

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



**PERCEPCIÓN DE UNIÓN Y APOYO PARA EL MANEJO DEL
ESTRÉS, TALLER PARA ADOLESCENTES DESDE EL ENFOQUE
CENTRADO EN LA PERSONA**

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRO EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **ANA MICHELLE CERVANTES NÚÑEZ**

Asesor **MARCO ANTONIO SANTANA CAMPAS**

Tlaquepaque, Jalisco. Septiembre de 2020.

Agradecimiento y dedicatoria

Agradezco a la vida por permitirme la oportunidad de estar en este momento presente, a mis antepasados, desde los esfuerzos de mis abuelos Rosa y Francisco, Luz y Rubén, hasta mis padres, Isabel y José Luis, quienes fueron directrices y alentadores de este anhelo, por su respaldo firme y amor siempre generoso, cada uno de mis logros es dedicado a ustedes. A mis hermanos Dulce y Alejandro por comprender, adaptarse y acompañarme durante este proceso de transición en mi vida.

A cada una de las personas maravillosas que conocí durante este trayecto de tres años en el ITESO, por las experiencias de vulnerabilidad compartidas, tan valiosas como recordatorio de lo que alberga en lo más profundo el ser humano. A quienes a partir de esta coincidencia se volvieron parte importante de mi cotidianeidad y me direccionaron hacia nuevas oportunidades.

A mis maestros, grandes ejemplos a seguir, siempre dispuestos a recibir y preparados para cuidarse en el complejo terreno del trabajo con personas.

De manera especial a mis compañeros y asesor de tesis, quienes atestiguaron mi ímpetu inicial y con empatía me apoyaron a seguir adelante cuando me sentía estancada. Por compartir saberes de la manera más agradable que he conocido.

Por siempre agradecida.

Resumen

El presente documento registra el proceso de intervención que tuvo por objetivo facilitar un espacio de escucha desde el Enfoque Centrado en la Persona, aportación de Rogers (1964), término que hace referencia a la vinculación interpersonal que promueve la aceptación positiva incondicional y comprensión empática, a partir de la detección de necesidades como evaluar la influencia de las relaciones intrafamiliares para el desarrollo de Habilidades para la Vida en adolescentes a partir de interrogantes como ¿qué estrategias de afrontamiento utilizan para manejar el estrés?, mismos pertenecientes a una escuela secundaria pública de la ZMG, tomando como muestra 15 adolescentes de un mismo grupo de segundo grado. Para la identificación de necesidades se aplicaron los instrumentos: Escala de Relaciones Intrafamiliares y el Cuestionario de Habilidades para la Vida. Posterior a esto se calificaron los instrumentos para identificar las áreas de oportunidad, mismas que fueron contrastadas con los adolescentes mediante la técnica de grupo focal, con los resultados se diseñó un taller-vivencial con una duración de diez sesiones. Resultados, el principal aporte de esta intervención fue que los adolescentes lograron reconocer el grupo como un espacio seguro donde podían expresarse libremente, lo que facilitó el reconocimiento de sus emociones, estrategias de afrontamiento ante situaciones estresantes, reconocer sus propios recursos, asimismo se alcanzó a vislumbrar una resignificación de las formas de relacionarse en su familia y en la escuela. La reflexión generada a partir de esta experiencia constata una gran necesidad de promover espacios de escucha que acompañen a los adolescentes ante situaciones estresantes de su vida diaria.

Palabras clave: Habilidades para la vida, adolescentes, relaciones intrafamiliares, manejo de estrés, unión-apoyo, Enfoque Centrado en la Persona

Abstract

The present document registers the intervention process which main objective was to offer a safe environment from a Person Centered Approach according to teenagers needs about family relationships and its influence to develop Life Skills. The chosen population belongs to a public junior high school in Zapopan, Jalisco, México semi urban zone, all 15 students from second grade. The instruments applied for recollecting information were Intrafamiliar relationships scale and Life Skills questionnaire, those were graded and the results showed low scores on perceived support and stress management, which were compared to participants experiences through a focus group to design a 10 sessions workshop to talk about these topics. The results confirm teenagers recognized the workshop as a safe time and space where to express themselves, helping them to identify their own emotions and resources, think about alternatives to face stressful situations. At this point, it was possible a glimpse of probable re structuration on the way teenagers relate to others in their everyday life like family and peers in a long term intervention from the PCA. The reflection generated from this experience confirms a huge need to promote active listening spaces that comfort teenagers about stressful situations when they don't perceive it in their family.

Key words: Life skills, teenagers, Intrafamiliar relationships, stress management, support

Índice

I.	Introducción.....	6
II.	Planteamiento y Justificación	7
	Pregunta principal.....	14
III.	Marco Referencial	15
	3.1 Estado actual del arte	15
	3.2. Adolescencia.....	18
	3.3. Habilidades para la Vida	26
	3.4. Relaciones Intrafamiliares	38
	3.5. Manejo de estrés, emociones y cutting	44
IV.	Marco metodológico	47
	4.1 Diseño de la intervención	47
	4.2 Participantes	49
	4.3 Instrumentos	49
	4.4 Procedimiento de la intervención	51
	4.5 Análisis de datos	60
	4.6 Descripción del desarrollo de la intervención.....	61
	4.7 Reflexión sobre el proceso de intervención.....	63
V.	Resultados	65
	5.1 Desmitificando las emociones	65
	5.2 El lenguaje emocional como recurso: una nueva perspectiva de mí mismo y el entorno.....	69
	5.3 El grupo como un espacio de escucha y un vínculo sustituto	76
VI.	Conclusiones y propuestas	81
VII.	Referencias.....	83
VIII.	Apéndices	90
	Apéndice 1. Entrevista a informantes clave	90
	Apéndice 2. Formato de consentimiento informado	90

I. Introducción

En Desarrollo Humano, las relaciones interpersonales son el medio por excelencia para movilizar los recursos personales, de ahí la influencia capital que tienen los vínculos padres-hijos para facilitar u obstaculizar el desarrollo de Habilidades para la Vida.

Las Habilidades para la Vida, como su nombre lo indica, son el resultado de la práctica y mejora continuas de capacidades innatas al ser humano relacionadas al raciocinio y la emocionalidad, de manera que se desarrolla una genuina adecuación a las diferentes circunstancias del entorno y en la relación con los otros, así como en la individualidad.

En México, ya se hacen esfuerzos por dar relevancia al desarrollo de Habilidades para la Vida, en el mejor de los casos de manera escolarizada durante etapas tempranas, evidenciando la importancia de su promoción. Y aunque se evalúe la calidad de estas iniciativas, no sería suficiente para una mejora continua si no se considera el significado que adquiere para los beneficiarios y la trascendencia que tienen en su contexto más próximo. Lamentablemente suele haber una brecha entre el ámbito escolar y el ámbito familiar, especialmente en contextos vulnerables, en los que vienen a ser los adolescentes quienes muchas veces instruyan estas propuestas de mejora a sus propios padres, quienes de proveerles con las condiciones necesarias para su implementación pueden sesgar el desarrollo de sus hijos y truncar los objetivos institucionales. En este caso, el manejo de estrés y unión-apoyo resultaron las dimensiones con más bajo puntaje, las cuales se abordarán mediante un espacio de escucha.

Ante la pregunta generadora de esta intervención, resulta importante explorar cómo se desenvuelven los adolescentes entre el hogar y la escuela, estas dimensiones de su vida que, aunque intrínsecas se encuentran obstaculizadas, para que de esta manera sus experiencias compartidas en el presente trabajo, sean consideradas para fundamentar estrategias de intervención cada vez más adecuadas a sus necesidades sentidas, puesto que los espacios de acompañamiento se vivieron desde la Fenomenología.

El documento presenta una contextualización de la problemática en un espacio y tiempo específicos, objetivos, referentes y supuestos en el Marco Teórico, mientras que el Marco Metodológico presenta la estructura y el desarrollo de las sesiones del taller, así como las directrices de la presente intervención.

En última instancia, las conclusiones y reflexiones generadas aportan al campo del Desarrollo Humano la compatibilidad en términos generalizados como Habilidades para la Vida, con otros de la academia como “Tendencia Actualizante”, así como para identificar limitantes y retos importantes.

II. Planteamiento y Justificación

Antes de introducir la definición de las Habilidades para la vida es necesario contextualizarlas y para ello, la Organización Mundial de la Salud en el año 1998 consideró relevante convocar a las agencias de salud física y mental dedicadas a promover el bienestar de la infancia y adolescencia para generar un consenso de su definición e integración, basándose en cinco áreas comunes entre culturas: 1) toma de decisiones y resolución de conflictos, 2) pensamiento crítico y pensamiento creativo, 3) comunicación y habilidades interpersonales, 4) autoconocimiento y empatía, 5) manejo de emociones y estrés (OMS, 1999).

Las Habilidades para la Vida entonces pueden definirse como el desarrollo del área psicosocial de una persona que le ayuda a enfrentar retos en los diversos ámbitos inherentes al ser humano en su interacción con el entorno, y según Melero (2010) como se citó en Díaz, Rosero, Melo y Aponte (2013) son consideradas como tales las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo
- Empatía
- Comunicación efectiva o asertiva
- Relaciones interpersonales
- Toma de decisiones
- Solución de problemas y conflictos
- Pensamiento crítico
- Pensamiento creativo
- Manejo de sentimientos y emociones
- Manejo de las tensiones y estrés

Se concluye entonces que la educación es la estrategia a implementar con la finalidad de promover el sano desarrollo de los adolescentes, la escolarización, equidad de género, buenas

prácticas ciudadanas, preparación para el cambio social y una mejor calidad de vida, impactando directa e indirectamente su contexto más cercano (OMS, 1999).

La transición de la infancia a la adolescencia es una de las crisis más comunes, y tanto los eventos previstos del desarrollo como los accidentales generan desajustes no solo a nivel personal, sino familiar y viceversa (González, 2000). Si bien las Habilidades para la Vida son necesarias en un sistema funcional, mucho más lo son en contextos tendientes a situaciones de riesgo, tales como: la adicción a sustancias psicoactivas, enfermedades de transmisión sexual, embarazo adolescente, abuso sexual, deserción escolar, discriminación, delincuencia, violencia, y suicidio (OMS, 1999).

De acuerdo con Martínez (comunicación personal, 16 de noviembre, 2017) dedicado a promover el desarrollo humano de adolescentes adscritos a la educación secundaria pública en Guadalajara, confirma de primera mano cómo problemáticas comunes en el contexto escolar la siguientes: autolesiones, intento de ideación suicida, baja autoestima, problemas en las relaciones familiares, padres ausentes física y/o emocionalmente, problemas de relaciones entre hermanos y pares, acoso escolar, trastornos alimenticios, noviazgos dependientes, involucración en venta y/o consumo de drogas, desánimo por seguir estudiando, ausentismo y deserción escolar.

Chávez (2017, como se citó en Meza-Huacuja, 2017) al construir una propuesta de tipología de la adolescencia partió de un análisis comparativo con otras etapas de la vida humana, como la infancia y la adultez, considerando también una amplia gama de clasificaciones por edad, nivel de maduración psíquica y física particulares. Un proceso ambivalente entre el desarrollo y la posibilidad de riesgos considerables, en el cual el contexto es fundamental (OMS, 2017).

Los adolescentes al ser vulnerables por sus condiciones psicobiológicas dentro de una familia que no promueve el desarrollo de Habilidades para la Vida aumentan probabilidades de predisponerse a las problemáticas antes mencionadas. De ahí que la familia como un factor de protección sea sumamente importante; La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Familias Mexicanas (ENDIFAM, fecha), cuyo objetivo central es conocer las características más importantes de la dinámica de las familias mexicanas, hace referencia a ésta como aquella red de personas que el entrevistado considera como cercanas, cohabitan en el hogar primario y se encuentran inmersas en un tejido social que las mantienen en constante transformación (ENDIFAM, 2011).

Además de establecer las condiciones del proceso de socialización de un infante “Las familias transmiten a los miembros más jóvenes haberes, saberes y patrimonio” (ENDIFAM, 2011, p.6) pero cuando se trata de promover su independencia e integración social, las pautas de relación resultan ser lo más importante, pues es lo que a su vez genera determinada dinámica familiar. En dinámicas en las que las relaciones son conflictivas es de esperarse mayor dificultad para resolver situaciones de crisis (ENDIFAM, 2005). Se asume que las situaciones problema se derivan del modo en que las personas interactúan dentro del sistema familiar, lo cual ejemplifica Montesano (2013) como un “espacio psicológico en el que negocian una realidad común” (ENDIFAM, 2005, p. 39) comenzando por la pareja y transmitiéndolo a lo largo del ciclo vital familiar.

“Cuando cada uno de los miembros de la familia, tiene bien definidas sus funciones y los roles correspondientes al ciclo vital cronológico, va creándose una estructura familiar organizada, que le permite tener un desarrollo en su identidad familiar y en la individualidad personal de sus componentes, ahora bien, si en el esfuerzo de reorganización familiar, la propia estructura familiar, por su falta de flexibilidad, no lo permite, aparecen entonces las disfuncionalidades familiares” (González, 2000, p. 281).

Uno de los mayores riesgos en la etapa adolescente, es la deserción escolar, Jadue (1999) define al estudiante en riesgo como aquel que presenta dificultades académicas y conflictos en su manera de relacionarse: “Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, déficit en las habilidades sociales y problemas emocionales” (Johnson, 1998 en Jadue, 1999, p. 16).

Sin una red de apoyo que promueva el desarrollo de Habilidades para la Vida los adolescentes se exponen a aislarse en el proceso de socialización y autoconocimiento por excelencia, que es la escuela. “Los padres, como primeros profesores de los niños, juegan un papel muy significativo en el proceso de aprendizaje y de socialización” (Jadue, 1999, p. 7).

Otra problemática de salud pública con cifras alarmantes a nivel nacional es el consumo de drogas, nuevamente de manera particular en la población adolescente; de un total de 425 adolescentes escolarizados, Pérez (2012) de manera concreta reporta que “el 63.8% ha fumado alguna vez en la vida, siendo la edad promedio de inicio de consumo de 12.6 años. En cuanto al alcohol, el 60% de los estudiantes lo ha consumido alguna vez en su vida de dos a tres veces en el

último mes, con una edad de inicio de 13.5 años; Ahora bien, respecto al consumo de drogas ilegales, el 6.8% de los estudiantes ha consumido inhalables por lo menos una vez en su vida. En cuanto al consumo de marihuana, 9.6% la ha probado alguna vez en la vida, con una edad promedio de inicio en el consumo de drogas ilegales de 14 años” (Pérez, 2012, p. 23).

En dicho estudio se confirma la importancia de desarrollar Habilidades para la Vida como la comunicación, que a su vez fortalezcan la unidad familiar para prevenir el abuso de sustancias psicoactivas en los adolescentes.

Una trágica consecuencia del escaso desarrollo de las Habilidades para la Vida en las relaciones intrafamiliares es también el intento suicida o suicidio consumado, según lo reportado en Rivera y Andrade (2006) es cada vez más frecuente que en el periodo de la adolescencia se registren el mayor número de intentos suicidas y/o suicidio; tan solo en el Distrito Federal, el 9.5% de la población estudiantil ya ha cometido al menos un intento suicida. En el mismo estudio, se consideran como recursos “Circundantes” (Rivera & Andrade, 2006, p. 32) a la familia, es decir, el apoyo social. Confirmando la relevancia de esta ya sea como factor de protección o de riesgo respecto a esta conducta.

Por lo tanto, citando nuevamente a la reunión convocada por la OMS (1999) se propuso la importancia de mejorar estrategias tanto dentro del contexto escolar como del popular, para quienes no se tenga alcance dentro de la institución, al ser éste el medio más adecuado de intervenir, pues así aumentan las posibilidades de asegurar calidad desde la capacitación y evaluación continuas a los profesores dedicados a impartir el tema y el desarrollo de un programa de Habilidades para la Vida integral establecido para el largo plazo, con el objetivo de prevenir las problemáticas antes mencionadas, lo cual hace más relevante la siguiente pregunta: ¿Qué dimensiones de Habilidades para la Vida y Escala de Relaciones Intrafamiliares resultan con menor puntaje en los adolescentes seleccionados? De manera que los esfuerzos por promover el bienestar de los adolescentes desde estas estrategias atiendan necesidades reales.

Retomando la importancia de la Educación en Habilidades para la Vida en el contexto escolar, con miras a mejorar estrategias de intervención que permitan una experiencia cada vez más trascendental psicosocial durante la etapa crucial de la adolescencia, y que se promueva su

desarrollo en las relaciones intrafamiliares promete disminuir los índices de deserción escolar, adicciones a sustancias psicoactivas y suicidio en adolescentes, por mencionar algunos.

Es apremiante prevenir dichas problemáticas desde el análisis de los recursos con los que cuentan los adolescentes para enfrentarse a situaciones de conflicto intrapersonal e interpersonal (Rivera & Andrade, 2006).

“Se trata no sólo de poseer, sino de hacer uso de los propios recursos, es decir, de su propia red de apoyo social ... promover la habilidad de acercarse a las personas que rodean al adolescente y aprender a pedir ayuda, esto acompañado del entrenamiento en las posibles diferentes respuestas que encontrará cuando solicite esa ayuda” (Thompson, et al., 2002 en Rivera y Andrade, 2006, p. 38).

De ahí la importancia de realizar una intervención con perspectiva fenomenológica, que describa las percepciones de la realidad adolescente dentro de un contexto específico que pueda proponer alternativas aplicables a necesidades detectadas en consenso. Resulta entonces necesario impulsar modificaciones que, se fundamenten en la perspectiva de los mismos beneficiarios, con la finalidad de que, a pesar de circunstancias contextuales adversas, el adolescente pueda resignificar obstáculos desde sus recursos psicosociales.

Los estudiantes con mayor cantidad de recursos o desarrollo de Habilidades para la Vida, según las percepciones de sus compañeros, en Rivera y Andrade (2006), indicaban una mayor disposición para ayudar a sus iguales y autorregulación psicológica en la interacción social. Mientras tanto, a nivel familiar, reportan una mayor percepción de unión y apoyo, así como accesibilidad a la expresión de sus emociones, marcando una significativa diferencia con quienes han intentado suicidarse.

Es de suma importancia involucrar a los padres de familia, como modelos de las conductas en los adolescentes, acerca del significado y la importancia de las Habilidades para la Vida, puesto que la iniciativa del programa se encuentra limitada al contexto escolar, cuando en realidad las Habilidades para la Vida son necesarias entorno al adolescente de manera integral, no solo en su rol de alumno. Inclusive, el que el adolescente intente aplicar lo aprendido en casa pudiera generar conflictos ante posturas antagonistas, por desconocimiento de estas.

Para ello, es necesario antes que todo identificar, cómo los beneficiarios perciben la dinámica de sus relaciones intrafamiliares para entonces conocer a qué obstáculos se enfrentan y en qué medida para distinguir cual sería la mejor manera de abordar a los padres de familia para que lo reportado por sus hijos sea de su conocimiento y genere reflexión al respecto, no solo en su rol de padres sino antes que todo como personas.

Para Rogers (1959), las relaciones interpersonales siempre fueron consideradas como el medio por excelencia, es decir, para todo en la vida se necesita el establecimiento de un vínculo entre personas. Mayor relevancia tienen aquellas que, consanguíneas o no, por la constante convivencia y hasta la codependencia para existir, pueden llamarse “familia”; de ser biológicas es normal que haya una verdadera simbiosis (madre-feto). De cualquier manera, se genera tal conexión que la personalidad se ve influida, en este caso haciendo referencia al desarrollo de Habilidades para la Vida, pues la comunicación, el establecimiento de límites, el autoconocimiento, etcétera, se reproducen o no según las conductas aprendidas y las condicionantes del contexto, en algunos casos orgánicas; por lo tanto, solo si los padres de familia o cuidadores primarios desarrollaron primero Habilidades para la Vida podrán transmitirlos a sus hijos e hijas.

A partir de una investigación realizada por Michel y Chávez (2012) acerca de la importancia del diálogo, se concluye en que el “escuchar” y “expresar” es básico, más no sencillo, y se propone como alternativa “el diálogo protegido”, es decir, las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1959) para ayudar a establecer la comunicación, es decir, verdaderas relaciones interpersonales, en este caso, entre padres e hijos.

Por medio de la interacción con los otros es que surge o se bloquea el desarrollo de Habilidades para la Vida, por lo tanto, como punto de partida se encuentra la familia. Abrir el diálogo entre padres e hijos al respecto del desarrollo de Habilidades para la Vida, puede ser un tema nuevo para ambas partes, solo así se podrán superar las diferencias estructurales y aprendidas.

El desarrollo de Habilidades para la Vida en las relaciones intrafamiliares de los adolescentes conllevará una transformación en las interacciones del hogar, lo cual gradualmente se verá también reflejado en sus relaciones entre pares propios de la etapa como amistad y/o noviazgo, siendo éstas las más significativas en su proceso de autonomía correspondiente a las etapas consecuentes.

Cabe mencionar la implicación personal para desarrollar un tema relacionado a la dificultad de mi persona por manejar el estrés, la aceptación y la comprensión del proceso de maduración para consolidar la identidad y hacer frente a las posibilidades que ofrece la vida diaria y por las cuales hay que asumir consecuencias.

Desde lo académico, y muy especialmente desde el campo del Desarrollo Humano, resulta cada vez más necesario el promover la creación de textos académicos que aborden conceptos que si bien tienen relación con algunos más acuñados como el de Habilidades para la Vida, Inteligencia emocional, entre otros, que incluso se utilizan indistintamente, comiencen a figurar en la promoción del desarrollo humano desde las propuestas de autores que se identifican como humanistas.

El proyecto es viable puesto que la institución escolar involucrada tiene trayectoria en facilitar las condiciones necesarias para que se lleven a cabo intervenciones de mejora, siempre y cuando se adapten a un encuadre escolarizado.

Si bien se abordan dos actores sociales con el objetivo de fundamentar la intervención desde la interdependencia de las relaciones y el contexto, después de realizar un diagnóstico de necesidades con los instrumentos aplicados a los adolescentes, las entrevistas a informantes clave como autoridades de la institución, docentes y la primera sesión de contextualización, se constató la necesidad de explorar las emociones con los adolescentes y de manera implícita se manifiestan los padres de familia como el referente principal de sus concepciones con respecto a la emocionalidad, a partir de esto es que se plantea como propósito general el siguiente:

Propósito

Facilitar un espacio de escucha con las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona para que los adolescentes reconozcan sus emociones y sensaciones ante situaciones detonadoras de estrés.

Propósitos específicos:

- 1.- Propiciar la unión y apoyo en adolescentes como estrategia de afrontamiento del estrés.
- 2.- Que los adolescentes identifiquen sus emociones y sensaciones ante situaciones estresantes, así como el uso constructivo de las mismas.

3.- Que los adolescentes identifiquen situaciones estresantes de la vida cotidiana y desarrollen estrategias de afrontamiento constructivas

Pregunta principal

¿Cuáles son las estrategias de afrontamiento de los adolescentes para manejar el estrés?

Supuestos de la intervención

Los adolescentes, al no percibir unión y apoyo en su familia, optan por estrategias de afrontamiento para el estrés no constructivas.

III. Marco Referencial

Las variables consideradas relevantes y factibles para realizar la intervención se interpretan y desarrollan desde las siguientes posturas teóricas, entrelazándose y creando puntos de encuentro entre los diferentes autores y dando pauta a las propuestas de intervención que de ella se deriven.

Para la fundamentación del presente trabajo se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como EBSCO, Web of Science y Redalyc utilizando las siguientes palabras clave: familia, adolescentes y habilidades para la vida, en inglés y español con el operador AND. Reservando solo publicaciones arbitradas de entre 2008 al año en curso. Para la selección de los documentos en cada base de datos se filtró con los criterios antes mencionados, obteniendo un total de 525 resultados, se seleccionaron 69 títulos, de los cuales se descartaron 26 una vez revisado el Abstract, se revisaron 43 textos completos.

Con base en los resultados de la búsqueda sistemática destacan los conceptos “adolescencia”, “habilidades para la vida” y “relaciones intrafamiliares” considerándose como centrales para el desarrollo de la presente intervención.

3.1 Estado actual del arte

Desde el Desarrollo Humano, durante los últimos 10 años se han llevado a cabo investigaciones en relación con muy diversos temas que parecieran aislados, sin embargo, tienen en común el hecho de dar relevancia a la percepción de los involucrados con respecto al fenómeno y por supuesto, prioridad en la persona. Entre los temas se encuentran:

En el ITESO, los trabajos académicos se enfocan a temas como sexualidad y conductas de riesgo, como el caso presentado por Ayala-Avalos (2017), en el cual se explican las vivencias del adolescente con un nivel socioeconómico bajo y pertenecientes a familiares monoparentales, con respecto a la sexualidad por medio de talleres formativos e informativos en grupo, realizado desde el Enfoque Centrado en la Persona. El objetivo general fue construir saberes informativos y vivenciales del ejercicio de la sexualidad y sus consecuencias mediante el diálogo a partir de la experiencia de los participantes basada en propuestas humanistas. Como resultados principales se destaca que los adolescentes identificaron conductas de riesgo, características de una relación de pareja libre de violencia y los métodos para prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, además de la identificación de sentimientos y sensaciones de contenido

sexual. De los resultados se desprende como propuesta principal que en las escuelas se implementen talleres como este, para que los adolescentes identifiquen conductas de riesgo y desarrollen otras que les permitan tomar decisiones que sean congruentes con sus metas.

Alcalá-Sánchez (2017) a partir de abordar experiencias emocionales, promovió que niños y niñas, algunos ya adolescentes, reconocieran sus necesidades de valoración y afecto, así como la expresión de las mismas desde el propio marco de referencia. La intervención se fundamentó principalmente en la teoría del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers. Al concluir, se logró que los menores reconocieran y expresaran sus sentimientos, incluso identificar como una necesidad el expresarlas a sus respectivos cuidadores. Lo anterior, a partir de un espacio y tiempo alternos a sus recurrentes entornos familiares.

Molina-González (2017) presenta el desarrollo de la identidad en adolescentes, en el cual hace énfasis acerca del desarrollo de la identidad en dicha etapa, y plantea como problemática la angustia que sufren los adolescentes debido a la gran diversidad de alternativas con las que cuentan hoy para identificarse y definirse. Propone un taller de intervención que ofrece un modelo educativo para adolescentes socioeconómicamente vulnerables que fueron elegidos por sobresalir en sus escuelas y colonias por medio de temas como: creatividad, el trabajo corporal, diferentes materiales de colores y texturas, la interacción de grupo y las actividades de reflexión personal. El propósito de la intervención fue que los adolescentes logaran una mayor autovaloración y reconocimiento de sus recursos personales, considerando sus roles sociales y contexto, para reconocerse con la capacidad de realizar su proyecto de vida. Como conclusión de la intervención se propone un nuevo modelo para intervenir con adolescentes e identidad que propone agregar la valoración personal como proceso simultáneo al del desarrollo de la identidad. Además, aborda la identidad desde tres niveles: identidad personal, identidad en interacción e identidad social. Se integran también algunos otros términos como identidad grupal, identidad en evolución, identidad plataforma.

Otro tema abordado es la deprivación afectiva femenina, presentada por Toro-Arce (2018), en este trabajo se presenta el fenómeno de la deprivación afectiva en adolescentes de nivel socioeconómico medio-alto. El objetivo fue identificar por medio de un análisis de sus relatos y expresiones los lenguajes erógenos y deseos en torno a sus vivencias afectivas familiares. Los

resultados coinciden en la necesidad de aprobación por parte de su entorno, especialmente de sus padres y amigos.

El Reporte de Experiencia Profesional (REP) de Gutiérrez-Reyes (2017), tiene como objetivo dar cuenta de cómo el Desarrollo Humano se complementa con la perspectiva sistémica en la psicoterapia, concretamente en: la Terapia Familiar Sistémica. El trabajo incluye la fundamentación teórica del Enfoque Centrado en la Persona, de la Psicoterapia Sistémica y la unión de estos dos enfoques. Presenta una reflexión acerca de cómo se incorporan patrones de las figuras parentales, tanto para crecer y madurar o no, puesto que todo lo asimilado en la familia a etapas tempranas, tiene un efecto en la vida de adultos. Cabe mencionar que destaca el hecho de que cuando se deja atrás la infancia, la adolescencia, existe la posibilidad de modificar e incluso romper patrones dañinos, reconociendo el potencial humano, para lo cual promueve la orientación en psicoterapia desde esta nueva propuesta.

El trabajo con adolescentes es un nicho de muchas posibilidades, puesto que su maleabilidad y al mismo tiempo su necesidad de diferenciarse, como en los trabajos de investigación antes mencionados confirman, intervenciones que detecten necesidades reales y de acuerdo al contexto, permitirán abordar de manera cada vez más integral a esta población que se encuentra en etapa preventiva ante conductas de riesgo que pueden pasar de ser experimentales a comportamientos transgresivos, en detrimento de su desarrollo humano en etapas posteriores.

3.2. Adolescencia

3.2.1. El duelo de la infancia y una adultez sin beneficios

La adolescencia, según la Organización Mundial de la Salud, es un periodo de entre los 10 a los 19 años, una etapa vital condicionada a cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, adoptando distintas expresiones según el escenario social, cultural y económico en que se presenta (OMS, 2017; Papalia, 2010).

El desarrollo, desde una perspectiva holística como proponen Papalia, Wendkos y Duskin (2010) considera a la persona como un todo, cuyos puntos de referencia a desarrollar son lo físico, neurológico, cognitivo, de lenguaje, emocional, social, de género y moral. Hace mención de una primera y segunda infancia, para desglosar las características particulares por intervalos previos a la adolescencia, destacando el desarrollo físico y la salud, debido a los profundos y repentinos cambios hormonales que se presentan para la maduración reproductiva.

Es el despertar cognitivo, se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utilizar el razonamiento científico, a pesar de que a nivel conductual y actitudinal todavía parezca inmaduro durante su adaptación. Surgen también los cuestionamientos genuinos a cerca del proyecto de vida, es decir, hay una mayor capacidad de proyección hacia el futuro más comprometedora.

Lo anterior cobra mayor sentido cuando estos cambios van dirigidos hacia la construcción de la propia identidad ya no como infante, ni tampoco como adulto, sino como lo que está intermedio, que es ser precisamente adolescente.

La teoría de desarrollo psicosocial de Erickson (1993) define la adolescencia como el período de crecimiento acelerado del cuerpo que conlleva la maduración sexual, así como la formación de una identidad personal, desglosada en sus diferentes áreas, como: identidad psicosexual, por medio de la capacidad para dar afecto; identidad ideológica, por el grado de determinación a comprometerse con un conjunto de valores; identidad psicosocial por la inserción en diversos grupos sociales; identidad profesional, por la atracción hacia un campo de acción profesional; y la identidad cultural, para encontrar un sentido a los dogmas transmitidos (Bordignon, 2005).

La particular aportación de Erickson consiste en haber integrado lo psicosocial de manera que esta área tan maleable en la adolescencia se considerara con la importancia que implica, y de una manera comprensible por medio de su diagrama epigenético, entendiéndolo como la jerarquización entre etapas que interactúan para que la persona pueda a su vez establecer relación con su entorno y los otros, reforzando la vinculación y el orden. Es decir, consideraba importante la influencia cultural, social e historia en el desarrollo de la personalidad, esta regulación biopsicosocial es de la que depende la existencia del ser humano en cada uno de sus etapas.

Con respecto al desarrollo del niño y del adulto, implícito: adolescente, se hace a lo largo de cuatro fases psicosociales cada uno, y cada una de ellas contiene una crisis que desarrolla una fuerza específica del 'yo'. En conclusión, organizar una visión del desarrollo del ciclo completo de la vida de la persona humana, es trascendentalmente clarificador y regulador al momento de ubicarse en un espacio y tiempo, puesto que se reconocen como imponentes las influencias del contexto para el desarrollo del trayecto vital y la necesidad del ser humano para adaptarse.

Ahora bien, particularmente de la adolescencia, esa brecha entre el desarrollo del niño y del adulto, interviene un concepto fundamental: la crisis, que implica en términos de Erickson un proceso de cambios progresivos y regresivos estructurales, más allá de lo que se ve o se entiende, una convulsión entre lo previo y lo nuevo, indispensable para la asimilación de la nueva estructura que se instaura en la persona en desarrollo, que no comprende en ese momento, más sin embargo le serán indispensables en etapas posteriores (Bordignon, 2005).

Aberastury (2002) y Bios (1986) en Cobos (2008) proponen que la adolescencia se divide en las siguientes etapas:

Etapa I: "Preadolescencia", el equivalente a la pubertad, que es cuando se originan los cambios físicos, la maduración de los genitales y las alteraciones hormonales. Como consecuencia surge un estado de ansiedad que encuentra su evasión en la curiosidad sexual, las alianzas entre pares y filosofías de vida que afirmen un sentido de seguridad.

Etapa II: Denominada "Adolescencia temprana" es cuando se sustituye el fuerte vínculo que se tenía con los padres por las relaciones entre pares asociada a un sentido de supervivencia, la autoridad viene a ser un reto, y se busca un sentido de pertenencia de manera defensiva. Las

capacidades cognitivas se desarrollan, mientras que se entorpece el autocontrol de emociones e impulsos.

Etapa III: Es en la “Adolescencia media” cuando no solo hay distanciamiento con los padres, sino que se genera el conflicto. Las relaciones entre pares se refuerzan aún más a manera de refugio y comienza la experimentación sexual, así como el nuevo sentido de autonomía e independencia.

Etapa IV: En la “Adolescencia tardía” el adolescente busca la reconciliación con sus padres, es más selectivo en sus relaciones entre pares pues busca un sentido de pertenencia acorde a sus valores, favoreciendo el desarrollo de una identidad propia.

Etapa V: “Postadolescencia”, es el inicio de la adultez, en la cual se ha consolidado la personalidad y se concretan proyectos de manera autónoma.

La genética, la personalidad y el contexto van conformando a quien antes de ser adolescente, es una persona en desarrollo, un ser integral, esta concepción es fundamental para intervenir de manera adecuada en las problemáticas que les aquejan. Para generar procesos de cambio en su beneficio es necesario identificar qué factores los mantienen vulnerables ante situaciones de riesgo. Para lograrlo, no es suficiente el incidir directamente sino implementar estrategias que involucren a sus familias (Cobos, 2008).

Ser adolescente es una experiencia, en interdependencia con un momento ubicado en tiempo y espacio, en la cual influyen también las percepciones adultas impregnadas de cultura:

“Las representaciones colectivas sobre la infancia y la adolescencia contemporáneas están alimentadas por la difusión, a veces explotada hasta la saciedad, de incidentes dramáticos y muy condenables (fueran estos, o no, protagonizados por niños, niñas o adolescentes) o de conductas que se muestran como impropias de su edad o de los riesgos que inconscientemente asumen o a los que resultan expuestos” (Gaitán, 2010).

Steinberg (2010) por su parte, la define como una etapa vital que comienza con la pubertad y termina solamente cuando se obtiene un rol independiente y estable dentro de la sociedad. La identidad que al final de la etapa se conforma, estará fundamentada en el ejemplo de sus

significativos, es decir, aquel que cumple con los criterios que concuerdan con sus necesidades de acuerdo al contexto. Es un referente aprendido, transmitido de sus figuras parentales que a su vez fue transmitido anteriormente (Cobos,2008)

De esta manera, el ser humano desarrolla su potencial a través de las exigencias del medio, sin embargo, es una realidad que existen condiciones que lo promueven mientras que otras lo obstaculizan, por lo que el adolescente se sugiere reciba contención para sobrellevar los cambios propios de la etapa.

3.2.2. Ser adolescente: pobreza en tiempos de globalización

La situación contemporánea en la que se vive la adolescencia es caótica, los riesgos psicosociales van en aumento, en particular para quienes habitan en contextos de pobreza, en la mayoría de los casos producen situaciones de exclusión y por ende en conductas de riesgo que terminan por reforzar el ciclo de vulnerabilidad. La patologización de quienes por sus carencias cognitivas y sociales no se adaptan a la norma es lo suficientemente transgresivo como para perpetuar ese estado por generaciones. Por lo tanto, se requiere, especialmente de los sectores públicos de salud y educación, estar en una cada vez más constante actualización, pues la transmisión de saberes entre culturas a la velocidad de la era digital reconfigura y hasta contrapone prioridades. Es un desafío que obliga a replantear las estrategias de intervención que lealmente promuevan su bienestar (Cardozo et al., 2011).

La pobreza es un factor ambiental que aumenta la predisposición a conductas de riesgo, especialmente a población vulnerable, en este caso adolescentes (Cobos, 2008). Las situaciones de riesgo que tienen en común los adolescentes en contextos de pobreza consisten en el consumo experimental de sustancias psicoactivas y adicciones, violencia intrafamiliar, relaciones de pareja disfuncionales, delincuencia, relaciones sexuales precoces, embarazo adolescente, deserción escolar e intento suicida.

En estas circunstancias, adquiere especial implicación el proceso de socialización al que están predispuestos los adolescentes, puesto que es el proceso por el cual se apropia de los patrones conductuales para interactuar, para incluso sobrevivir en la adversidad de su contexto, para la necesidad humana básica de pertenecer (Cohen et al., 2012).

Los adolescentes son en sí vulnerables a realizar conductas de riesgo, ya que es propio de la etapa buscar esa sensación de autonomía, pero con los roles que se fundamentan en el relativismo moderno y la curiosidad del adolescente por experimentar sensaciones nuevas sin un contexto con la capacidad de equilibrar sus carencias, puede desencadenar consecuencias en detrimento de su desarrollo como adulto a largo plazo (Cobos, 2008).

Además de las relaciones interpersonales de las zonas urbanas categorizadas como de bajo nivel socioeconómico, se vuelven importantes las relaciones de tipo estructural, la interdependencia entre políticas públicas y las dinámicas familiares que se resumen a lo que Ierullo (2015) comprime como el campo del cuidado, concebido como una configuración particular de acuerdo a las funcionalidades de la vida intrafamiliar, es decir, la asignación de roles y responsabilidades sobre todo con respecto a la socialización infantil durante la crianza. Las políticas públicas a través de las cuales, las distintas instituciones asistenciales proveen con servicios para su funcionamiento, más no precisamente para su mejora, tienden más hacia el control y la vigilancia sobre las prácticas de crianza en los sectores populares, particularmente en las familias más pobres (Ierullo, 2015).

Un contexto inestable es percibido por el adolescente como amenazante, un medio en el que las relaciones son violentas y carentes, por lo que se vive en un estado cercano a la simple supervivencia y no a la experiencia como en realidad corresponde a su etapa, por lo tanto, se vuelve por necesidad defensivo y no receptivo a lo que le permitirá su desarrollo conforme al trayecto vital que un contexto global al que también pertenece le hace aspirar (Cobos, 2008).

El espacio donde se aprende esta socialización es en la familia, por ello se considera importante conocer cómo los adolescentes experimentan la relación con sus padres para identificar las áreas de oportunidad que permitan implementar estrategias acordes a sus necesidades, pues la ausencia de padres, relaciones carentes de afectividad y esquemas morales constituyen aspectos que día a día hacen que la humanidad se enfrente a diferentes factores de riesgo (Cobos, 2008).

La satisfacción de las necesidades del ser humano rige su comportamiento, lo que conlleva a cuestionar ¿Qué necesita un adolescente?, ¿Los adultos reconocen estas necesidades?, ¿En qué medida pueden ser satisfechas de acuerdo con las condiciones socioculturales?, ¿Existe consciencia a cerca de la creciente lista de “necesidades” sugeridas por el sistema capitalista en la era digital?

Las respuestas a tales preguntas resultan un parteaguas para el abordaje de acompañamiento a adolescentes. Se ha alterado el orden en las prioridades de los adultos y los adolescentes aprenden a nombrar las necesidades de una forma materialista que terminará por alejarlos de sí mismos y del encuentro verdadero con los demás, causándole frustración que difícilmente podrá resolver de manera constructiva.

3.2.3. Alternativas para el desarrollo humano adolescente

Es importante partir desde las perspectivas de los adolescentes y conocer la interpretación de su realidad cotidiana, para ofrecerles contenido aplicable y significativo hacia sus necesidades con el propósito de que el programa de Habilidades para la Vida pueda realmente prevenir la manifestación de conductas de riesgo y potencializar sus recursos personales (Cobos, 2008).

Un enfoque de habilidades para la vida en la adolescencia promueve que los adolescentes adquieran recursos para la búsqueda de sentido en las particularidades de su vida diaria.

En el trabajo de Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) se considera a las Habilidades para la vida como habilidades sociales e interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía, habilidades cognitivas, considerando toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación y habilidades para manejar emociones, así como el estrés y aumento interno de un centro de control.

Las teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente establecen que son competencias esenciales para el autoconocimiento, identificación del carácter, y definición de la propia identidad. A través de la investigación también se ha encontrado que mediadoras de la conducta, adaptativas al medio, aspecto muy importante y particular de la etapa. Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Un programa efectivo requiere una metodología interactiva, pues está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo por medio de actuaciones, discusiones abiertas,

y ensayos grupales pequeños con respecto a situaciones personales, sociales, de política y salud que les sean significativas de acuerdo a su contexto, a su cultura específica.

Se vuelve importante entonces, el comportamiento modelado por los proveedores de salud, consejeros, maestros, padres y líderes entre sus pares, en una variedad de escenarios, incluyendo clínicas de salud, centros comunitarios, centros juveniles, iglesias y escuelas, en casa (Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001). Es un reto constante que contiene implicaciones en todas las áreas, siendo esto una complicación y la vez una oportunidad:

“Los adolescentes en la Región a menudo se enfrentan a muchas amenazas a su salud, incluyendo pobreza, violencia política, falta de oportunidades de empleo. También se necesitan estrategias que afecten el medio político, de comunicaciones, de la familia y la comunidad, para lograr un cambio sostenible a largo plazo. Una agenda amplia sobre la salud de los jóvenes debe incluir: (1) políticas que aboguen por servicios, oportunidades de empleo y un sistema educativo de calidad, (2) capacitación de profesionales para que trabajen con esta población, (3) implementación de servicios de intervención, prevención y promoción de la salud, (4) redes de organización de apoyo a los jóvenes, (5) investigación que pruebe estrategias en forma efectiva y que explore los asuntos de los jóvenes, y (6) recursos encausados al financiamiento de estos esfuerzos estratégicos (OPS, 1998). Dentro de esta agenda, el enfoque de habilidades para la vida representa un modelo muy necesario, y como lo exponemos en este documento, un modelo efectivo para la programación de la promoción de la salud. La última sección de este documento, Impulsando la agenda hacia el futuro, describe posibles medios para que estas otras estrategias puedan apoyar la adopción del modelo de habilidades para la vida para adolescentes en América Latina y el Caribe” (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001, p.7).

La Organización Panamericana de la Salud, junto con otras organizaciones de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales, gobiernos de países y otros organismos, ha estado trabajando en una infraestructura para lograr que la agenda para el desarrollo de los jóvenes se convierta en realidad. Se están creando políticas y leyes que protejan y promuevan a los jóvenes en muchos países, con la participación de los mismos jóvenes. Hay más oportunidades para que los profesionales de la salud y servicios sociales aumenten sus habilidades para trabajar con los adolescentes, y el constante aumento de investigaciones sobre mejores prácticas en el desarrollo de

adolescentes y jóvenes está ofreciendo las herramientas y modelos de programa para hacerlo en una forma más efectiva que nunca (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Al ser la adolescencia una etapa crucial en el trayecto vital del ser humano, facilitar estrategias preventivas de amplio alcance para identificar las áreas de oportunidad entre esta población en diferentes contextos es ya promover el desarrollo humano de los adolescentes, ofrecerles recursos para un sano crecimiento mejorando las condiciones en las que crecen.

3.3. Habilidades para la Vida

3.3.1. Acuerdos entre autores

Las habilidades para la vida, consideradas por Cardozo et al. (2011) como el desarrollo de destrezas psicosociales, tienen cada vez mayor relevancia social, y es que realmente son un recurso valioso para hacer frente a los retos de un sistema cada vez más competitivo.

La Organización Mundial de la Salud (2003) las clasifica en tres dimensiones: habilidades interpersonales y para la comunicación, es decir, la comunicación verbal y no verbal, la negociación, asertividad, vinculación interpersonal, cooperación y empatía. Las habilidades para la toma de decisiones y el pensamiento crítico consideran la resolución de conflictos, autoevaluación y valores. Las habilidades para afrontar situaciones y el manejo de sí mismo, tienen que ver con el autoconocimiento, manejo de sentimientos y autocontrol (Cardozo, et al., 2011). Mientras que Morales, Benítez, y Agustín (2013) hacen una clasificación de tres categorías en las que se dividen las Habilidades para la Vida: Sociales, cognitivas y afectivas, definiéndolas como un conjunto de comportamientos saludables en distintas áreas de la vida cotidiana que permiten a una persona actuar de manera competente y habilidosa en su entorno, resaltando la capacidad de autonomía que se adquiere.

La OMS años antes presentaba ya una analogía de las Habilidades para la vida como un “puente” entre el conocimiento, actitudes, valores, competencias y decisiones (Cardozo, et al., 2011). Las habilidades para la Vida contribuyen al desarrollo personal y social, promoviendo un mejor entorno para todos, con la capacidad para transformar las condiciones de cualquier contexto. Esto quiere decir que mientras más desarrolle Habilidades para la Vida, el adolescente inserto en un contexto de pobreza tendrá más recursos para romper ciclos dañinos y forjar caminos más constructivos. Cabe destacar la importancia de la consciencia de posibilidades que se abren ante ello (Cardozo et al. 2011). Visto por Vince y Posner (2001) en Morales, Benítez y Agustín, (2013) el desarrollo de Habilidades para la Vida en adolescentes fortalece sus factores protectores, promoviendo su bienestar durante la transición hacia la adultez.

El desarrollo de Habilidades para la Vida es considerado por Leiva, George, María, Simonsohn y Guzmán (2015) como una práctica de promoción para salud mental y el bienestar psicofisiológico óptimo. Ya que permite identificar y sacar el máximo provecho de los recursos

personales y sociales, lo cual brinda la confianza suficiente para enfrentarse a lo que resulte desafiante.

Es así como la OMS citada por Martínez (2014) en su propuesta de Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana, define las que han sido consideradas a consenso de la siguiente manera:

1. Autoconocimiento: conocer mejor nuestro ser, carácter, fortalezas, oportunidades, actitudes, valores, gustos y disgustos; construir sentidos acerca de nuestra persona, de las demás personas y del mundo.
2. Comunicación asertiva: expresar con claridad, y en forma apropiada al contexto y la cultura, lo que se siente, piensa o necesita y saber escuchar e interpretar lo que se siente, piensa u ocurre en determinada situación.
3. Toma de decisiones: evaluar distintas alternativas, teniendo en cuenta necesidades, capacidades, criterios y las consecuencias de las decisiones, no sólo en la vida propia sino también en la ajena.
4. Pensamiento creativo: usar la razón y la “pasión” (emociones, sentimientos, intuición, fantasías e instintos, entre otros) para ver las cosas desde perspectivas diferentes, que permitan inventar, innovar y emprender con originalidad.
5. Manejo de emociones y sentimientos: aprender a navegar en el mundo afectivo logrando mayor “sintonía” entre el propio mundo emocional y el de las demás personas para enriquecer la vida personal y las relaciones interpersonales.
6. Empatía: ponerse desde el lugar de otra persona para comprenderla mejor y responder de forma solidaria, de acuerdo a las circunstancias.
7. Relaciones interpersonales: establecer y conservar relaciones interpersonales significativas, así como ser capaz de terminar aquellas que impiden el crecimiento personal.
8. Solución de problemas y conflictos: transformar y manejar los problemas y conflictos de la vida diaria de forma flexible y creativa, identificando en ellos oportunidades de cambio y crecimiento personal y social.
9. Pensamiento crítico: aprender a preguntarse, investigar y no aceptar las cosas de forma crédula. Ser capaz de llegar a conclusiones propias sobre la realidad. “No tragar entero”.

10. Manejo de tensiones y estrés: identificar oportunamente las fuentes de tensión y estrés en la vida cotidiana, saber reconocer sus distintas manifestaciones, y encontrar maneras de eliminarlas o contrarrestarlas de forma saludable.

Considerando esta definición concisa de cada una de ellas, es evidente la interdependencia de unas con otras, confirmando que el desarrollo del trayecto vital del ser humano es complejo y que, en la etapa de la adolescencia es cuando se abre la posibilidad a que los recursos personales se optimicen de esta manera para que pueda continuar adaptándose a los retos de la vida.

El Enfoque Centrado en la Persona aporta desde una intervención en Habilidades para la Vida en la comprensión de las mismas desde la propia experiencia y no desde el ideal que pudieran llegar a representar la Inteligencia emocional, como una emocionalidad lineal, la resolución de conflictos llegue a entenderse como la ausencia de los mismos, el pensamiento creativo como el poder destacar en todo, entre otros ideales que se alejan de la verdadera experiencia del adolescente, es decir, aterrizar las propuestas de HPV concretamente al contexto de vida diaria del adolescente y su familia.

Cabe mencionar que en el siguiente apartado se abordan similitudes entre las Habilidades para la Vida y el fundamento del Enfoque Centrado en la Persona: La tendencia actualizante, como esta capacidad de agencia que promueve el desarrollo humano, las Habilidades para la Vida implícitas, como manifestaciones de la sabiduría orgánica y no un check list que se debe ir llenando para considerarse apto socialmente para una vida en armonía.

3.3.2. Habilidades para la Vida como manifestación de la tendencia actualizante

La tendencia actualizante como un concepto fundamental dentro de la teoría de Rogers (1959) para el Desarrollo Humano tiene estrecha relación con el desarrollo de Habilidades para la Vida. Es decir, cuando el adolescente, en este caso, es cada vez más consciente de sí mismo por medio de la identificación de emociones y sensaciones, logra ser empático a partir de la experiencia de ser escuchado y validado para comunicarse asertivamente en sus relaciones interpersonales, puede tomar decisiones y responsabilizarse por ellas, resolver conflictos haciendo uso de su pensamiento crítico y creativo, aceptar, regular y expresar sus emociones y manejar el estrés, está manifestando su tendencia actualizante.

La tendencia actualizante es efecto de la implementación del Enfoque Centrado en la Persona, siendo éste una vinculación de persona a persona que se convierte en acompañamiento debido a su capacidad de reorganizar las experiencias por medio de la escucha empática, aceptación positiva incondicional y la congruencia, propuestas por Rogers (Silva, 2006) y es definida como:

“Capacidad, latente o manifiesta de la persona de comprenderse a sí mismo y de resolver sus propios problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficacia necesaria para un funcionamiento adecuado... el ejercicio de esta capacidad requiere un contexto de relaciones humanas positivas y libres de amenaza, favorables a la conservación y a la valoración de la persona” (Rogers & Kinget, 1967, en Cornelius-White, Jeffrey, 2007, p.1)

La tendencia hacia el desarrollo de las potencialidades del ser humano funciona como un principio orientador para el desarrollo de la personalidad, para la construcción de la identidad, haciendo referencia precisa de la etapa adolescente. Entre sus características se encuentra una apertura y disposición a la experiencia, a lo nuevo, a los impredecibles y constantes cambios, así como a esperar una natural armonía y la re integración de la conducta como unidad total después de cualquier crisis o desorganización que pueda acontecer (Silva, 2006).

Ya que cuando las condiciones son estresantes, se genera un proceso orgánico que lleva consigo una desconexión y por lo tanto, incapacidad de vincularse con el otro, lo cual tiene implicaciones con el proceso adaptativo para la supervivencia que vela por el mantenimiento del Ser, por lo que cuando se presentan los consecutivos conflictos internos comunes de la adolescencia, el proceso experiencial es especialmente importante de atender, puesto que funciona como un factor protector, además de la potenciación de los propios recursos, a partir del autoconocimiento y autoaceptación que genera la contención desde el Enfoque Centrado en la Persona (Silva, 2006).

Con respecto a lo anterior, Von Glahn (2017) reflexiona acerca de la ausencia de criterios para constatar cómo es que las actitudes de aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia pueden desbloquear la tendencia actualizante, resumiendo a esta como la capacidad de adaptarse a los distintos retos de la vida, o en términos de Habilidades para la Vida: autoestima, empatía y resolución de conflictos principalmente, hace mención de un obstáculo importante en la adolescencia y muy especialmente en contextos de disfunción familiar y carencias económicas,

incluso cuando se han promovido institucionalmente el desarrollo de Habilidades para la Vida con talleres de esta índole y se refiere a las experiencias fallidas, lo cual causa una resistencia a la vulnerabilidad, importante condición para promover espacios desde el Enfoque Centrado en la Persona, aunque la necesidad de ayuda sea genuina, la persona encuentra dificultades para confiar en que verdaderamente ese espacio de expresión puede ayudarlo porque su vulnerabilidad no fue contenida bajo las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona. Una vez que la persona se percibe comprendida, se abre la posibilidad de resignificación de lo que reconoce como limitante, generando un cambio, una modificación en la percepción que puede influir en su comportamiento y es así cuando el adolescente estaría manifestando su tendencia actualizante por medio del desarrollo de Habilidades para la Vida que le van vinculando hacia relaciones interpersonales y toma de decisiones constructivas, a partir del manejo de emociones y sensaciones consciente para el autoconocimiento y la autoaceptación.

Desde las neurociencias según Wildbad y Lux (2010) involucrando un complejo proceso cerebral que se manifiesta en reacciones emocionales, reflexiones y patrones comportamentales. Permitiendo simbolizar experiencias que construyen el self, ahora bien, el Enfoque Centrado en la Persona, viene a estimular o incluso ampliar esta capacidad de consciencia, y con ello de autoconocimiento, y lo que de ahí se conocen como Habilidades para la Vida a nivel psicosocial como el establecer relaciones interpersonales, calmar la ansiedad, generar confianza, expresión emocional, percepción social y la integración de la personalidad en reciprocidad con el terapeuta.

Esto se vuelve cada vez más importante, de la salud mental depende el desarrollo de sociedades capaces de sobrellevar las consecuencias de los problemas ya generados para no perpetuarlos, sino para encontrar alternativas desde un abordaje humanista:

“La Organización Panamericana de la Salud (OPS) propone un nuevo marco conceptual centrado en el desarrollo humano y en la promoción de la salud dentro del contexto de la familia, la comunidad y el desarrollo social, político y económico” (Maddaleno, Morello, & Infante-Espínola, 2003, prf. 1)

Y adquiere especial importancia pues según Maddaleno, Morello y Infante-Espínola (2003) el 30% de la población en el continente americano es representado por adolescentes y jóvenes. Su bienestar integral es fundamental para el progreso, de gran impacto a macro nivel y

paradójicamente son especialmente vulnerables, por lo tanto, implantar programas integrales que se basen en necesidades reales de cada contexto particular, y la inversión sea constante con propósitos a largo plazo, con respecto a la educación en Habilidades para la Vida desde espacios con el Enfoque Centrado en la Persona en adolescentes, de manera que su transición a la vida adulta sea contenida con una red de apoyo entre escuela, familia y medios de recreación constructivos, se requiere una coordinación interinstitucional con calidad y compromiso.

El desarrollo integral del que se habla anteriormente se define como un proceso continuo a través del cual satisfacen sus necesidades y desarrollan competencias, habilidades y redes sociales. Para conseguir un desarrollo pleno, son claves el acceso a la salud y el bienestar, la educación, la justicia, el empleo y la participación social, además del apoyo a las familias y comunidades para que guíen el desarrollo de los jóvenes desde instituciones como la escuela y los centros de salud. La información recolectada hasta el momento servirá para desbancar mitos y desacuerdos institucionales que impiden la promoción de la salud y el desarrollo de adolescentes y jóvenes (Maddaleno, Morello, & Infante-Espínola, 2003, prf.3).

Los programas tradicionales en Latinoamérica suelen ser paliativos, intentando contener adolescentes que ya practican conductas de riesgo, por ejemplo, deserción escolar, violencia juvenil, abuso de drogas ilícitas, delincuencia, entre otras, intentando postergar lo mayor posible el desenlace o efecto en cadena al que tanto adultos como adolescentes se predisponen, así como reducir el impacto de sus consecuencias.

Maddaleno, Morello, y Infante-Espínola (2003) hacen referencia a esto como prevención secundaria y terciaria, enfatizando que el problema se centra en que no se parte de un enfoque constructivo hacia conductas resilientes. Es por ello que la propuesta de la unidad técnica de salud y desarrollo adolescente de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) consiste en enmarcar las intervenciones desde el desarrollo humano para la promoción de la salud dentro del contexto al que se enfrenta el adolescente día a día.

Existe basta y accesible información para demostrar que dichos programas no reducen los índices de riesgo en adolescentes, pues que además de lo anterior, no se considera a su contexto más próximo, como es la familia, la comunidad, región, el contexto político, social, económico y ambiental en el que se desarrolla:

“Se sabe que el enfoque integral de desarrollo humano propuesto en el marco conceptual de la OPS es una estrategia de promoción de salud, y que invertir en adolescentes supone un ahorro futuro para los países. De esta manera, el gran desafío de los próximos años será utilizar este marco para desarrollar programas integrales, recolectar información desagregada, mejorar el acceso a los servicios, mejorar el ambiente donde viven, comprometerse con la promoción de salud, mejorar el vínculo entre escuelas, familias y comunidades, apoyar la transición a la edad adulta, utilizar un enfoque de género en los servicios, fomentar la participación juvenil y promover la articulación interinstitucional” (Maddaleno, Morello, & Infante-Espínola, 2003, s/n).

Esta capacidad humana para enfrentarse a la vida diaria es la tendencia actualizante que se fundamenta como necesaria promover bajo el esquema de Habilidades para la Vida desde el Enfoque Centrado en la Persona. El Desarrollo Humano como tal, debe inmiscuirse mientras tanto bajo las nomenclaturas que sean necesarias para atender esta necesidad humana de las condiciones que el movimiento de Rogers propone. En este sentido, la prevención consiste en no limitarse a tratar al adolescente cuando ya exhiben comportamientos indeseados; se debe incidir con miras a un alcance más amplio de promoción de desarrollo humano.

Resulta importante reiterar las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona para comprender cómo es que la tendencia actualizante, la cual se relaciona con el desarrollo de Habilidades para la vida, en términos humanistas: puede ser desbloqueada.

La escucha empática es fundamental para el desbloqueo de la tendencia actualizante y el cambio.

3.3.3. Educación para el desarrollo de Habilidades para la Vida

En las décadas de entre los sesenta y ochenta, se vislumbraban las primeras intervenciones en el ámbito de la educación para el desarrollo de Habilidades para la Vida, con el propósito de promover su conocimiento e información acerca de cómo aplicarlas, éstas estaban destinadas al manejo de problemas específicos, sin embargo, con el paso del tiempo se ha constatado la importancia de no pretender solucionar problemáticas desde sus particularidades, sino rescatar que son las

Habilidades para la Vida las mismas que los capacitarán para enfrentar cualquier problema (Cardozo et al., 2011).

Sin embargo, la trayectoria de Habilidades para la Vida en el contexto escolar data de 1999 gracias al impulso que se generó en la reunión convocada por la ONU para acelerar el desarrollo de los países participantes. Considerándolas no como alternativa sino parte del plan curricular, ya que el contexto educativo es idóneo para detectar factores de riesgo y prevenir su desenlace, generando estrategias de intervención que regulen las carencias del entorno más próximo al adolescente (ONU, 1999). Es precisamente en la escuela, donde los adolescentes amplían sus recursos para la socialización, pues sus dinámicas de interacción en un orden, tiempo y espacio definidos permiten la formación de patrones para la vida funcional en sociedad (Leiva et al., 2015).

La UNESCO en 1996 consideró a las habilidades para la vida como un elemento no adicional, sino esencial de la formación humana integral, constituyéndola como fundamental para la educación, considerando que son aprendizajes que continúan a lo largo de todo el trayecto vital (Cardozo et al., 2011).

El contexto escolar es considerado uno de los mayores factores de protección, debido a que el aprendizaje es un importante indicador para detectar riesgos psicosociales e incluso trastornos mentales, por lo tanto, la escuela es un espacio que permite a los adolescentes ser atendidos por servicios de salud mental desde la detección temprana hasta la derivación a instituciones especializadas, que probablemente en los hogares desconozcan. Estas intervenciones preventivas contribuyen a la disminución de problemáticas con un primer plano académico y consecuentemente político, económico y social, influenciando los hogares de la comunidad, especialmente en zonas marginadas con apoyo de sistemas multidisciplinarios (Leiva et al., 2015).

Facilitar el desarrollo de Habilidades para la Vida en las escuelas requiere que los docentes las promuevan desde su comportamiento por medio de técnicas que requieran de la participación de los beneficiarios, para generar un clima de seguridad psicológica en la que se modele y refuerce su práctica. Comenzando por capacitar a los adolescentes a practicar las Habilidades para la Vida por medio de situaciones hipotéticas de bajo riesgo hasta las más amenazantes de manera progresiva.

En este mismo sentido Berger, Álamos, Milicic y Alcalay (2014); Rojas y Leiva (2015) tras la intervención de un taller de Habilidades para la Vida en el que se involucró a los padres de familia, los adolescentes transformaron su conducta favorablemente en su nivel de autonomía y respuestas agresivas. Siendo de gran relevancia social, puesto que, al utilizar estos mecanismos como estrategia preventiva, se reducen posibilidades de que se les excluya de instituciones educativas, ya que existen pocos recursos para tratar estudiantes que presentan conductas agresivas o que presentan rezago académico, volviéndolos cada vez más tendientes a conductas de riesgo.

Las intervenciones preventivas en el ámbito escolar son el mejor escenario para generar impacto, sin embargo, no basta con el desarrollo de contenido de calidad, capacitación constante a los docentes ni la participación activa de los adolescentes si no existe un seguimiento comprometido de los adultos importantes para los beneficiarios (Leiva et al. 2015). Se requiere de un sistema educativo y formativo comprometido entre actores y no sólo al adolescente, para sumar esfuerzos y poder prevenir riesgos.

Las intervenciones dirigidas a fomentar las habilidades para la vida durante la adolescencia fungen como un elemento de gran relevancia para la formación de su personalidad, para desenvolverse en el ámbito escolar y familiar (Cardozo et al., 2011). Las intervenciones preventivas dentro del ámbito escolar trascienden a constatar resultados favorables no solo a nivel personal, sino que también se presentan efectos en beneficio del centro educativo, la familia y de la comunidad en general, siendo aún más notorio en contextos de pobreza y marginación (Gallardo, Leiva & George, 2015).

La prevención en los centros escolares es trascendental, ya que esto permitirá que las habilidades se fundamenten en un contexto real, significativo para el adolescente, fomentando así relaciones interpersonales con valores tanto con sus figuras de autoridad como con entre pares. La institución permite la vinculación con los contextos más próximos al adolescente, transformando así las prácticas de una comunidad (Gallardo, Leiva & George, 2015).

Educar para el desarrollo de Habilidades para la Vida es invertir en una transformación generacional, puesto que las personas adquieren una formación con respecto a generar sus propios criterios, potencializar recursos para la resolución de conflictos, a validar sus emociones

independientemente de sus acciones, es decir, el adolescente participa activamente en su propio proceso de desarrollo como en el de construcción de una mejor sociedad (Cardozo et al., 2011).

Un enfoque basado en las habilidades para la vida, debe estar compuesto por un compilado teórico suficiente desde las problemáticas que aquejan al contexto particular, su diseño e implementación para intervenir con adolescentes, uniendo esfuerzos para que logre enfrentarse a los retos cotidianos que se le presenten (Morales, Benítez, & Agustín, 2013). Es importante el compromiso de todos los actores dentro de la comunidad educativa para identificar y dar seguimiento a los nuevos desafíos que requieran de estrategias preventivas en salud mental (Leiva et al., 2015).

3.3.4. Evaluación y mejora continua de iniciativas para el desarrollo humano en adolescentes

Un enfoque de habilidades para la vida en la adolescencia promueve que los adolescentes adquieran recursos para la búsqueda de sentido en las particularidades de su vida diaria. En el despertar cognitivo de sus capacidades, comenzarán a cuestionarse la existencia desde los recursos que su contexto les ofrezca, siendo lo más cercano a ello la educación para el desarrollo de Habilidades para la Vida.

En el trabajo de Mangrulkar, Whitman y Posner (2001) se considera a las Habilidades para la vida como habilidades sociales e interpersonales, incluyendo comunicación, habilidades de rechazo, agresividad y empatía, habilidades cognitivas, considerando toma de decisiones, pensamiento crítico y auto evaluación y habilidades para manejar emociones, así como el estrés y aumento interno de un centro de control.

Las teorías sobre el desarrollo humano y las conductas del adolescente establecen que son competencias esenciales para el autoconocimiento, identificación del carácter, y definición de la propia identidad. A través de la investigación también se ha encontrado que mediadoras de la conducta, adaptativas al medio, aspecto muy importante y particular de la etapa. Los resultados de la evaluación de programas muestran que el desarrollo de las habilidades para la vida puede retrasar el inicio del uso de drogas, prevenir conductas sexuales de alto riesgo, enseñar a controlar la ira, mejorar el desempeño académico y promover el ajuste social positivo (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Un programa efectivo requiere una metodología interactiva, pues está estrechamente relacionado a una pedagogía de aprendizaje activo por medio de actuaciones, discusiones abiertas, y ensayos grupales pequeños con respecto a situaciones personales, sociales, de política y salud que les sean significativas de acuerdo a su contexto, a su cultura específica.

Se vuelve importante entonces, el comportamiento modelado por los proveedores de salud, consejeros, maestros, padres y líderes entre sus pares, en una variedad de escenarios, incluyendo clínicas de salud, centros comunitarios, centros juveniles, iglesias y escuelas, en casa (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

“Los adolescentes en la Región a menudo se enfrentan a muchas amenazas a su salud, incluyendo pobreza, violencia política, falta de oportunidades de empleo. También se necesitan estrategias que afecten el medio político, de comunicaciones, de la familia y la comunidad, para lograr un cambio sostenible a largo plazo. Una agenda amplia sobre la salud de los jóvenes debe incluir: (1) políticas que aboguen por servicios, oportunidades de empleo y un sistema educativo de calidad, (2) capacitación de profesionales para que trabajen con esta población, (3) implementación de servicios de intervención, prevención y promoción de la salud, (4) redes de organización de apoyo a los jóvenes, (5) investigación que pruebe estrategias en forma efectiva y que explore los asuntos de los jóvenes, y (6) recursos encausados al financiamiento de estos esfuerzos estratégicos (OPS, 1998a). Dentro de esta agenda, el enfoque de habilidades para la vida representa un modelo muy necesario, y como lo exponemos en este documento, un modelo efectivo para la programación de la promoción de la salud. La última sección de este documento, Impulsando la agenda hacia el futuro, describe posibles medios para que estas otras estrategias puedan apoyar la adopción del modelo de habilidades para la vida para adolescentes en América Latina y el Caribe” (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001, p.7).

La Organización Panamericana de la Salud, junto con otras organizaciones de las Naciones Unidas, organizaciones no gubernamentales, gobiernos de países y otros organismos, ha estado trabajando en una infraestructura para lograr que la agenda para el desarrollo de los jóvenes se convierta en realidad. Se están creando políticas y leyes que protejan y promuevan a los jóvenes en muchos países, con la participación de los mismos jóvenes. Hay más oportunidades para que los profesionales de la salud y servicios sociales aumenten sus habilidades para trabajar con los

adolescentes, y el constante aumento de investigaciones sobre mejores prácticas en el desarrollo de adolescentes y jóvenes está ofreciendo las herramientas y modelos de programa para hacerlo en una forma más efectiva que nunca (Mangrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

3.4. Relaciones Intrafamiliares

Como se mencionó anteriormente, las directrices de la presente intervención son los adolescentes y padres de familia, ya que de acuerdo a la literatura, el adolescente al encontrarse en un proceso de adaptación se ve fuertemente influido por su ambiente, los padres de familia o cuidadores primarios, emergen en el discurso de cualquier tema sobre el que se les ofrezca escucha, las relaciones familiares, y especialmente en esta etapa, vienen a ser el punto de referencia, aún en sus intentos de transgresión para diferenciarse, no se puede abordar al adolescente sin que se considere a los padres en el sentido de buscar comprenderlos, siendo que al ofrecer un espacio de escucha a los adolescentes, mucho se sabe de los padres.

3.4.1. La familia desde el Desarrollo Humano

El mismo Rogers (1961) en su clásico de “El proceso de convertirse en persona” dedica un capítulo específicamente a reflexionar acerca de su experiencia en el trabajo terapéutico desde el Enfoque Centrado en la Persona, en el cual era una constante que cualquier conflicto intrapersonal resultara con implicaciones del más íntimo de todos los círculos interpersonales, como él se refiere al grupo familiar. Y ciertamente, una vez que la persona se atendía, sus relaciones intrafamiliares se modificaban. Por lo tanto, surgía el siguiente cuestionamiento: “¿Cómo se modifica la vida familiar a partir del Enfoque Centrado en la Persona? Así como la iniciativa de explicar lo que significa para la vida de la familia el que el adolescente, en este caso, desarrolle Habilidades para la Vida.

Los adolescentes son particularmente vulnerables a las influencias a los modelos que rigen en su entorno, distinguiéndose progresivamente de lo aprendido en la familia, por medio de nuevos ideales, identificaciones, roles, aspiraciones, etcétera. De esta manera se va construyendo su identidad, pero, si no cuenta con los referentes suficientes, sucede que su exploración será confusa, sin estructura y carente de solidez. Lo cual distorsiona su autoconcepto y desorganiza sus prioridades, corriendo el gran riesgo de ser marginado por su intento fallido de compensar el incumplimiento de las expectativas que tiene la sociedad y su incapacidad para responder a ellas (Cobos, 2008).

Fernández y Reyes (1997) en Cobos (2008), exponen la importancia de tres dimensiones para la integración al sistema social: la individual, la familiar y la comunitaria. Es en la dimensión

familiar donde el adolescente se forma en torno a las normas, valores, derechos, obligaciones y roles, preparándose para las funciones que desempeñará como adulto independiente.

Entonces, partiendo del gran potencial que tiene la familia para impulsar, es también el mayor exponente a riesgos psicosociales, pues es la familia la dimensión con mayor proximidad a una persona, supone proveer apoyo incondicional, promover la unidad y encontrar la resignificación a situaciones difíciles.

En esta constante relación que implica la vida en familia, resulta determinante la calidad de esta relación, pues es como se construyen, internalizan y proyectan los modelos de convivencia para las relaciones fuera de ese núcleo. En este aspecto es relevante la percepción, pues es un aprendizaje que se ve influido por la percepción de lo que implica relacionarse, por ejemplo, se ha encontrado que los adolescentes con dificultades de comunicación con los padres también presentan dificultades de comunicación al relacionarse con sus amigos, lo cual los inclina hacia conductas de riesgo, como el consumo de sustancias psicoactivas para evitar el malestar emocional que esto les provoca. Mientras que los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar son aquellos que también perciben más apoyo de sus relaciones personales significativas (Cobos, 2008).

Cabe mencionar que, aunque la relación con ambas figuras parentales es sumamente importante y cada una juega un rol, según (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005 en Cobos, 2008) la madre ejerce una influencia indirecta en el adolescente para que a partir de este vínculo se subordine la percepción de las demás relaciones significativas, sin menospreciar la función del padre, que consiste en generar un sentimiento de protección y apoyo siempre y cuando esté presente.

“La familia como es el núcleo desencadenante de conductas de riesgo, si el adolescente la percibe como un ambiente hostil busca un grupo que le brinde seguridad, pero al carecer de una referencia fiable de sus propios atributos, presenta un proceso de desadaptación provocándole el rechazo de otros. Esto deriva en la exposición a factores de riesgo como el consumo de drogas, la promiscuidad y conductas violentas como recursos de afrontamiento” (Cobos, 2008, p. 109-110).

Se consideran también como factores protectores las familias cohesionadas, buenas relaciones con los padres y hermanos, la comunicación abierta y no ambigüedades acerca de las consecuencias negativas de practicar conductas de riesgo, un vínculo afectivo seguro, además de límites no permisivos por parte de los padres, y muy importante que los mismos no rompan sus propias reglas. También las relaciones sustitutas con la familia extendida como primos, abuelos, tíos, etcétera se convierten en factores protectores, pues ayudan a que el adolescente cuente con mayores recursos y perciba mayor apoyo en su proceso para conformar su identidad (Cobos, 2008).

Por ello es importante que las relaciones intrafamiliares funjan como un canal para el desarrollo de Habilidades para la Vida de ambas partes. Una persona que experimenta el bienestar que esto trae consigo, deseará replicarlo en sus relaciones intrafamiliares, a menos que, el clima familiar sea hostil a modificaciones, en detrimento de ambas partes, por eso mismo, si se mejoran las condiciones en las que se vive la relación, será posible transmitir el conocimiento de Habilidades para la Vida.

Cuando el adolescente vive enmascarando sus sentimientos, sensaciones, pensamientos, etc. porque no se percibe aceptados y acompañado en sus relaciones intrafamiliares, cuando vive en esa constante incongruencia, se forjan muchas barreras que refuerzan los conflictos en casa. Pero cuando con el desarrollo de Habilidades para la Vida tiende a expresar sus sentimientos verdaderos y vive sus relaciones familiares con base en la comprensión real de los otros, no precisa de ser defensivo, desconectado, en distorsión.

Rogers (1979) hace mención de lo común que es que en las dinámicas familiares surjan roles que suprimen la autonomía de otro miembro, precisamente por la ausencia del desarrollo de Habilidades para la Vida, mientras que quienes lo logran se caracterizan por permitir que cada miembro de la familia tenga sus propios sentimientos, pensamientos, responsabilidades, y sea una persona independiente, surge el respeto por la individualidad del otro.

Pero cuando logra identificar esto, y puede confiar en su unicidad, puede aplicarlo también en la percepción que tiene de su madre, padre, hermanos, etc. y de aceptarlos también en su independencia, lo cual permite una comunicación más genuina en la dinámica familiar.

Entonces, cuando la tendencia actualizante se manifiesta por medio del desarrollo de Habilidades para la Vida en los adolescentes dentro del contexto escolar, pero la dinámica familiar

se puede ver amenazada, en el intento del adolescente por trasladar los aprendizajes significativos en materia de autoconocimiento y relaciones interpersonales a su espacio de mayor arraigo, dando inicio a posibles conflictos por contradicción a la dinámica familiar establecida, esto en el mejor de los casos, pues en algunos otros la amenaza es tal que por el clima tan hostil no se proyectan si quiera intentándolo. En este último caso podemos asegurar que son padres de familia que no cuentan con los recursos que las Habilidades para la Vida conllevan, probablemente su tendencia actualizante se ha visto truncada y su manera de relacionarse con sus hijos se encuentra condicionada a esas limitaciones. Es de esperarse entonces, que el adolescente no desarrolle Habilidades para la Vida por la falta de escenarios que faciliten esta práctica, a reserva de que lo pueda hacer con sus compañeros de clase y maestros, nuevamente en el mejor de los casos, partiendo del supuesto de que en la mayoría de los hogares no se promueve el desarrollo de Habilidades para la Vida.

Los adolescentes que no perciben una dinámica familiar que les permita expresar sus emociones, participar en la resolución de conflictos, tomar decisiones, etc. terminarán por truncar también esos recursos que pondrían en marcha su tendencia actualizante. Queda entonces un conflicto latente sin resolver que corresponde al padre de familia atender.

¿Cómo serían estas modificaciones? Se hace mención de que hay una mayor expresión de sentimientos, de manera que se rompa el común patrón de que éstos se acumulen hasta un punto en que resultan explosivos o son proyectados hacia una situación ajena a la que les dio origen.

La persona descubre que es posible relacionarse desde sus verdaderos sentimientos, sin temor a que esto tenga como consecuencia la decadencia de la relación, resulta importante que la experiencia debe limitarse a uno mismo y no hablar de terceros (Rogers, 1979).

Es también cuando las relaciones se viven sobre una base real, lo cual tiene que ver con el asumir los propios sentimientos, sin que se distorsione con atribuciones a terceros. Se logra una mayor aceptación y congruencia con respecto a emociones que erróneamente se consideran como negativas. Es atender a esta necesidad y concretarlo en una manera de estar, sin por ello sentir que se daña al otro, sobreviviendo a la angustia que generan estos supuestos y finalmente resolviendo el conflicto.

Es natural que se presenten conflictos, sin embargo, el respeto, la comprensión y el agrado genuino que mantienen la relación se manifestarán tarde que temprano, dando por hecho así la congruencia (Rogers, 1979).

Es común que padres e hijos discutan, más en hogares donde no se desarrollan la Habilidades para la Vida, de manera desproporcional ante necesidades no satisfechas encubiertas por reclamos, por ejemplo: “Tú no me quieres” podría ser una demostración debatible, pero “Necesito más afecto” es una necesidad real totalmente válida que tornaría la situación muy diferente. Cuando una persona acepta sus sentimientos y valida sus necesidades descubre que son el recurso más valioso para conectar con el otro y obtener una reacción de su parte predeciblemente de acuerdo con su intención, y es así como se vive una relación real, en su máximo esplendor.

Mejora la comunicación, Rogers le llama “bidireccional”, esto significa comprender los pensamientos y sentimientos de otra persona según los significados que tienen para ella y viceversa. Es un diálogo en dos direcciones, de dar y recibir.

Cuando el tutor le facilita al adolescente una relación de ayuda bajo estas condiciones y es capaz de hacerle sentir comprendido tanto en aquello que es fácil de aceptar hasta los pensamientos tildados de extraños, espantosos y/o ridículos. Cuando el alumno se siente comprendido, puede relajarse, disipar las defensas y cada vez se vuelve más capaz de relacionarse así con los otros ¿Viven los adolescentes esto en su familia?

Por último, Aumenta el deseo de que las demás personas también sean ellas mismas. Si estoy más deseoso de ser yo mismo, también estoy más preparado para permitirte ser tú mismo, con todo lo que eso implica.

La familia es, entonces, según Rogers (1961), un conjunto de personas singulares, con diferentes objetivos y valores, que se mantienen en unión desde la genuinidad de sentimientos a pesar de los conflictos.

Entonces, la familia se convierte en un factor de riesgo o de protección según su manera de relacionarse. El adolescente se desarrolla según lo que el adolescente haya aprendida en su familia, ya sea por imitación o lo opuesto a los hábitos familiares para confirmar su identidad.

Con respecto al desarrollo de Habilidades para la Vida en la familia, un problema común son los dobles mensajes acerca de temas tabú como la sexualidad, los roles de género, las adicciones, entre otros, debido a que frecuentemente los padres ocultan información o ésta es transmitida con mitos y temores, para los adolescentes es difícil filtrar esta información y no se lo apropian, se distorsiona el mensaje de manera que en lugar de protegerlos los expone, ante esta confusión, en vez de buscar ayuda de sus referentes de protección, les resulta menos complicado mentir y buscar otro referente seguro. Estos conflictos familiares, la falta de comunicación y distancia afectiva influyen para el adolescente no se sienta parte de su familia (Cobos, 2008).

3.5. Manejo de estrés, emociones y cutting

¿Cómo es que el manejo de estrés, emociones e incluso autolesiones tienen relación con las Habilidades para la Vida y el Enfoque Centrado en la Persona? Se vuelve cada vez más importante, aunque confuso el hilo conductor entre las problemáticas y alternativas entre esta compleja población. Precisamente el Enfoque Centrado en la Persona viene a establecer las condiciones para que se desarrollen genuinas Habilidades para la Vida, el grado de la ausencia de lo anterior, desemboca en pérdida del contacto emocional, estrés y estrategias de afrontamiento autolesivas.

¿Qué estresa a los adolescentes? Más allá de las situaciones agregadas como conflictos tangibles, la adolescencia es ya en sí un estado de constantes retos, tensiones e incertidumbre y ante ello, las expectativas de un futuro constructivo se debilitan, un factor determinante presentado por Bezerra Sousa Florêncio, Souza da Costa Silva y Ferreira Holanda Ramos (2017), es la dinámica familiar como factor de protección o de riesgo ante esta situación.

Así como cada vez se fundamenta más la necesidad de aplicar programas de Habilidades para la Vida en el contexto escolar, está emergiendo una atención particular en una de sus dimensiones: el manejo de estrés, cabe mencionar que a partir de la técnica de atención plena (mindfulness) que está en su apogeo, sea esto causa o efecto, en estudios recientes se reconoce su potencial para generar cambios positivos en población adolescente con problemas de estrés particularmente, ansiedad y depresión (Carreres-Ponsoda, Escartí, Llopis-Goig, & Cortell-Tormo, 2017).

Kristensen, Schaefer y Busnelo (2010) en Bezerra Sousa Florêncio, Souza da Costa Silva & Ferreira Holanda Ramos (2017) establecen que el estrés surge cuando las exigencias de determinadas situaciones se perciben como mayores a los recursos disponibles percibidos para sobrellevarlas, generando en la persona una incapacidad para resistir y generar alternativas para lograrlo.

Ahora bien, la psicología positiva en sus pronunciaciones recientes manifiesta que el estrés como tal, viene a ser un reto más a enfrentar de manera que el adolescente transicione hacia la adultez como recurso preventivo ante conductas de riesgo y promotor de la salud mental en sus ámbitos emocional, cognitivo y social.

Lo anterior, debido a los cambios que conlleva la adolescencia y les hace vulnerables ante las exigencias cada vez más aceleradas de la época contemporánea, en lo académico, la complejidad de las relaciones interpersonales, y una mayor inestabilidad económica y familiar, como el divorcio y cambio de localidad por desempleo (Blakemore et al., 2009; Divall & Radovick 2008; Forman & Davies, 2003; Paus, Keshavan, & Gieddl, 2008; Mendelson, Greenberg, Dariotis, Gould, Rhoades, & Leaf, 2010; Pine, Cohen, & Brook, 1999; Susman & Dorn 2009; Steinberg, 2010) en (Carreres-Ponsoda, Escartí, Llopis-Goig, & Cortell-Tormo, 2017, p.36).

Cabe mencionar que las iniciativas para promover el bienestar integral de los adolescentes por medio de alternativas para manejar el estrés están ligadas a promover una actitud positiva ante los retos de la vida como un mecanismo de resiliencia, puesto que son las expectativas hacia el futuro del adolescente las que se ven disminuidas si el estrés no es bien manejado. Resulta una directriz entonces el fortalecimiento de esa fuerza cognitiva llamada esperanza que genera determinación para el logro de objetivos, produce energía y una disposición hacia el futuro, conocida también como motivación. Folkman (2013) citado en Bezerra, Souza da Costa Silva & Ferreira Holanda Ramo (2017) considera que es una importante aliada en contra del estrés, pues determinación se vuelve importante en reducir el riesgo del estrés crónico (Gustafsson et al., 2013).

El análisis cualitativo de la investigación de Carreres-Ponsoda et al., (2017) hace un comparativo de antes de la intervención como un “estado de estrés” y sus resultados como un “estado de calma” y en palabras de los participantes, cambió su perspectiva acerca de las situaciones que consideraban como problemas como la tarea escolar y discusiones entre pares, más conscientes y positivos ante aquello que les parecía amenazante, percibiéndose capaces de enfrentarlas (Carreres-Ponsoda et al., 2017). En Desarrollo Humano podría equipararse a la resignificación de la experiencia.

Ahora bien, La mayoría de los autolesores como refiere la investigación de Ferreira, Machado y Silva (2012) admiten que esta práctica les causa dolor, sin embargo, es lo que consideran como alternativa para reprimir sentimientos, recuerdos que consideran como negativos, para castigarse o impedir hacer algo que consideran como malo, por lo que después de ello las emociones que consideran positivas se vuelve una sensación gratificante, convirtiéndose en un sistema funcional. También se hace mención de síntomas atribuidos a otras psicopatologías como desordenes de la personalidad, depresión y ansiedad. Se reconoce como un fenómeno común entre

la población adolescente, sin embargo, debe ser abordado por profesionales de la salud y la educación.

Este comportamiento se diferencia del intento suicida, puesto que lo definen en este estudio como un acto deliberado de causarse daño sin intención de culminar la vida, sino manifestar rechazo social de manera repetitiva.

“Algunos autores (e.g., Chapman, Gratz, & Brown, 2006; Nixon et al., 2002; Osuch et al., 1999) creen que los comportamientos autolesores son una estrategia utilizada para compensar la falta de manejo de estrés. De hecho, muchos autolesores reportan que su comportamiento es un método para lidiar con emociones no deseadas y cuando se sienten sobrepasados por situaciones estresantes de manera correcta” (cf. Whitlock & Knox, 2007 citado en Ferreira Gonçalves, Martins, Rosendo, César Machado & Silva, 2012, p. 536).

Por otra parte, se reconoce que algunos adolescentes pueden llegar a practicar el cutting porque creen que es la manera en la que podrán pertenecer, para identificarse con sus pares, quienes en su mayoría experimentaron adversidad durante su infancia, como abuso físico, sexual, psicológico y otra gran variedad de experiencias (Nock et al., 2005 citado en (Ferreira Gonçalves, Martins, Rosendo, César Machado & Silva, 2012, p. 537). Debido a la cada vez mayor difusión de este fenómeno entre la comunidad de adolescentes y relacionados, el campo de la investigación y epidemiología al respecto aumenta.

De esta manera, se constata la complejidad de las implicaciones adicionales del ser humano en la etapa de la adolescencia, las manifestaciones del desarrollo, de la tendencia al crecimiento y el riesgo de que ésa se vea obstaculizada.

IV. Marco metodológico

A continuación, se describe la metodología de la presente intervención, desde su diseño, enfoque, criterios de inclusión y exclusión para la muestra, los instrumentos utilizados, así como la planeación para llegar a cabo el taller en cada una de las sesiones, desde sus objetivos hasta las dinámicas realizadas en términos de materiales y tiempo requeridos, con la finalidad de establecer los elementos fundamentales para adaptarse a los criterios de validez y evaluación necesarios.

4.1 Diseño de la intervención

"El planteamiento del problema es el centro, el corazón de la investigación: dicta o define los métodos" (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

El método cualitativo es tan complejo como flexible, requiere de una permanente disposición por parte del investigador a replantear sus hipótesis y hace surgir mil preguntas de investigación a posteriori de las oficiales, es un constante indagar acerca del fenómeno en sí y también de cómo se percibe el mismo por sus integrantes, es contemplar las muy diversas y validas realidades que dan origen al conocimiento en el campo de las humanidades. Mientras que el método cuantitativo, establece con exactitud patrones de comportamiento de la población en cuestión, permite la sistematización y contextualización de los datos, y se enfoca en medir con precisión las variables del estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Por lo tanto, se propone realizar una intervención con las siguientes especificaciones metodológicas:

Intervención cualitativa con enfoque fenomenológico, dentro de la metodología cualitativa se puede hacer uso del enfoque fenomenológico, el cual consiste en estudiar las vivencias de personas involucradas con el fenómeno que se investiga con criterios científicos. Esto implica según lo propuesto por Dantas y Moreira (2009) abordar los significados de sus experiencias, la manera en que lo experimentan dentro de un espacio y tiempo concretos.

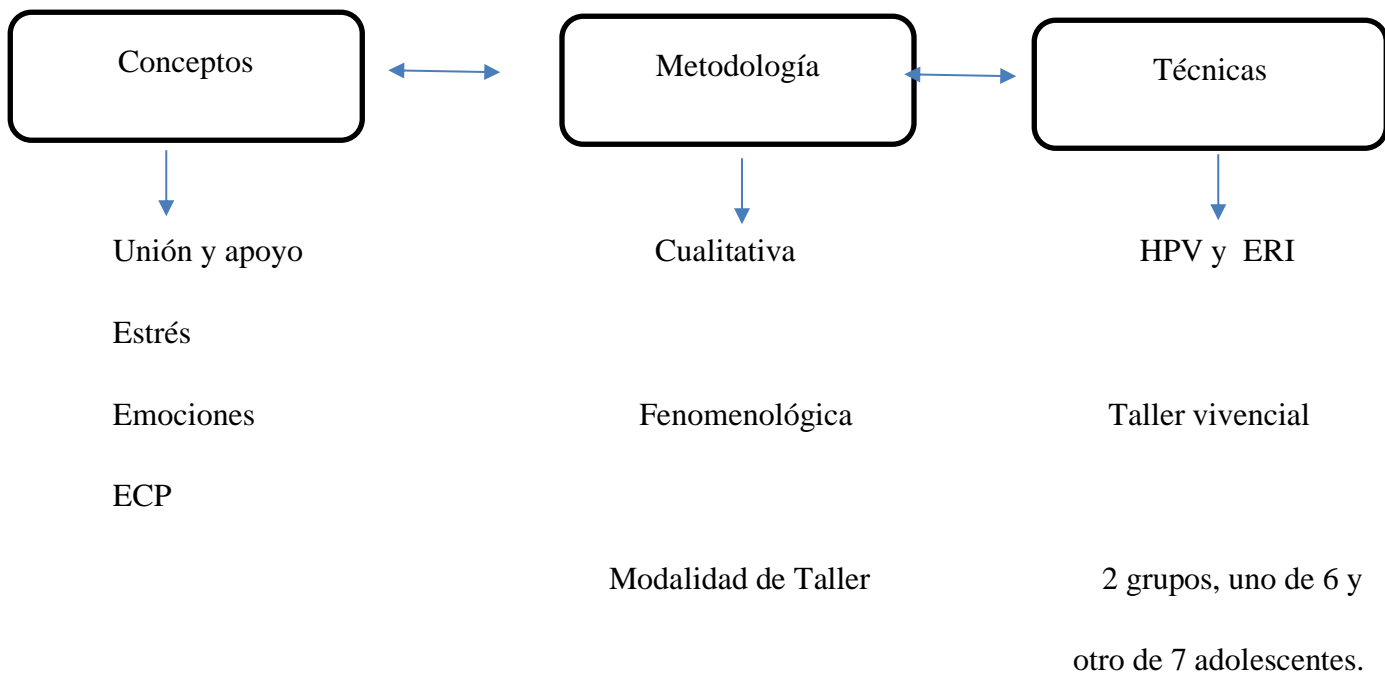
Son precisamente estas experiencias que son difíciles de comunicar a la plenitud, las que se logran rescatar para permitir una mayor comprensión de la psique y contribuir al conocimiento, por medio de la fenomenología, pues para el ser humano toda concepción lógica se basa en un trasfondo vital, desde lo cual se generan las teorías son validadas científicamente (Martínez, 2006).

El procedimiento se realizó en 2 tiempos, para que pudieran identificarse las necesidades reales de la población sobre las cuales intervenir, debido a que en la adolescencia y por el contexto concreto en el que se llevó a cabo, de entre las diversas necesidades era relevante identificar las más apremiantes en la vida cotidiana. De esta manera, con indicadores clave al respecto se trabajó en una planeación temática que permitiera abordar estas necesidades detectadas. A continuación, una breve explicación de cada etapa:

1. Se aplicó un cuestionario de Habilidades para la Vida y Escala de las Relaciones Intrafamiliares como una previa por medio de estrategias con fines diagnósticos a los alumnos por medio de una sesión de 2 horas a los 15 alumnos con previo consentimiento informado de sus padres.

2. Se llevó a cabo un taller para adolescentes desde el Enfoque Centrado en la Persona. Se programará una sesión semanal de dos horas por lapso de aproximadamente un mes, el contenido del taller dependerá de las dimensiones correlacionadas y las necesidades de los adolescentes. Las 09 sesiones serán videograbadas con el previo consentimiento informado de sus padres para fines de categorización de datos.

Mapa Heurístico



4.2 Participantes

1. Alumnado de la escuela secundaria “Secundaria General 80 Laura Cossio” ubicada en Zapopan, Jalisco, conformado por aproximadamente 300 adolescentes de entre los 12 a los 15 años de edad.

Selección

El proceso de selección del grupo, se fundamentará en el criterio del encargado en turno del plantel con respecto a los índices más bajos de desarrollo en Habilidades para la Vida y problemáticas familiares en los alumnos.

4.3 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron fueron la Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.) y el Cuestionario de Habilidades para la Vida, para así generar un diagnóstico que permita identificar la correlación entre sus dimensiones e intervenir de acuerdo a las necesidades reales de los adolescentes y las situaciones comunes en sus familias con respecto al desarrollo de Habilidades para la Vida.

Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.)

Se utilizó la Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.), instrumento validado por (Rivera & Palos 2010) en México para profundizar en la comprensión de las relaciones intrafamiliares. Este término está cercanamente asociado al de “ambiente familiar” y al de “recursos familiares”. Incluye la percepción que se tiene de tres dimensiones: unión y apoyo, expresión de emociones y dificultades o conflictos.

Tabla 1. *Conceptualización de Dimensiones.*

Dimensión	Definición conceptual
Unión y apoyo	Mide la tendencia de la familia de realizar actividades en conjunto, de convivir y de apoyarse mutuamente. Se asocia con un sentido de solidaridad y de pertenencia con el sistema familiar.
Expresión de emociones	Mide la posibilidad de comunicar verbalmente las emociones, ideas y acontecimientos de los miembros de la familia dentro de un ambiente de respeto
Dificultades	Relaciones intrafamiliares consideradas ya sea por el individuo, o por la sociedad como indeseables, negativos, problemáticos o difíciles. De ahí que esta dimensión también pueda identificar el grado de percepción de “conflicto” dentro de una familia.

Se trata de una escala auto aplicable con altos niveles de confiabilidad (.93.) en la versión completa de 56 reactivos (Anexo 1) con cinco opciones de respuesta que varían de: “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”.

Tabla 2. *Reactivos por Dimensión*

Dimensión	Versión de 56 reactivos
Unión y Apoyo	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55
Expresión de Emociones	1, 3, 6, 11, 13, 16, 18, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 36, 38, 41, 43, 46, 48, 51, 53
Dificultades	2, 4, 7, 9, 12, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 29, 32, 34, 37, 39, 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56

Para la calificación de la Escala de evaluación de Relaciones Intrafamiliares (E.R.I.), se sumarán los reactivos que integran cada dimensión, sacar el promedio de cada una de ellas y registrar el puntaje final para identificar los contrastes.

Tabla 3. *Puntos de corte*

Dimensión	Alto	Medio- Alto	Medio	Medio- Bajo	Bajo
Expresión de Emociones	110-94	93-77	76-56	55-39	
Dificultades	115-98	97-80	79-59	58-41	38-22
Unión y Apoyo	55-47	46-38	37-29	28-20	40-23
Total	180-156	155-131	130-106	105-81	19-11 80-56

En este apartado, cabe destacar que los instrumentos se utilizaron solo como una técnica para identificar las necesidades del grupo, además de la sesión grupal, por tanto, para la intervención se utilizaron los principios del Enfoque Centrado en la Persona.

4.4 Procedimiento de la intervención

1. Introducción al plantel y selección de la muestra.

2. Solicitud y recepción del formato de consentimiento informado por parte de los padres de familia.
3. Aplicación de la Escala de Relaciones Intrafamiliares y el Cuestionario de Habilidades para la Vida a la muestra en una sola sesión de aproximadamente 50 minutos.
4. Taller para Adolescentes desde el Enfoque Centrado en la Persona “Manejo de estrés: unión y apoyo”:

Tabla 1. Estructura y número de sesiones

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
1. Promover integración y confianza	Es la sesión introductoria al taller para trabajar el manejo del estrés y la percepción de unión y apoyo, por lo que se llevará a cabo el encuadre de las sesiones, el ejercicio de conejos a sus conejeras será la experiencia a ejemplificar para comiencen a identificar los elementos de la rueda de la congruencia con respecto a la pertenencia o no pertenencia, el estrés que les causa o no el encontrar una madriguera, para crear un sentido de pertenencia y hacer énfasis en la confianza e integración del grupo.	<p>Explicar la estructura de las sesiones e informar los resultados de los cuestionarios</p> <p>Dinámica de integración: conejos a sus conejeras</p> <p>Compartir experiencias acerca de qué situaciones concretas les causan estrés, cuándo se sienten apoyados o parte de un grupo, hacer referencia a cuando se fueron quedando sin madriguera y por lo contrario, cómo se sintieron los ganadores del juego al siempre ser correspondidos</p> <p>Definir en una palabra cómo fue su experiencia de la sesión desde los elementos de la rueda de la congruencia.</p>	N/A

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
2.	Se realizarán actividades con mayor margen de error para hacer énfasis en la interacción, en la convivencia, en la atención y la escucha para generar un sentido de unión y apoyo grupal.	<p>La dinámica de integración será el juego de la botella “Verdad o reto”, de la cual extraerán alguna de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la emoción que más te gusta experimentar? ¿Porqué? ¿Cuál es la emoción que menos prefieres experimentar? ¿Porqué?</p> <p>Lo anterior se lleva a cabo en un círculo donde todos estén sentados, se les aclararán las dudas que surjan con respecto a las preguntas. Podrán elegir “Verdad” lo cual acontece a tomar un papel dentro de la botella con alguna pregunta o “Reto” el cual el miembro del otro lado propondrá y yo tendré que autorizar, lo anterior con el propósito de darles voz y voto, esperando deseen participar, se promoverá su participación más si no quieren hacerlo se les respetará y se cambiará de turno.</p> <p>Actividad en la que con los ojos cerrados van a posicionarse en diferentes puntos del aula y a caminar en busca de otros hasta que todos se encuentren y cierren el círculo tomados de las manos como signo de unión y apoyo.</p>	<p>Etiquetas</p> <p>Plumones</p> <p><i>Post it</i></p> <p>Pliego de papel manila</p> <p>Botella de plástico grande</p> <p>Papeles con preguntas impresas</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
3. Concientizar acerca del uso constructivo de las emociones básicas	Durante esta sesión se promoverá el sentido de pertenencia e interdependencia como grupo para promover la unión y el apoyo. Por otra parte, a partir de la película que se reproducirá con fines educativos se buscará profundizar acerca de un conocimiento crítico acerca de las emociones.	<p>HULA: Se toman de las manos en círculo y se pasan un hula entre ellos al ritmo de la música, comunicándose entre sí para ayudarse mutuamente, pues cuando se pare la música, le tocará bailar hula.</p> <p>Reflexión pausada de la película “Intensamente” con las siguientes preguntas: ¿Qué son las emociones? ¿Cuáles son las emociones? ¿Hacia qué acciones nos impulsa cada emoción? ¿Cuáles emociones se llevan bien? ¿Cuáles emociones se llevan mal? ¿Se pueden combinar las emociones? ¿Qué función tiene cada emoción? ¿Qué pasaría si no existieran las emociones?</p> <p>Se les invitará a elegir y expresar la emoción que estuvo más recurrente en cada uno durante la sesión.</p>	<p>Hula</p> <p>Bocina</p> <p>Laptop</p> <p>Cable HDMI</p> <p>Proyector</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
4. Abordar el concepto de “estrés”	Se expondrán diferentes conceptos de estrés, se identificarán sensaciones físicas de estrés a partir de la dinámica de integración como experiencia para entonces hacer una definición grupal de estrés.	<p>QUE NO SE CAIGA EL GLOBO:</p> <p>Los jugadores se colocan en círculo y se enumeran:1,2,3, etc. Un jugador se coloca en el centro, poniendo un globo y lo sostiene verticalmente mientras sopla. De repente grita un número y deja de soplar. El jugador de ese número salta rápidamente y sopla hacia el globo antes de que caiga, si lo consigue vuelve a su lugar, pero si el globo toca el piso, se queda en el centro soplando, y el otro va a ocupar su sitio y su número.</p> <p>Se dividen en binas y uno se acuesta sobre el papel bond para dibujar la silueta de su compañero/a. Después señalarán las sensaciones experimentadas en cada parte del cuerpo. Al final, cada equipo expondrá su dibujo y se profundizará acerca de la gama de sensaciones que se experimentan con el estrés.</p> <p>Antes de retirarse, expresarán con una palabra las sensaciones que no sabían que existían, es decir, algún aprendizaje significativo concreto.</p>	<p>Globo</p> <p>Papel bond</p> <p>Crayolas</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
5 y 6. Identificar las situaciones de la vida diaria que producen estrés	La facilitación girará en torno a los retos de la vida diaria, se procurará que los adolescentes concreten qué situaciones específicas les causan estrés con relación a lo antes aprendido de emociones y sensaciones	<p>REASIGNACIONES:</p> <p>Bienvenida a la sesión (7 sillas acomodadas al centro)</p> <p>-Se van a enumerar del 1 al 2</p> <p>-Pedirles que se pongan los números 1 a la derecha y los números 2 a la izquierda</p> <p>RALLY DE RETOS DE RELEVOS: Se sitúa a los participantes en la cancha, en la cual habrá banderillas cada 5 metro. Se les entregará un sobre con pistas y acertijo que resolver. Una vez que el participante en turno resuelva el acertijo con ayuda del grupo, pueden ir avanzando a la siguiente estación y así sucesivamente hasta que todos puedan tocar las 7 estaciones. ¿Cuáles son los retos a los que te enfrentas en tu día a día?</p> <p>Se les pedirá que enumeren esas situaciones estresantes en su libreta.</p>	<p>Palitos de madera de 60 cm</p> <p>Hojas de colores para hacer banderitas triangulares</p> <p>Sobres grandes</p> <p>Hojas de colores con texto impreso</p> <p>Recortes de revista</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
7 y 8. Promover alternativas de afrontamiento para enfrentar el estrés: unión y apoyo	Se buscará definir la unión y el apoyo a partir de experiencias que los alumnos asocien a los mismos, concientizando acerca de la importancia de la unión y apoyo para el afrontamiento del estrés.	<p>Con música instrumental de fondo se acuestan en el piso y se les guía para que piensen en las personas que más los apoyan, retomando las situaciones numeradas en la sesión pasada, abordar los elementos de la congruencia.</p> <p>Promover la libre expresión de ideas con respecto a los conceptos “unión” y “apoyo”.</p> <p>Se retoman las tareas de las tres sesiones pasadas, acerca de situaciones concretas que les causan estrés, haciendo énfasis en si se sienten apoyados o no.</p>	<p>Bocina</p> <p>Celular</p> <p>Velita</p>

Sesión	Objetivo	Actividad	Materiales
9 y 10. Cierre: Integración de aprendizajes significativos	Se integrarán los aprendizajes más significativos durante el taller, esperando que integren lo mayor posible y proyectarlos hacia esas situaciones cotidianas de estrés para que se reconozcan con más recursos.	ROLE PLAYING: Se les dará un libreto que seguir con problemáticas descritas por ellos mismos con personajes con roles como mamá, papá, hermanos, maestros y compañeros de clase, para que interpreten cómo las resolverían de acuerdo con lo que han aprendido en el taller.	Accesorios para caracterizarse de diferentes personajes.

Consideraciones éticas

De acuerdo con el código de ética del ITESO y código deontológico del Trabajo Social tanto la investigación como la intervención se realizarán con pleno consentimiento informado y anonimato de los participantes para el reporte de resultados (Anexo 2).

Definición de conceptos centrales

Para la presente investigación se establecen como variables independientes la adolescencia y las relaciones intrafamiliares, como variable dependiente el desarrollo de Habilidades para la Vida. La definición conceptual se encuentra en la Tabla 4.

Tabla 4. *Definición conceptual y operacional.*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Adolescencia	Periodo de entre los 10 a los 19 años, una etapa vital y transitoria condicionada a cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, adoptando distintas expresiones según el escenario social, cultural y económico en que se presenta (OMS, 2017; Papalia, 2010).	N/A
Relaciones Intrafamiliares	Interconexiones que se dan entre los integrantes de cada familia (Rivera & Andrade, 2010).	Escala auto aplicable que proporcionan información sobre cómo es la interacción familiar respecto a la expresión de emociones, a la unión y apoyo, y a la percepción de dificultades o conflictos (Rivera & Andrade, 2010).
Habilidades para la Vida	Habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria (OMS, 1999).	N/A

4.5 Análisis de datos

En el presente apartado se dará cuenta del proceso reflexivo y metodológico para la aplicación de la técnica de Análisis de datos para consensar los hallazgos, dilucidar reflexiones y hacer propuestas en trabajos futuros con poblaciones similares, mismos que se reportarán en el apartado de Resultados.

El discurso, más allá del lenguaje, se refiere a cómo adquiere cierto significado de acuerdo con la realidad de los distintos contextos. Su análisis (AD), fundamentado en teorías de las ciencias sociales lo aborda en su aspecto comunicativo para las interacciones humanas. “De este modo, el AD explora las relaciones entre los textos y la realidad haciendo visibles los discursos, sus puntos de origen, como ellos fluyen, y que los acompañan” (Urra, Muñoz & Peña, 2013). Para intentar transferir la experiencia de la intervención al presente documento, y analizar el discurso de los participantes, se transcribieron cada una de los audios de las sesiones, para identificar las temáticas imperantes y así definir las como categorías, para contrastar la teoría de las variables investigadas, revisando las propuestas de los autores con respecto a las implicaciones de la adolescencia, el manejo de emociones como una Habilidad para la Vida y la influencia del sistema familiar.

A partir de esto, cabe mencionar la sugerencia de Martínez (2006) para el proceso en “Ciencia y Arte en la metodología cualitativa”, en un primer momento se genera la categorización, identificando temáticas recurrentes tales como fue el caso de “Lenguaje emocional”, “Escucha activa” y “Comunicación ambigua” después de una amplia reflexión al respecto, captando matices, detalles y acentos que ofrezcan una realidad nueva, desde una propedéutica fenomenológica, procesos mentales, contexto concreto, sistemas sociales y culturales que proveen de significado a sus relatos.

Bajo este esquema de interpretación, se va generando una estructuración, se identifican nexos y relaciones, surgen las confrontaciones y dilemas, para resaltar aquello que coincide con la experiencia y los cuestionamientos que merecen la pena describir, profundizar.

La estructuración individual y estructuración general se distinguen para identificar las etapas del proceso grupal y su dinámica. Así se procede con la contrastación, para comparar con lo que otros autores han dicho al respecto de lo que se presentó en la intervención, el comportamiento adolescente, las habilidades para la vida y la necesidad de escucha y validación.

Para generar conclusiones que permitan una mayor comprensión de esta población, se reflexionó a cerca de las áreas de mejora, desde la carencia de la intervención para completarla, redimirla, generar recomendaciones con base a la teoría que a su vez genere nuevos puntos de partida para ampliar el conocimiento del tema.

4.6 Descripción del desarrollo de la intervención

El propósito de la intervención consistió en un principio en facilitar un espacio de generación de consciencia con respecto a Habilidades para la Vida y relaciones intrafamiliares con mayor necesidad de ser desarrolladas, tales como manejo del estrés y percepción de unión y apoyo familiar, mismo que se fue modificando según las necesidades de los adolescentes durante el transcurso de las sesiones.

Fue confuso el recordar teoría como respaldo al interaccionar con los adolescentes, se manifestaban desde las necesidades que no sabían cómo expresar verbalmente, siendo que la idea preconcebida que tenía era, después de “jugar”, “hablar en círculo” sobre los temas programados, esto no resultó favorable, por lo que la facilitación y el tema programado poco a poco dejaron de ser separados de la dinámica de juego.

En las primeras sesiones se presentaron dificultades como el manejo grupal, ya que la dispersión de la mitad del grupo aproximadamente interfería con el interés del resto, por lo que la alternativa más viable de acuerdo al propósito fue dividir aleatoriamente al grupo en dos, a partir de esto, contenerlos fue menos complicado, aunque ellos lo percibieron como una incongruencia en un principio, confiaron nuevamente en la nueva conformación de los grupos y esto les permitió expresarse más. Es entonces cuando el propósito se modificó a facilitar un espacio de escucha con las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona para que los adolescentes reconocieran sus emociones y sensaciones ante situaciones detonadoras de estrés, más que un taller de Habilidades para la Vida, lo cual resultó ser receptivo para los adolescentes.

Durante el intermedio, a partir de las sesiones 5 y 6 en las que los nuevos grupos se conformaron, rompiendo el esquema al que estaban acostumbrados de roles establecidos y elitismo, es decir, entre ellos referían quién era el “desmadroso”, quienes eran las amigas inseparables, quienes no se podían llevar bien, y demás, sin embargo, la necesidad de escucha les llevó a confiar en aquellos que no conocían de cerca y se formaron nuevas alianzas que no traspasaban el límite

de ese espacio y tiempo, es decir, durante el receso y otros espacios compartidos volvían a imperar las antiguas conformaciones.

Durante el último par de sesiones, los adolescentes distinguían entre estos espacios con mayor facilidad, como si tomaran lo bueno de ello por su necesidad, sin importar que esos nuevos vínculos desde el ECP estuvieran condicionados mientras tanto al espacio de escucha. Con respecto al desarrollo de un lenguaje emocional demostraron apertura e interés en exponer sus dudas y adaptarse, a aprender, aunque no lo integraran por completo.

Al cierre, reflexionaron acerca de si los recursos aprendidos eran aplicables a su vida diaria y si se percibían más capaces de sobrellevar situaciones estresantes, así como si creían posible cambiar la percepción de unión y apoyo en sus familias o red social para cuando necesitaran expresarse. A lo cual se mostraban reflexivos, dispuestos a cuestionar sus primeras y arraigadas impresiones. De esta manera concluyó la intervención que tenía por objetivo ser un espacio disponible de acompañamiento y reflexión.

Finalizó agradeciéndoles y facilitando un momento para que reconocieran unos a otros sus fortalezas, virtudes y valores.

4.7 Reflexión sobre el proceso de intervención

En Desarrollo Humano, es sumamente valioso recuperar las experiencias en todos los elementos de la conciencia, por lo que a continuación se describirán aquellos pensamientos que surgen a partir de la intervención y se confrontan con cuestionamientos prácticos, éticos y teóricos principalmente.

De acuerdo a lo reportado en las versiones de sentido me reconozco atenta de las sensaciones, lo cual me da mucho gusto, pues era uno de los elementos de la congruencia que hasta hace poco me costaba mucho identificar, entre esas sensaciones se encuentra repetitivamente el cansancio físico en cuello y espalda, inflamación en el estómago y dolor de cabeza. Otra situación constante es un sentimiento de frustración pese a lo que sucediera en las sesiones, lo cual, ahora atribuyo a mi implicación personal y no precisamente a las intervenciones o la interacción que el grupo tenía conmigo.

Pude poner en práctica la empatía, que haciendo referencia a Rogers (1961) se presenta al manifestar un interés sincero por conocer la realidad del otro. Con respecto a habilidades, me remití a preguntas abiertas, síntesis, paráfrasis y reflejos (Cormier & Cormier, 1994).

Por otra parte, se me dificultaron mucho la aceptación positiva incondicional y la congruencia, puesto que su manera de manifestar sus necesidades me molestaba y aunque en algunos momentos se los expresé con la intención de ser congruente, debo reconocer que me esforzaba por “aceptarlos” y de acuerdo a Rogers (1961) la aceptación positiva incondicional está directamente relacionada con la congruencia, puesto que si la aceptación se finge no se puede ser congruente. En cuanto a habilidades, se me dificultaban las habilidades de escucha, pues estaba más al pendiente de las habilidades de respuesta, de lo que tenía que decir (Cormier & Cormier, 1994).

Cabe mencionar que mi facilitación fue por inercia directiva, pero tengo la “corazonada” de que en esencia es pasivo, reflexivo y cálido, y considero que mi reto es precisamente el dar prioridad a mi elaboración personal, puesto que sí me dificultó el desarrollo de las habilidades y actitudes. La supervisión fue para mí ese espacio y tiempo privilegiado de validación, para cometer errores y enmendarlos, enriquecedor desde las experiencias de mis compañeros y sus retroalimentaciones.

Aunque la presente iniciativa abarcó a nivel reconocimiento de elementos de la consciencia como emociones debido a las implicaciones de tiempo y forma, valdría la pena implementar tal espacio de escucha y acompañamiento de manera prolongada, que los adolescentes, alumnos de una institución que de entre las habilidades para la vida, reflejan un carente manejo del estrés por cuestiones emocionales, principalmente, puedan sentirse apoyados por este recurso adicional a su familia, para vincularse de una manera distinta en un espacio y tiempo dignos y necesarios para atender aquellos pensamientos, sensaciones o emociones que les causan estrés, sin que tiendan hacia conductas de riesgo como mecanismo de defensa, al menos de esta forma, tendrían opción y podrían desarrollar su pensamiento crítico, resolución de conflictos, etcétera, también habilidades para la vida, por mencionar algunas.

Con respecto a la estrategia de intervención o el formato elegido, en este caso, las aspiraciones iniciales eran imposibles de atacar en el tiempo establecido para entregas de avances de resultados, por lo que para intervenciones futuras se sugiere acotar lo mayor posible el enfoque y temática para que estos sean claros y en la intervención dentro de un grupo de adolescentes disminuir el riesgo de que se dispersen o surjan confusiones entre ellos.

La reflexión sobre este proceso de intervención es que la necesidad de facilitación de procesos desde el Desarrollo Humano siempre está, la población adolescente cuenta con las primeras condiciones del Enfoque Centrado en la Persona, es decir, se encuentran en extrema vulnerabilidad, es por ello que al ofrecerles un espacio desde este enfoque les permitió expresarse desde la experiencia de sentirse validados, se dispusieron a modificar su lenguaje emocional, desde lo verbal y conductual, aun cuando la intervención fue corta, un espacio más prolongado promete generar transformaciones importantes en el bienestar general de los adolescentes, especialmente cuando no perciben estas condiciones en sus ambientes cotidianos como familia y amigos.

V. Resultados

A continuación, se muestran las reflexiones a partir de las experiencias obtenidas en el taller de “Manejo del estrés: unión y apoyo”, desde una perspectiva Humanista, desde la fenomenología que representaba para los adolescentes las actividades, los sucesos y retrocesos en el proceso de este encuentro entre personas en desarrollo que tendieron hacia la autoaceptación, el autodescubrimiento y el apoyo mutuo entre pares.

5.1 Desmitificando las emociones

Si bien en el marco referencial ya se mencionó el tema de las emociones, se recapitula la información relevante para entender lo que fue una de las categorías de análisis "Desmitificando las emociones" de tal manera que primero se describen para en el apartado siguiente realizar un diálogo entre los autores y lo referido por los adolescentes, así como su respectiva reflexión.

En el día a día existen indicadores importantes que son ignorados, de prestarles atención se evitarían enfermedades, conflictos y aumentaría a largo plazo la posibilidad de supervivencia, las emociones:

Las emociones configuran un sistema adaptativo que procura la sobrevivencia, en este sentido funcionan como indicadores que motiven acciones que conduzcan a la satisfacción de las necesidades humanas (Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

Por otra parte, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) presentan la relación de las emociones con todos los sistemas del ser humano, la activación y coordinación de los cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales para ofrecer una respuesta a las demandas del ambiente, la toma de decisiones y la relación entre el individuo y su ambiente.

Dicho esto, cito a Zavala, Valadez y Vargas (2008) con respecto a las emociones desde situaciones acorde a la experiencia adolescente:

“Los adolescentes han dejado atrás las formas de socialización generalizada de la niñez para relacionarse con sus pares en la búsqueda de comprensión y aceptación social; el entendimiento de lo social se vuelve mucho más complejo, ya que en la adolescencia se abandona el acatamiento pasivo de las normas sociales en favor de un comportamiento más

crítico y desafiante de las normas que enfrentan; por otra parte, tienen mayor presión por parte de padres y profesores ya que se espera de ellos comportamientos más elaborados. Entre los problemas más comunes en esta etapa se destacan la ausencia de asertividad, las dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto (Cristoff et al., 1985 citado en Zavala, Valadez & Vargas, 2008, p.327).

Existen diversos abordajes a cerca de las emociones, a continuación, se presentan aquellos más relevantes de acuerdo con lo encontrado con relación a adolescentes:

Uno de los más conocidos es precisamente el de la Inteligencia Emocional, la inteligencia emocional (IE), se define como una habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones. Esta capacidad de percibir las emociones en uno mismo es un predictor positivo del nivel de confianza, relaciones interpersonales y relación con los padres, y como un predictor negativo del nivel de estrés social y de la aparición de sentimientos de incapacidad en los adolescentes. La literatura sugiere que esto está relacionado con la capacidad para evaluarlas en los demás. Así, la percepción emocional interpersonal se ha relacionado de forma general con un mayor conocimiento emocional y una mejor regulación de las emociones (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Izard et al., 2001 citado en Salguero, et al. 2011)

El Modelo de Habilidades propuesto por Mayer y Salovey (1997), es uno de los marcos teóricos de referencia más importantes en el estudio de la Inteligencia Emocional, definiéndola como un conjunto de habilidades cognitivas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, para lograr la adaptación al medio.

Postulando las siguientes dimensiones como habilidades básicas: “1) percepción y expresión de las emociones; 2) facilitación emocional del pensamiento; 3) comprensión emocional; y, 4) gestión de las emociones” (Zavala, Valadez & Vargas, 2008, p.324). El enfoque fue originalmente llamado terapia de proceso experiencial (EP) (Greenberg, Rice & Elliott, 1993) bajo los principios de un enfoque humanístico experiencial, integrando las propuestas de Rogers (1961) “El Enfoque Centrado en la Persona” y Perls, Hefferline y Godman (1951). Finalmente, se le conoce en la actualidad como terapia focalizada en las emociones (TFE) (Elliott, Watson,

Goldman, & Greenberg, 2004; Greenberg, 2002; Greenberg & Johnson, 1988; Greenberg & Watson, 2006; Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

La TFE propone esquemas emocionales, los cuales son referencia de la experiencia, así como el proceso para identificar mejor, vivenciar, explicar, dar sentido, transformar y manejar flexiblemente sus emociones (Greenberg, Elliott & Pos, 2005). A este respecto, se plantea la problemática desde el punto de vista emocional:

“Los esquemas emocionales mismos no son accesibles a la conciencia. Sin embargo, pueden ser entendidos a través de la experiencia que producen. La experiencia es accesible a la conciencia y se le puede prestar atención, se la puede explorar y dar sentido por medio de un proceso de atención y reflexión”. (Greenberg, Elliott & Pos, 2005, p.2)

Este procesamiento permite integrar a partir de las sensaciones e inferencias para tener una mayor comprensión de la experiencia. Sólo una vez que la persona siente su emoción, el concepto adquiere significado, lo cual es sumamente importante para la toma de consciencia (Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

Debido a los procesos cognitivos generales, la percepción respecto a las emociones se distorsiona y se genera una tendencia a la evitación de estas, suelen ser tristeza y enojo, desembocando en conductas disfuncionales que ponen en riesgo a la persona, pues no por eso dejan de tener una función adaptativa (Greenberg, Elliott & Pos, 2005). Es hasta cuando se supera la evitación de la emoción, que se puede experimentar y expresar, para que así se convierta en una experiencia que se pueda resignificar y simbolizar la emoción de una manera distinta, adquiriendo una función más adaptativa que disruptiva (Foa & Kozak 1986, Greenberg & Safran, 1987 citado en Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

En congruencia con las condiciones del ECP de Rogers (1961) Greenberg postula “El proveer un ambiente seguro, validante, de apoyo y empático ayuda a aliviar el poco regulado malestar que se genera automáticamente (Bohart & Greenberg, 1997) y ayuda a fortalecer el self. Las habilidades para la regulación emocional incluyen cuestiones como identificar y nombrar las emociones, permitirse tolerar emociones, establecer una distancia de trabajo, incrementar las emociones

positivas, reducir la vulnerabilidad a las emociones negativas, el auto alivio, la respiración y la distracción” (Greenberg, Elliott & Pos, 2005, p.5).

Una vez que resignifican las situaciones que provocan tal emoción, se da lugar al autoconocimiento experiencial, proceso sumamente regulatorio y adaptativo. La dificultad surge en que no depende de un proceso racional, sino que desde el nombrar, sentir y expresar, se pueda generar una nueva respuesta emocional (Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

5.2 El lenguaje emocional como recurso: una nueva perspectiva de mí mismo y el entorno.

El trabajo con los adolescentes consistió en que conceptualmente conocieran las emociones, pero también las pudieran identificar en sus vivencias, se presentaron como emociones básicas la alegría, tristeza, miedo y enojo, diferenciando de emociones los sentimientos, sensaciones, pensamientos, intenciones y actos (citar rueda de la consciencia), de manera que los adolescentes pudieran simplificar todo este conjunto de significados añadidos a la emoción para considerarlas como entes de autoconocimiento desde un enfoque funcional, donde se validara nada más que la experiencia.

A partir de la manera en que una persona interpreta determinada situación con base en sus experiencias, conocimientos y valores, se despliega una respuesta afectiva ante ella, la cual conocemos como emoción (Le Breton,2012). Además de los procesos biológicos y cognitivos que esto implica, las emociones se conforman de significados socioculturales. El manejo de las emociones es considerado como una Habilidad para la Vida, es decir, elementos básicos para la comunicación intrapersonal e interpersonal.

En esta intervención se evidencio el cómo los adolescentes no cuentan con los recursos familiares, escolares, interpersonales y ambientales para poder expresar de manera asertiva sus emociones, cuando se les ofrece un ambiente adecuado, los participantes lograron identificar que las emociones estaban conectadas con sensaciones corporales pudiendo ser estas agradables o desagradables, por ejemplo, ante el coraje y el estrés asociaron sensaciones de dolor de cabeza, dolor de estómago, asimismo, al darse cuenta de sensaciones y nombrarlas facilita la identificación de las mismas, contribuyendo esto al autoconocimiento, algunos de ellos reportaron lo siguiente: “Dolor de cabeza” (Pepe, sesión3, renglón57), “Calor...Temblor” (Sesión2, renglón279), “Te empieza a doler la panza” (Isabel, sesión2, renglón212), con lo anterior se puede inferir que los adolescentes lograron conectar emociones con sensaciones corporales.

Al identificar las emociones desde sus sensaciones y situaciones continuadas, los adolescentes pueden identificar el uso constructivo de las mismas, por ejemplo, Nicol refirió "para saber cómo te sientes y controlarte" (sesión1, reglón 22), de aquí que se puede inferir que no se puede cambiar o manejar lo que no se conoce, esto también aplica en el campo de las emociones, el lograr identificarlas y reconocerlas es cuando se pueden regular.

Fue importante abordar las emociones desde sus situaciones cotidianas, porque esto favoreció que se pudieran expresar en libertad y sin distinción, por ejemplo, Luis refirió que tenía duda sobre la diferenciación de las emociones: “Pero la tristeza y el miedo ¿no son lo mismo?” (sesión1, reglón12), en otra participación Dulce se refirió a la alegría como “La felicidad” (sesión1, reglón 29), es decir, existe una confusión sobre qué son, cómo se llaman y cómo se sienten las emociones.

De acuerdo con Greenberg, Elliott y Pos (2005) las emociones, al estar introyectadas con ciertos significados aprendidos se distorsionan y se genera una tendencia a la evitación de estas, suelen ser tristeza y enojo (Greenberg, Elliott & Pos, 2005). Es hasta cuando se supera la evitación, que se puede experimentar y expresar.

Esto significa que la intensidad y manifestaciones de cada emoción puede modificarse de acuerdo con una comunidad de personas en un contexto específico, a la historia de vida de cada individuo (Le Breton, 2012). Existe una tendencia entre los adolescentes a considerar el enojo, la tristeza y el miedo como negativas, de ahí que se consideren como “buenas” o “malas”, lo cual confirma que el contexto entre los adolescentes es similar, puesto que ante este cuestionamiento respondían: “La mala es el enojo” (Pepe, sesión1, reglón31), “Y el miedo” (Rubén, sesión1, reglón33), “Y la tristeza, porque te lleva a la depresión” (Pepe, sesión1, reglón34). De acuerdo con lo que postula Le Bretón (2012), los sentimientos y las emociones son relaciones, lo cual lleva a inferir la siguiente pregunta “¿En qué tipo de relaciones se están basando para catalogar una emoción como mala? La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, una regulación, un intercambio y éste se modifica de acuerdo con los involucrados y el contexto, su intensidad y sus manifestaciones varían de acuerdo con la singularidad de cada persona, de sus experiencias.

Con respecto a la interrelación entre las situaciones cotidianas que detonan determinada emoción, se mencionaron distintos escenarios, por ejemplo Rubén: “Cuando tengo que ir al gimnasio” (sesión3, renglón66), en el contexto escolar los adolescentes refirieron que los maestros eran fuentes de estrés: “Los maestros nos estresan” (Luz, sesión3, renglón83), “Cuando se me pasa el camión” (Saíd, sesión3, renglón64), cuando se enamoran, “Eso hasta más no poder” (Diego, sesión3, renglón70) y las conductas como consecuencia de ellas, el por qué hacen lo que hacen,

especialmente aquello que les trae problemas. “Comer mucho” (Dulce, sesión3, renglón63), cutting: “Las personas que se cortan lo hacen por tristeza” (Isabel, sesión2, renglón117), entre otras conductas de riesgo como el consumo de sustancias psicoactivas: “Yo fumo” (Jorge), lo cual lejos de resolver sus conflictos emocionales, los lleva a exponerse a un mayor desconocimiento de sí mismos y a la edificación de una identidad falsa.

Estas conductas evasivas, que terminan siendo autodestructivas, ante emociones incómodas, intenciones no validadas, atribuyendo esta incomodidad, esta ambigüedad a la poca receptividad o apertura que se tiene al respecto, a la ignorancia acerca de cómo experimentarlas.

Para los adolescentes, hablar de emociones en un nivel de alta intensidad está más normalizado que hablar de la emoción en su manifestación más básica: es decir, para referirse al miedo, se mencionó la desesperación, al enojo se le refirió como coraje, por lo que se tomaron estas oportunidades específicamente para reforzar el uso de un lenguaje emocional básico “¿Qué otras palabras utilizarían para describir lo que sintieron?” (Facilitador, sesión3, renglón25) puesto que incluso se mencionaron la angustia y adrenalina, conceptos que entre ellos mismos cuestionaban y posteriormente se aclararon. Este recurso fue bien recibido por los adolescentes, puesto que no recibían contradicción alguna, al contrario, se validaba su estado presente y eso les hacía tomar aún más consciencia de ello.

Las emociones como referencia, permiten distinguir los demás elementos de la consciencia, a partir de esto, los adolescentes se descubren a sí mismos ante la revelación de que no actúan solo por raciocinio o incluso impulso, de que existen las emociones y de que estas son útiles, y que por ello pueden expresarlas, pues son validadas desde una perspectiva funcional, a diferencia de la costumbre de ocultarlas hasta el punto en que no se tiene un nombre para describir la siempre presente vivencia emocional.

Las emociones configuran un sistema adaptativo que procura la sobrevivencia, en este sentido funcionan como indicadores que motiven acciones que conduzcan a la satisfacción de las necesidades humanas (Greenberg, Elliott & Pos, 2005). Dicho esto, no se puede comunicar lo que se desconoce, el trabajo consistió en desenmarañar poco a poco los actos que en esencia son emociones, así, se generó conciencia en los adolescentes, desde que si son buenas o si son malas

poniendo de manifiesto una brecha entre sus experiencias y la manera en que se permiten manifestarlas.

Desmitificando las emociones para hacer un uso constructivo de ellas, les permitió ampliar y a la vez, sintetizar un lenguaje emocional básico, para replantear perspectivas en sus espacios de vida cotidiana, en las relaciones interpersonales como escuela, familia y barrio, así como la relación consigo mismos.

A reserva de algunos pocos que, se distinguen por haber llevado trabajo terapéutico, como después confirmo cuando se van desarrollando los temas “También la tristeza es buena” (Luz, sesión1,38), “Yo creo que la tristeza es buena” (Isabel, sesión1, renglón45), porque referían que les ayudaban a expresarse y tener una sensación de haberse liberado. Para finalmente, llegar a un consenso de que son ambas, buenas y malas.

Para facilitar el contacto, reconocimiento y expresión de emociones se utilizaron preguntas guía, como, por ejemplo: ¿Cómo viven esa emoción? ¿de qué manera la expresan? ¿cómo no la expresan? ¿en qué situaciones se sienten así?, evidenciando una apertura al diálogo, pero, sobre todo, se evidenciaba que les reconfortaba el validar las propias experiencias. Esto basado en el objetivo de facilitar el proceso experiencial, bajo los principios humanistas del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1961).

Para ello, el grupo resultó ser un espacio enriquecedor para hacer consciencia de sus propias emociones y conductas, así como para ampliar su panorama al respecto: Isabel compartió actividades para facilitar la catarsis, o como ellos mencionan “el desahogo”, “Yo con el hecho de que me ponga a escribir, así ya me desahogo y ya de ahí me pongo a escuchar música y empiezo a llorar” (sesión2, renglón 156).

Con respecto a la red de apoyo con la que cuentan, es decir, que perciben como tal, Nicol e Isabel refirieron al círculo familiar y a los pares: “Yo le pido consejos a mi mamá” (sesión2, renglón91), “Yo hablo con mi amiga” (sesión2, renglón93), aunque en su mayoría, su silencio expresaban que no tenían claridad, pero sí tener al menos una figura a la cual recurrir, y con esto se dieron cuenta de los diferentes recursos y personas con las que contaban para poder expresar su sentir.

Había también quienes, sin hacer lo evidente, ya tenían un mecanismo para lidiar con las emociones incómodas, se mencionaron actividades para jugar, buscar solitud en su habitación, relajarse, leer, es decir, los últimos casos mencionados, resultan ser, aunque no ideales, al menos funcionales, lo cual refleja la dinámica predominante, socialmente aceptada para la gestión emocional.

Más allá de lo anterior, y ante la gama de situaciones en común, la validación de sus experiencias, cuestionamiento de sus acciones y el diálogo entre ellos, se permitieron considerar opciones más constructivas para enfrentar las emociones de las cuales ahora tienen una referencia más concisa: “Hay muchas más situaciones para arreglar eso” (Nicol, sesión9, renglón93), “Expresando tus sentimientos y no irte a lo básico de cortarte, suicidarte o matarte” (Dulce, sesión9, renglón100), “Pensar las cosas antes” (Nicol, sesión9, renglón126). Así se evidencia la necesidad de comprobar, por parte de los adolescentes, que se encontraban en un espacio seguro, para incluso expresar sus emociones en su mayor intensidad.

En congruencia con las condiciones del ECP de Rogers (1961) Greenberg postula que el proveer un ambiente seguro, validante, de apoyo y empático ayuda a aliviar el poco regulado malestar que se genera automáticamente. Las habilidades para la regulación emocional incluyen cuestiones como identificar y nombrar las emociones, permitirse tolerar emociones, establecer una distancia de trabajo, incrementar las emociones positivas, reducir la vulnerabilidad a las emociones negativas, el auto alivio, la respiración y la distracción” (Greenberg, Elliott & Pos, 2005, p.5).

Además, de manera particular, cada uno amplió su perspectiva a cerca de sus propios recursos: “Gracioso y sociable” (Diego, sesión9, renglón161), “Receptiva, inteligente, noble y seria” (Alejandra, sesión9, renglón157), “Honesto y gracioso” (Rubén, sesión9, renglón175), “Capaz, inteligente y amigable” (Eduardo, sesión8, renglón90). Los adolescentes se mostraban satisfechos, se apropiaban del reconocimiento de sus compañeros.

Cuando alguien reconoce sus propios recursos, cambia la autopercepción y en la etapa adolescente puede significar la construcción de una identidad que promueva a largo plazo su desarrollo humano y el de los demás alrededor.

Especialmente en los adolescentes, la percepción es lo que realmente funge como un eje en su cotidianidad, pueden tener, en el mejor de los casos, un ambiente social con numerosos factores de protección, sin embargo, si éste no los percibe como tal, el apoyo no ejercerá su capacidad. De ahí la importancia de ahondar en las percepciones de la realidad adolescente para identificar obstáculos, sesgos, que no le permitan tomar provecho de los recursos a su disposición, tanto propios como de su entorno.

La narrativa de Nicol, pone de manifiesto esto: “Cuando mi madrastra me dice: "Haz esto" y yo le digo "sí", "Rápido", ella no me debe de mandar. Y cuando me dice "Estúpida" (sesión7, renglón72), situaciones como ésta, llevan a poner en cuestión si es una percepción apegada a la realidad o a una situación emocional alterada por necesidades no satisfechas que, corresponden a un rol ausente. Siendo una posibilidad que, en este rol sustituto, pudiera buscar y tal vez encontrar, con disposición y plena consciencia, un espacio de comunicación seguro.

Cabe mencionar que, aunque la relación con ambas figuras parentales es sumamente importante y cada una juega un rol, según (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005 en Cobos, 2008) la madre ejerce una influencia indirecta en el adolescente para que a partir de este vínculo se subordine la percepción de las demás relaciones significativas, sin menospreciar la función del padre, que consiste en generar un sentimiento de protección y apoyo siempre y cuando esté presente.

Los adolescentes requieren hacer consciencia de los recursos propios y los de su entorno, para que encuentren un espacio y momento determinado que les permitirán manifestar su lenguaje emocional básico, como referencia para el autoconocimiento, la toma de decisiones, resolución de conflictos y otras habilidades para la vida.

Según lo anteriormente fundamentado por Rivera y Andrade (2006), los adolescentes con mayores recursos se evidencian por estar dispuestos a una autorregulación emocional, y a partir de esto brindar apoyo a sus pares. Mientras tanto, a nivel familiar, reportan una mayor percepción de unión y apoyo, así como accesibilidad a la expresión de sus emociones. Sin embargo, sin la herramienta principal, es decir, palabras concretas para describir la propia experiencia, es complicado que el adolescente reciba la contención deseada, puesto que puede mal interpretarse, hacer atribuciones ajenas impidiéndole manifestar sus propias necesidades.

Una vez que resignifican las situaciones que provocan tal emoción, se da lugar al autoconocimiento experiencial, proceso sumamente regulatorio y adaptativo. La dificultad surge en que no depende de un proceso racional, sino que desde el nombrar, sentir y expresar, se pueda generar una nueva respuesta emocional (Greenberg, Elliott & Pos, 2005).

En este contexto preciso, los adolescentes se enfrentan, además de la crisis de cambios biológicos a escenarios cotidianos que no les educan emocionalmente, que no les brindan las condiciones necesarias para que se permitan experimentar cada emoción y aprendan nuevas formas de nombrarlas, para así construir una identidad con seguridad y pertenencia. La realidad se percibe como precaria en este aspecto, mecánica y sin la sensibilidad y receptividad necesarias para que los adolescentes puedan expresarse, puedan ser validados. Por lo que, la presente intervención, aunque breve, fue intensa, debido a la gran necesidad de escucha y validación por parte de los adolescentes, quienes se reconocían nuevos en el tema, abiertos a no saber y aprender.

Resulta para ellos de mucha importancia contar con espacios como este, puesto que ante los cambios en su forma de socializar entre sus pares, padres y profesores ahora es más complejo, estos recursos emocionales son necesarios para que puedan lidiar entre los dilemas entre el acatamiento pasivo de las normas y una conducta crítica desafiante de las normas que se les exigen para pertenecer. Este auto desconocimiento les hace cada vez más confuso el proceso de adaptación (OMS, 1999) de lo cual se trata en sí la adolescencia misma.

5.3 El grupo como un espacio de escucha y un vínculo sustituto

Este apartado se describe el proceso por el que los participantes fueron transitando desde la desconfianza, renuencia, hasta reconocerse vulnerables ante diferentes situaciones que rebasaban sus recursos para hacerles frente, al final de la intervención se reconoció y acepto el grupo como una herramienta alterna a los grupos regulares de su escuela, valorando el espacio como propicio para expresarse, escuchar y entenderse.

La adolescencia es una etapa de cambios biopsicosociales inherente al trayecto vital, consiste en una crisis constante, un desajuste en lo preconcebido por la persona, poniendo a prueba su capacidad de adaptación (González, 2000). Concretamente, de acuerdo con la OMS (2017) comprende un periodo de entre los 10 a los 19 años, adoptando distintas expresiones según el escenario social, cultural y económico en que se presenta.

Es el despertar cognitivo, en él se desarrolla la capacidad para pensar en términos abstractos y utilizar el razonamiento científico, a pesar de que a nivel conductual y actitudinal todavía parezca inmaduro durante su adaptación.

El trabajo con adolescentes es un nicho de posibilidades, puesto que su maleabilidad y al mismo tiempo su necesidad de diferenciarse, como en los trabajos de investigación antes mencionados confirman, intervenciones que detecten necesidades reales y de acuerdo al contexto, permitirán abordar de manera cada vez más integral a esta población que se encuentra en etapa preventiva ante conductas de riesgo que pueden pasar de ser experimentales a comportamientos transgresivos, en detrimento de su desarrollo humano en etapas posteriores.

Con respecto a temas tabú o conductas de riesgo características de la etapa en la contemporaneidad, los adolescentes reportan “Me dan ganas de pegarle a todo” (Erick, sesión5, renglón106), “Yo fumo (Cuando estoy triste)” (Jorge, sesión, renglón), “Yo me he cortado (Porque estoy enojada por mi papá)” (Evelin, sesión, renglón), expresándose libremente al respecto, incluso Rubén mencionó “Se te olvidó que están grabando” (), poniendo de manifiesto que era algo que debió de haber ocultado o que habría consecuencias por ello.

Si adicionalmente se considera la situación contemporánea, los riesgos psicosociales debido al distanciamiento en las familias debido a las exigencias laborales por problemáticas económicas y la digitalización como medio afectivo e interactivo sustituto (Cardozo et al., 2011). , el reto es cada vez mayor, distorsionando las necesidades reales y por ende complicando la satisfacción de estas (Carreres-Ponsoda et al., 2017) Sin los espacios de contención necesarios, los adolescentes terminan por dispersarse de los grupos primarios como familia y escuela, para refugiarse en otras colectividades.

Esto implica una serie de contradicciones en el comportamiento del adolescente, lo cual se reflejó en la dinámica grupal de esta intervención, es decir, en un primer momento, cuando el taller fue presentado de carácter obligatorio, era de esperarse una resistencia por parte de los participantes a verdaderamente involucrarse en las actividades sugeridas, tal y como evidencian los comentarios como indiferencia “Me da igual” (Isabel, sesión1, renglón86), desinterés “Mejor hay que jugar” (Rúben, sesión2, renglón181), desacato de indicaciones “Maestra, ¿ya puedo ir al baño?” (Rúben, sesión2, renglón88), oponiendo resistencia.

Es decir, como una barrera a tocar susceptibilidades, se hicieron comentarios como: “Los problemas son personales” (Diego, sesión1, renglón187) mientras que algunos cedían muy abiertamente con comentarios como los siguientes: “Yo la verdad me siento a gusto” Bruno, sesión2, renglón23), les parecía útil, necesario “Porque quiero entenderme más a mí misma” (Dulce, sesión3, renglón168), con claridad o sin ella, buscaban algo dentro del grupo.

Lo anterior ocasionaba disturbios entre ambas posturas, aunque al final, la mayoría terminaba por ceder ante las indicaciones “¡Ya cállense!” (Diego, sesión2, renglón38), “¡Por favor ya!” (Isabel, sesión2, renglón126), “Yo esperaba que sacaran a los que se portaban mal, a los que no querían” (Sofía, sesión4, renglón8), “Es que hay muchos que se quedan aquí porque les toca inglés” (Sofía, sesión3, renglón152). Era como si pusieran a prueba el interés por parte del facilitador por escucharlos.

Ante estas discrepancias, incluso después, cuando adquirió carácter voluntario, algunos, aunque participaban, aparentemente lo hacían sin un propósito específico, manteniendo conversaciones indistintas en reiteradas ocasiones, sin embargo, de acuerdo con lo antes mencionado con respecto a los pocos recursos para identificar necesidades, terminó siendo evidente

su deseo de ser tomados en cuenta, de ser vistos, escuchados, aceptados, desde estas condiciones que, aunque impuestas, les validaban.

Con respecto a la familia, como ya se citaba a Rogers (1959) las relaciones interpersonales siempre fueron consideradas como el medio por excelencia, es decir, para todo en la vida se necesita el establecimiento de un vínculo entre personas. Mayor relevancia tienen aquellas que, consanguíneas o no, por la constante convivencia y hasta la codependencia para existir, pueden llamarse “familia”; de ser biológicas es normal que haya una verdadera simbiosis (madre-feto). Los adolescentes, mencionaban a este respecto lo siguiente: “Yo tengo un buen de experiencias con psicólogos, porque viví una situación en la que me alejaron de mi familia, y por eso me llevaban, pero o sea, sí hacen actividades que te ayudan” (Sofía, sesión2, renglón173), “Tengo problemas en mi casa” (Evelin, sesión2, renglón148), “Es que hay familias en las que no puedes tener confianza o decirle algo porque lo van a empezar a usar en tu contra” (Sofía, sesión6, renglón138), “Yo pensé en mi mamá” (Lex, sesión3, renglón232), es decir, las situaciones familiares de entre unos y otros eran contrastantes.

Con respecto a los denominados pares, quienes desde Aberastury (2002) y Bios (1986) en Cobos (2008) adquieren especial importancia durante la adolescencia, por el proceso de conformación de la identidad en la pertenencia a un grupo social distinto al núcleo familiar, los adolescentes reportan: “A mí me dio mucha tristeza cuando un niño que me gustaba se besó con una niña y ella ya sabía” (Evelin, sesión2, renglón263) “Yo no sabía que Evelin se cortaba” (Sofía, sesión2, renglón312), “Yo no sabía que Jorge fumaba” (Yohana, sesión2, renglón309), “Es que nos tenemos confianza, porque yo le he contado mis problemas muy personales, pero hay ciertas actitudes que terminan en decepción” (Sofía, sesión4, renglón49), se abordaron secretos a voces dentro del grupo “O sea, yo no lo hago, me da coraje de que siempre se burlan de la gente por su físico y te digan: "ah no, es que tú eres eso", ellos se creen como si fueran Dios para juzgar a la gente” (Sofía, sesión4, renglón86). Lo anterior dentro de una atmosfera emocional fuerte, que ponía de manifiesto su necesidad por recibir empatía y ser empáticos a la vez, terminaron por mostrarse vulnerables, expresando tristeza y enojo. Es decir, su necesidad de pertenencia salió a relucir, a manera de reclamo, de solicitud de apoyo entre ellos mismos.

Con respecto a la escuela referían que los maestros eran una fuente de estrés más que de apoyo, “Los maestros nos estresan” (Evelin, sesión3, renglón85), “Según yo nada más me estreso en la escuela” (Erick, sesión5, renglón9), así como incomodidad o rechazo hacia la misma “No me gusta venir a la escuela, estaría más a gusto en mi casa” (Eithan, sesión, renglón) cuando en una situación ideal debería encontrar oportunidades para desarrollarse cognitiva, social y afectivamente, pero seguía sin mostrar interés, su experiencia era la de vivirse excluido.

Entre los adolescentes, se empezaban a hacer alianzas, se conformaron como un grupo distinto al de las clases regulares, pues se compartían temas que desconocían los unos de los otros, aún con el recelo o la desconfianza que pudiera haber entre ellos por los roles ya preestablecidos, su necesidad de vincularse, de figurar, de exteriorizar lo que habita en su mente, lo ponían sobre la mesa como un impulso natural a ser recibidos, pero realmente percibirse recibidos.

Ante preguntas orientadoras como “¿Has intentado acercarte a tu papá para decirle lo que sientes?” “Sí, pero me dice que soy una ridícula” (Morelia, sesión, renglón), es decir, tienen una percepción de apoyo nula por parte de sus padres y maestros, buscando y encontrando refugio, en el mejor de los casos, en los pares, quienes se encuentran en una situación muy similar, tal y como refirió Luz hacia una de sus amigas presentes “En ella puedo confiar más que en nadie” (sesión, renglón)

Finalmente, con el propósito de explorar si a falta de este espacio, pudieran identificar algún vínculo específico en su red de apoyo, en el cual seguir desarrollando este lenguaje emocional, es decir, aquellos vínculos que percibieran seguros, en los cuales pudieran ser validados, la respuesta fue diversa:

Algunos pocos en su familia encontraban lo necesario “Mi mami” (Angel, sesión6, renglón84), pero había quienes por lo contrario, buscaban escapar del ambiente percibido en el hogar “Porque tienes problemas y dices "es que estoy solo, no tengo con quién desahogarme" (Sofía, sesión6, renglón126), se presentaron en diversas ocasiones muestras empáticas “Yo me hubiera ido con mi abuela” (Morelia, sesión7, renglón98), cumpliendo nuevamente con este rol sustituto de pertenencia arraigada.

A diferencia de que podrían ya haber acudido a esos espacios, ahora con una mayor apertura a empatizar con el ser significativo desde las propias emociones reconocidas, aceptadas, expresadas, podrán reconocer posibilidades de una comunicación clara, de utilizar el lenguaje emocional y resignificar sus relaciones más significativas, las cuales les permitan desarrollarse con un sentido de pertenencia y contención al enfrentarse ante los retos de la etapa y las consecutivas.

El grupo, terminó siendo un espacio de escucha, en el que se sentían recibidos, y no perdieron la oportunidad para permitirse ser vulnerables, se experimentaron risas y lágrimas, toda la gama de emociones básicas. Se permitieron ser genuinos verbal y no verbalmente, reconocieron más allá del contenido y el nombre del taller, una actitud y normatividad para la convivencia que les validara y les tomara en serio, que les notara y prestara la atención suficiente para incluso exigirles su cooperación y voluntad, aunque terminara siendo voluntario. Desde su indisciplina, su arrogancia, su atención volátil, querían comunicarse, hacerse notar, ser atendidos, escuchados.

Es precisamente esta comunicación ambigua la que confirma esta falta de espacios que comprendan esta dificultad en los adolescentes para permitirse experimentar y de alguna forma expresar su confusión ante las exigencias de la vida adulta cuando están en proceso de serlo.

VI. Conclusiones y propuestas

De acuerdo al objetivo planteado para la presente investigación, el facilitar un espacio de escucha con las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona para que los adolescentes reconocieran sus emociones y sensaciones ante situaciones detonadoras de estrés, a partir de que los instrumentos de evaluación señalaran bajos porcentajes en los indicadores de manejo de estrés y percepción de unión y apoyo en la familia, se presentó en distintos momentos del taller, quedando de manifiesto una grande necesidad por cultivar las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona en la familia, sin embargo, debido a la practicidad que brindan las Instituciones, el medio escolar permite al menos un acercamiento a estas, para que los adolescentes puedan percibir apoyo y unión en sus hogares, y que puedan identificarse con sus pares para construir vínculos que a su vez promuevan estas actitudes que conllevan al desarrollo humano.

De antemano, se partía del supuesto que los adolescentes, al no percibir unión y apoyo en su familia, optan por estrategias de afrontamiento para el estrés no constructivas, pues bien, por medio de las actividades sugeridas, los participantes expresaban sus necesidades a través del comportamiento más que de manera verbal, lo cual manifestaba los pocos recursos para la identificación de las propias necesidades, y las alternativas para demandarlas, así como para satisfacerlas.

Esta confusión les causa estrés, terminan por evadirlo buscando y encontrando empatía y pertenencia a un grupo entre pares con el que se identifiquen, sea jugando futbol o en una relación de noviazgo, por mencionar algunos ejemplos, lo cual confirma uno de los propósitos específicos de promover estrategias de afrontamiento entre pares.

Sin embargo, con los resultados obtenidos de la intervención se puede inferir que aunque algunos adolescentes sí percibían a su familia como referentes de apoyo y unión, eran más quienes volcaban toda esta necesidad en sus pares, quienes, al identificarse, terminaban con repetir conductas autodestructivas como el cutting o el consumo de sustancias psicoactivas, lo cual responde a la pregunta general de la investigación, las estrategias de afrontamiento de los adolescentes para manejar el estrés.

Con respecto al propósito de que los adolescentes identificaran sus emociones y sensaciones, se facilitaron recursos verbales situados en ejemplos de su vida diaria, por ejemplo, de lo que iban experimentando en el taller, de esta manera describían más su sentir al respecto e

hicieron contacto consigo mismos y expresaron su vulnerabilidad con el grupo, generando un espacio seguro para la contención.

Es así como se cumple el propósito de desarrollar estrategias de afrontamiento constructivas, pues el grupo fungió como ente para brindar la unión y el apoyo que expresaban no tenían en su familia, por lo que unos fueron aprendiendo de otros, en cuanto a actividades concretas que les permitían validar sus emociones y sensaciones, de manera que no les conflictuaran más, sino que, al contrario, les vincularan con relaciones constructivas.

Los participantes ponían a prueba la actitud del facilitador ante la invitación a una escucha que les validara, les contuviera y les hiciera responsables por sus decisiones, lo cual genera una conclusión con respecto a las actitudes dentro del contexto en el que están acostumbrados a interactuar, muy diferentes de lo antes mencionado, sin embargo, era tanta su necesidad, que sin tener la certeza lo intentaron, buscaban y encontraban alivio aunque sea por un momento en ese vínculo nuevo que estaban construyendo como grupo, me atrevo a referirme a ello como una pseudo familia, si estos encuentros fueran constantes en el tiempo, y no solamente 9 sesiones.

Se reitera la urgencia de priorizar espacios de calidad para el encuentro con el otro, como bien distingue la propuesta de Rogers, en cualquier escenario de la vida diaria, más allá del crecimiento, para satisfacer la básica necesidad de sentirse parte de un grupo en donde se es apoyado, contar indiferentemente con un espacio y tiempo para encontrar la contención necesaria que oriente hacia la generación de alternativas para resolver conflictos.

La presente intervención se queda corta en tiempo para ser alternativa real de unión y apoyo para los adolescentes que no perciben tales recursos en casa, mientras no se les ofrezcan estos espacios, aumentan las posibilidades de que opten por refugiarse entre pares que, sin la orientación necesaria, puedan incurrir en conductas de riesgo que a su vez les genere una problemática cíclica en otras etapas, mermando su calidad de vida.

Por el contrario, a partir de esta intervención, se concluye que, de promover estos espacios de escucha desde el Enfoque Centrado en la Persona por medio de la participación voluntaria, los adolescentes podrían encontrar en la contención de estos grupos, los recursos para resignificar las situaciones que viven día a día en casa, y desarrollar Habilidades para la Vida.

VII. Referencias

- Ayala-Avalos, M. (2017). Sexualidad y conductas de riesgo en alumnos de bachillerato desde el enfoque centrado en la persona. Trabajo de obtención de maestría, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en:
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4947/Marisela%20Ayala%20MDH-TOG%20VersionFinalSep12.pdf?sequence=2>
- Alcalá-Sánchez, A. (2017). Expresión de necesidades en la infancia: la valoración personal y el afecto. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en:
<https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/4253/Expresi%F3n+de+necesidades+en+la+infancia+la+valoraci%F3n+personal+y+el+afecto.pdf?sequence=3>
- Bezerra Sousa Florêncio, C., & Souza da Costa Silva, S., & Ferreira Holanda Ramos, M. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paidéia*, 27 (66), 60-68. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305449717008>
- Bezerra Sousa Florêncio, C., Souza da Costa Silva, S., & Ferreira Holanda Ramos, M. (s.f.). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. Recuperado 8 noviembre, 2019, de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305449717008>
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/html/695/69520210/>
- Carreres-Ponsoda, F., Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Cortell-Tormo, J. (2017). The effect of an out-of-school mindfulness program on adolescents' stress reduction and emotional wellbeing. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17 (3), 35-44. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227053840003>
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Habilidades Para La Vida en Adolescentes: Diferencias De Género, Correlaciones Entre Habilidades Y Variables Predictoras De La Empatía. *Psicología Desde El Caribe*, (28), 107-132. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>

- Cobos, E. G. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 104–122. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387006.pdf>
- Cohen Imach, S., & Caballero Silvina, V., & Mejail, S., & Hormigo, K. (2012). HABILIDADES SOCIALES, AISLAMIENTO Y COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES EN CONTEXTOS DE POBREZA. *Acta Colombiana de Psicología*, 15 (1), 11-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79824560002>
- Cornelius-White, J. (2007). The Actualizing and Formative Tendencies: Prioritizing the motivational constructs of the person-centered approach. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 6. 129-140. 10.1080/14779757.2007.9688436. Recuperado de: https://www.adpca.org/publicfiles/library/ActualizingTendency...JKriz_.pdf
- Cormier, S. & Cormier, W. (1994). Estrategias de entrevista para terapeutas: Habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- Chávez, R y Sergio Michel (2012) El espacio protegido del diálogo. Familia y pareja. El proceso de convertir la crisis en oportunidad. Michoacán. Papiro Omega.
- Dantas, D. & Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*, 27(2), 247-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200010>
- Díaz, L. E., Rosero, R. F., Melo, M. P. & Aponte, D. (2013). Habilidades para la vida: Análisis de las propiedades psicométricas de un test creado para su medición. Colombia: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*. Vol. 4, No. 2, pp. 175-194, julio-diciembre. ISSN: 2216-1201. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123783>
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de la Familia en México. (2011). *Reporte de Resultados. Actualización y complemento del Diagnóstico de la Familia Mexicana*. ENDIFAM2011. Disponible en: <http://www.dif.gob.mx/diftransparencia/media/encuestanaldinamfamiliar2011.pdf>

- Ferreira Gonçalves, Martins, Rosendo, César Machado & Silva (2012). Self-injurious behavior in Portuguese adolescents. *Psicothema*, 24 (4), 536-541. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723959005>
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿De quién es la dificultad? *sips - revista interuniversitaria de pedagogía social* [1139-1723 (2010) 17, 29-42]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577003>
- Gallardo, I., & Leiva, L., & George, M. (2015). Evaluación de la Aplicación Piloto de una Intervención Preventiva de Salud Mental en la Escuela: Variaciones en la Desadaptación Escolar y en la Disfunción Psicosocial Adolescente. *Psyche*, 24 (2), 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96742675010>
- González, I. (2000). Las crisis familiares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(3), 270-276. Recuperado en 28 de agosto de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252000000300010&lng=es&tlng=en
- Gutiérrez-Reyes, E. (2017). Aportes del desarrollo humano a la visión sistémica en psicoterapia. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/5086>
- Greenberg, L., Elliott, R., Pos, A. (2005) La Terapia Focalizada en las Emociones: Una Visión de Conjunto. *Mentalización. Revista de psicoanálisis y psicoterapia*, 5. Disponible en: <https://revistamentalizacion.com/ultimonumero/octubre-f-greenberg.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. Edición. McGraw Hill Education.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 671-683. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728009>
- Jadue, G. (1999). Toward a greater permanency in the school system of the children in low-performance risk and of drop-out. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (25), 83-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100005>

Jiménez, A. (2016). Libro Desarrollo Humano: El crecimiento Personal. Juan Lafarga Corona. Ed. Trillas. México.

Leiva, L., & George, M., & Squicciarini, A., & Simonsohn, A., & Guzmán, J. (2015). Intervención preventiva de salud mental escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14 (4), 15-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64744107007.pdf>

Le Breton, David (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), undefined-undefined. [fecha de Consulta 9 de Octubre de 2019]. ISSN: 1852-8759. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2732/273224904006>

Leiva, George, María, Simonsohn, Guzmán (2015). Salud mental escolar: Logros de una intervención preventiva en salud mental en niños y niñas del primer ciclo de enseñanza básica. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*. VOL. 14, N° 1, 2015 pp. 31-41. Chile. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/508/402>

Michael Lux (2010). La Magia del Encuentro: El enfoque centrado en la persona y las neurociencias. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 9:4, 274-289, DOI: 10.1080/14779757.2010.9689072. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233244510_The_Magic_of_Encounter_The_Person-Centered_Approach_and_the_Neurosciences_Die_Magie_der_Begegnung_Der_Personzentrierte_Ansatz_und_die_Neurowissenschaften_La_Magia_del_Encuentro_El_enfoque_centrado_en

Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Cap. 6 Métodos fenomenológicos. México. Edit. Trillas. Recuperado de: http://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel PDF

Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 61-89. Disponible en: [file:///C:/Users/amcn1/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosofEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-HabilidadesParaLaVida-6280206%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amcn1/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosofEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-HabilidadesParaLaVida-6280206%20(1).pdf)

- Maddaleno, M., Morello, P., & Infante-Espínola, F. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45(Supl. 1), S132-S139. Recuperado en 28 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700017&lng=es&tlng=es
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Programas de Salud y Desarrollo Humano (SDH), una división de Education Development Center, Inc. (EDC). Recuperado de: https://psicopedagogico.webnode.es/_files/200000385-8d76e8dcfc/Habilidades%20para%20vivir.pdf
- Meza-Huacuja, I. (2017). Ezequiel A. Chávez and the Secularization of the Mexican Adolescent: Ensayo de psicología de la adolescencia (1928). UNAM. Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad. Preprint. 10.24901/rehs.v38i150.303. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/315552530_Ezequiel_A_Chavez_y_la_secularización_del_adolescente_mexicano_Ensayo_de_psicologia_de_la_adolescencia_1928
- Montesano, A. (2013). La perspectiva narrativa en Terapia Familiar Sistémica. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. 05-50. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/256238676_LA_PERSPECTIVA_NARRATIVA_EN_TERAPIA_FAMILIAR_SISTEMICA
- Morales Rodríguez, Marisol, Benitez Hernandez, Marisol, & Agustín Santos, Diana. (2013). Life Skills (Cognitive and Social) in Teenagers in a Rural Area. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113. Retrieved October 26, 2018, from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300007&lng=en&tlng=en.
- Molina-González, M. G. (2017). Desarrollo de la identidad en estudiantes adolescentes socioeconómicamente vulnerables. Trabajo de obtención de maestría, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO

- OMS (Abril, 1999). Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. Department of Mental Health World Health. Organization Geneva. Recuperado de: http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- OMS, . (1999). Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. En . (Ed), . Recuperado el NaN de de NaN de http://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2017). Desarrollo en la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. Editorial Mc Graw Hill, 8ª edición. Colombia 2010. Disponible en: <https://iessb.files.wordpress.com/2015/03/175696292-desarrollo-humano-papalia.pdf>
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Psicología del Desarrollo*. Editorial Mc Graw Hill, 11ª ED. Disponible en: <http://www.ceum-morelos.edu.mx/libros/libropsicologia.pdf>
- Pérez de la Barrera, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24 (2), 153-160. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2891/289122912008/>
- Rivera Heredia, M., & Andrade Palos, P. (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (2), 23-40. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/802/80280203.pdf>
- Rivera Heredia, M. & Andrade Palos, P., (2010). Escala de evaluación de las Relaciones Intrafamiliares (E.R.I). *Uaricha Revista de Psicología*, 14, 12-19. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/50298477_Evaluacion_de_las_relaciones_intrafamiliar_es_construccion_y_validacion_de_una_escala_ME_Rivera_Heredia
- Rogers, C. (1959). *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*. p.p. 49-53. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. México, Editorial Paidós
- Salguero, José M., & Fernández-Berrocal, Pablo, & Ruiz-Aranda, Desireé, & Castillo, Ruth, & Palomera, Raquel (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*,

- 4(2), undefined-undefined. [fecha de Consulta 16 de Octubre de 2019]. ISSN: 1888-8992. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129322659005>
- Steinberg, L. (2010), A dual systems model of adolescent risk-taking. *Dev. Psychobiol.*, 52: 216-224. doi:10.1002/dev.20445
- Silva, G. (2006). TENDENCIA ACTUALIZANTE: LA SABIDURÍA IMPLÍCITA Y EL PODER DE UN PROCESO AUTOPROPULSADO. Instituto de Focusing de Chile y por la Coordinación de Edgardo Riveros Aedo de Focusing Institute de Nueva York, U.S.A. Recuperado de: <http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greenstone/collect/ecritos2/index/assoc/HASHe7de.dir/doc.pdf>
- Toro-Arce, D. Y. C. (2018). Análisis de narrativas y expresiones de la privación afectiva en dos mujeres adolescentes de clase media alta en la ZMG. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5567/An%Elisis+de+narrativas+y+expresiones+de+la+deprivaci%F3n+afectiva+en+dos+mujeres+adolescentes+de+clase+media+alta+en+la+ZMG+%20.pdf?sequence=2>
- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J.. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2), 50-57. Recuperado en 27 de septiembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es
- Von Glahn, J. (2017). Operationalizing the actualizing tendency. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 17(1), 37–53. doi:10.1080/14779757.2017.1397050. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14779757.2017.1397050>
- Zavala, M. (2008). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social* (tesis). 1Facultad de Psicología, Universidad de Guanajuato, León 2 Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Guadalajara, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924004>
- Zavala, M.A, Valadez, M. D. & Vargas, M. C. (2008) Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. ISSN. 1696-2095. No 15, Vol 6 (2) 2008, pp: 319- 338. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1291/1368>

VIII. Apéndices

Apéndice 1. Entrevista a informantes clave

Entrevista a informantes clave
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su experiencia con adolescentes?2. ¿Cuáles considera que son sus necesidades más apremiantes?3. ¿Cuáles son las problemáticas comunes que suceden entre los adolescentes?4. ¿Existen características comunes entre las familias?5. ¿Qué esfuerzos se han hecho por promover su sano desarrollo?6. ¿Qué alternativas considera viables para intervenir?

Apéndice 2. Formato de consentimiento informado

<p>Por medio de la presente, acepto que mi hijo/a _____ perteneciente al grupo de 2 C de la Escuela Secundaria General No.60 “Laura Cosío” participe en el Taller “Manejo de estrés, unión y apoyo” que se llevará a cabo los días martes en un horario de 06:00 pm a 08:00 pm dentro de las instalaciones escolares.</p>

<p>Firma de padre o tutor _____</p>
