*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 27(2). Estudia las principales redes de apoyo de los adolescentes (familiares, escolares y comunitarias) y cómo estas protegen frente a riesgos como bullying, consumo de drogas o embarazos no deseados.

- Prinstein, M. J., et al. (2005). *Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression?* *Journal of Adolescent Research*
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, (44), 241-257.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4596298>
- Rodríguez, I. (2014). *Breve historia de la culpa: una revisión general* [Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP.
- Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
<https://doi.org/10.1037/h0045357>
- Referencia: Rogers, C. (1998). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión. 5ª edición
- Rogers, C. (2020). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rohner, R. P. y Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): Bases Conceptuales, Método y Evidencia Empírica [Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory): Theoretical Bases, Method and Empirical Evidence]. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.11.2.14172>
- Ryan, C., et al. (2009). *Family rejection and health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults*. *Journal/Publisher*.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*. (61).
- Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Ciudad de México: Editorial Pax México.
- SEP. Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. <http://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/> (Consulta: 25 de noviembre

de 2025). [Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2024/2025](#)

Silva Diverio, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Madrid: Instituto de la Juventud. NIPO 208-07-025-1.

Sirvent Hernández, C. (2024). *Influencia del acoso escolar en adolescentes: una revisión sistemática* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio Institucional UMH. <https://dspace.umh.es/bitstream/11000/32884/1/SIRVENT%20HERNANDEZ%2c%20CANDELA.pdf>

UNFPA. (2021). *Juventudes en América Latina preocupadas por la economía, su familia y el regreso a clases*. Naciones Unidas México.

Varela, F. (2019). Entendiendo a la juventud: una desconstrucción conceptual necesaria, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales* <https://www.eumed.net/rev/cccss/2019/04/entendiendo-juventud.html>

Valdez Medina, J. L., Rodríguez González, M. G., & Rodríguez González, A. (2013). Significado, función y superación de la culpa en jóvenes universitarios. *Psicumex*, 3(1), 36–52. <https://www.redalyc.org/pdf/6678/667871432004.pdf>

Anexos

Entrevistas a lxs estudiantes

Formato para el reporte de entrevista

Datos del/la entrevistado/a	
Seudónimo	
(Características de la población)	Adolescentes de ambos sexos, de entre 15 y 18 años que estén estudiando el nivel bachillerato. Que estén dispuestos a hablar acerca de sus experiencias cuando se encuentran en una situación de conflicto o no y de qué manera comparten sus emociones tanto con los adultos como con sus pares.
Objetivo del acercamiento	Investigar cuál ha sido la experiencia de los estudiantes adolescentes cuando de escribir sus emociones se trata.
Fecha de la entrevista	

Guía de entrevista para el acercamiento a la población

Pregunta No. 1: ¿Cómo te sientes cuándo te solicitan en un trabajo escolar o en una sesión de terapia que escribas acerca de tus emociones y/o experiencias personales?

Pregunta No. 2: Cuando te encuentras en una situación personal delicada, que te cause tristeza u otra emoción ¿De qué manera prefieres compartirla?

- a) Hablando de manera personal
- b) Escribiendo
- c) Ambas

Pregunta No. 3: Explica tu respuesta

Pregunta No. 4: ¿Crees que escribir te ayuda a sentirte mejor cuando estás pasando por una situación complicada?

Pregunta No. 5: ¿Cuáles son los espacios con los que cuentas para hablar de ti?

Pregunta No. 6: ¿Tienes algún inconveniente en que te hagan preguntas acerca de tu persona?

- a) Me da igual, no tengo inconveniente
- b) Prefieres hacerlo de manera espontánea y libre

Pregunta No. 7: ¿Cómo consideras que los adultos podemos motivar a los adolescentes a expresar sus emociones?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Taller

Me quiero, me reconozco y me apapacho ¡Soy un ser valioso!

Propósito para participantes

El propósito del taller es orientar a los jóvenes al autoconocimiento y a la resignificación de experiencias y de su persona, tratando de lograr que reconozcan sus recursos, se actualicen en ellos y se reconozcan como los seres valiosos que son. El taller será un espacio seguro en el que se podrán compartir experiencias, emociones y anhelos, mediante actividades y escritos.

Participación Voluntaria

Yo: _____ otorgo mi consentimiento para que mi hijo: _____ asista al taller “Me quiero, me reconozco y me apapacho, ¡soy un ser valioso!” mientras él/ella este de acuerdo en asistir y, sobre todo, se sienta cómodo (a) de vivir la experiencia. Tanto mi hijo (a) como su servidor, somos conscientes que la participación es totalmente voluntaria y en cualquier momento puede dejar de asistir si él/ ella así lo desea.

Confidencialidad

Estoy enterado(a) de que las sesiones serán grabadas y utilizadas con fines estrictamente educativos, entiendo que la identidad de mi hijo (a) permanecerá en el anonimato. Asimismo, entendemos la importancia de la discreción que debe guardarse en relación con lo que se comparta en el taller por respeto a los participantes.

Firmas de conformidad

Firma del padre o tutor

Firma del participante