

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



**GESTIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL ARTE TERAPIA EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON ESTRÉS**

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

Presenta: **KARLA JIMENA VILLALVA CAMACHO**

Tutora: Dra. Ana Araceli Navarro Becerra

Tlaquepaque, Jalisco. 1 de diciembre del 2025

Dedicatoria

Con amor e ilusión para todos mis sobrinos.

Agradecimientos

A Dios por caminar junto a mí y ser mi aliento.

A cada una de las personas que fueron testigos de este viaje; que compartieron conmigo su tiempo, su cobijo y amabilidad. A todos mis maestros por su pasión y compromiso. A mi familia Villalba Roldán por ser mi roca. A mi familia Villalva Camacho por ser mi motor.

¡Gracias!

Resumen

El estrés en el que se viven los estudiantes universitarios a menudo suele vincularse directamente con las actividades académicas. Sin embargo, detrás de esto, subyacen aspectos personales, relacionales y emocionales que lo exacerban. La presente investigación-intervención aborda la gestión y el reconocimiento emocional en universitarios con estrés a partir del recurso del acto creativo como medio de expresión. Realizada desde el campo del Desarrollo Humano, consideró el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, así como diversos aportes de estudios socioculturales para el acercamiento a la gestión emocional. La metodología empleada es de carácter cualitativo y se apoya de dos métodos distintos: el fenomenológico y la investigación acción participativa. Para la intervención se llevó a cabo un taller de 7 sesiones en el que participaron 9 estudiantes de una universidad pública.

Palabras clave: *Desarrollo Humano, gestión emocional, universitarios, estrés, arte terapia*

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. LA PERSONA Y SU IMPLICACIÓN PERSONAL DESDE EL CAMPO DEL DESARROLLO HUMANO	6
1.1 JUSTIFICACIÓN. PERTINENCIA DEL TEMA-PROBLEMA PARA EL DESARROLLO HUMANO	6
1.2 QUÉ ES LA IMPLICACIÓN PERSONAL Y POR QUÉ ES NECESARIO EXPLICITARLA EN UN PROYECTO DESDE EL DESARROLLO HUMANO	7
1.3 IMPLICACIÓN PERSONAL	9
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN	11
2.1 ¿QUÉ ES PROBLEMATIZAR?	11
2.2 PROBLEMATIZACIÓN Y ÁRBOL PROBLEMA	12
2.3 ACERCAMIENTO A LA POBLACIÓN A INTERVENIR.....	17
2.4 PROPÓSITOS, OBJETO DEL DESARROLLO HUMANO Y PREGUNTA DE INTERVENCIÓN.....	24
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
3.1 LA TEORÍA Y EL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	25
3.2 ESTADO DEL ARTE.....	27
3.2.1 <i>Definición de conceptos clave: estrés, gestión emocional y expresión artística</i>	27
3.2.2 <i>Pertinencia del tema-problema, ¿por qué es importante atender las emociones relacionadas con el estrés en estudiantes universitarios?</i>	31
3.2.3 <i>Descripción sobre la metodología empleada en el estudio del estrés, la gestión emocional y la expresión artística</i>	32
3.3 EL CAMPO DEL DESARROLLO HUMANO	37
3.3.1 <i>La condición humana desde la filosofía existencialista</i>	39
3.3.2 <i>El proceso del ser persona desde la psicología humanístico-existencialista</i>	40
3.4 EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA.....	45
3.4.1 <i>Las condiciones rogerianas y la figura del facilitador</i>	47
3.4.2 <i>El Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona</i>	50
3.5 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	53
CAPÍTULO 4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	53
4.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA	54
4.2 INTERVENCIÓN EN DESARROLLO HUMANO A TRAVÉS DEL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.....	54
4.3 MÉTODO FENOMENOLÓGICO	55
4.4 EL TALLER COMO TÉCNICA	56
4.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	57
4.6 PLAN DE INTERVENCIÓN	57
CAPÍTULO 5. PROCESO EXPERIENCIAL DE LA INTERVENCIÓN	59
5.1 D.E.A.S. (DIFICULTADES, ERRORES, ACIERTOS Y SUGERENCIAS)	60
5.2 FACILITADORA	61
5.3 FACILITADOS.....	62
5.4 FACILITACIÓN	68
5.5 POBLACIÓN	69
5.6 TEMA	70
5.7 SUPERVISIÓN.....	71
5.8 CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO	71
CAPÍTULO 6. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	72

CATEGORÍA 1. VIVIENDO MIS EMOCIONES	73
<i>Subcategoría 1.1 ¿Cómo me acerco a mi sentir?</i>	<i>74</i>
<i>Subcategoría 1.2 Me encuentro atrapado entre el pasado y el futuro, ¿cómo salgo de ahí?.....</i>	<i>78</i>
CATEGORÍA 2. MI CUERPO, MI MEJOR ALIADO	81
<i>Subcategoría 2.1 Mi cuerpo como testimonio de mi mundo emocional</i>	<i>82</i>
<i>Subcategoría 2.2 Mi cuerpo, mi ancla en el «presente».....</i>	<i>85</i>
CATEGORÍA 3. EXPLORANDO MI EXPERIENCIA	88
<i>Subcategoría 3.1 Trayendo al mundo mi experiencia sentida.....</i>	<i>89</i>
CATEGORÍA 4. EL PODER DE MI DECISIÓN	93
<i>Subcategoría 4.1 En búsqueda de mi estado de congruencia.....</i>	<i>94</i>
<i>Subcategoría 4.2 Puedo elegir.....</i>	<i>98</i>
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	101
APORTES AL CAMPO DEL DESARROLLO HUMANO	104
REFERENCIAS.....	106
ANEXOS	112

Introducción

El inicio de la vida adulta tradicional se caracteriza por una gran cantidad de cambios. En primer lugar, la posibilidad de realizar elecciones trascendentales en la vida, así como el surgimiento de conductas no supervisadas (Papalia, 2010) que enmarca la elección de carrera profesional y su subsecuente incursión en los estudios universitarios. En ese sentido, las nuevas dinámicas relacionales que se inauguran de manera personal con la familia, los amigos, el personal académico, la pareja, etc., propician la experimentación de una mayor diversidad emocional.¹ Otro cambio significativo radica en la propia vivencia y experiencia de sus estados emocionales; dada su nueva condición de adulto emergente, el universitario puede percibir que debe transitar por su vivencia en soledad.

Todo esto habla de un momento de crisis, entendido como un cambio profundo donde hay diversos factores fisiológicos, psicológicos, sociales y culturales que se ven involucrados. En este sentido, los estudiantes universitarios pueden verse sometidos a altos niveles de estrés y cuadros de ansiedad que los conducen a un estado de incongruencia donde no se reconoce, ni verbaliza su sentir.

La investigación-intervención que aquí se presenta aborda la gestión y reconocimiento emocional en universitarios con estrés, a partir del recurso del acto creativo como medio de expresión y/o canalización. Partiendo de un acercamiento a la problemática desde una visión humanista de la persona, con base en las características del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) de Carl Rogers y bajo una metodología cualitativa, se reconoce la importancia de la vinculación consciente del mundo emocional del universitario con su cuerpo, el nombre de su emoción y la herramienta del acto creativo (forma y color) para indagar en el vocabulario emocional que está sintiendo.

En el primer capítulo se aborda la justificación y pertinencia del tema-problema para el Desarrollo Humano (DH); qué es la implicación personal y por qué es necesario explicitarla en un proyecto y la implicación personal de quien investiga. En el segundo capítulo se aborda la problematización; el acercamiento a la población y los propósitos, la

¹ Fisiológicamente también hay indicadores que arrojan luz en el proceso cognoscitivo del adulto joven como lo postulan Kolb y Whishaw (2006). El encéfalo o cerebro no se mieliniza hasta después de los 21 años. Esto quiere decir que **la madurez cerebral tarda en completarse y abarcar los lóbulos frontales, principales responsables de funciones de alta especificidad cerebral como la toma de elecciones, la planeación y ejecución de éstas, así como las proyecciones a futuro.**

pregunta de investigación y el objeto de intervención del Desarrollo Humano. En el tercer capítulo se aborda el estado del arte, en particular, las definiciones de: estrés, gestión emocional y expresión artística. Además, se brinda la fundamentación teórica del Desarrollo Humano y del Enfoque Centrado en la Persona. En el cuarto capítulo se describe la metodología cualitativa, la intervención en DH a través del método de investigación acción participativa y el método fenomenológico. Además, se menciona las propiedades y características del taller como técnica, las consideraciones éticas y el plan de intervención. En el quinto capítulo se desarrolla el proceso de experiencia de la intervención a partir de la reflexión sobre las dificultades, errores, aciertos y sugerencias (D.E.A.S.), así como reflexiones en torno a la intervención (facilitador, facilitados, facilitación, población, tema y supervisión). El sexto capítulo recolecta los resultados de la intervención y, finalmente, el séptimo capítulo engloba las conclusiones, el aporte del TOG al DH y las mejoras que puede tener el taller.

Capítulo 1. La persona y su implicación personal desde el campo del Desarrollo Humano

1.1 Justificación. Pertinencia del tema-problema para el Desarrollo Humano

El constante estrés y ansiedad en el que se viven los estudiantes universitarios requiere ser atendido a través de un plan de intervención que promueva el reconocimiento emocional para canalizar estas emociones a través del acto creativo. En este sentido, cabe preguntarse ¿por qué le compete al Desarrollo Humano? Juan Lafarga (2010) padre del movimiento académico y de la praxis profesional del Desarrollo Humano definió este campo de estudio como aplicable “[...] a cualquier conocimiento sistematizado y a cualquier acción encaminada a promover la salud, el bienestar y la evolución de la persona humana, individualmente considerada y de sus grupos.” (Lafarga, 2010, p.11) por lo tanto es campo de acción pertinente porque se interesa en fomentar un cambio positivo y de impacto personal en la persona. Reconociéndose como un complejo mundo de luz y sombras que lo llevan a ser única e irrepetible.

Promover la salud emocional y mental como dice Lafarga (2010) compete al Desarrollo Humano con el diseño de acciones encaminadas a la persecución de un estado

congruente. En este sentido, la salud le pertenece y compete a todas las áreas del conocimiento:

[...] la facilitación y promoción del Desarrollo Humano es también responsabilidad de todas las personas y de todos sus grupos. [...] Responsabilidad que emana de la misma tendencia natural al crecimiento biopsicosocial y espiritual, observable en todos los seres humanos. (Lafarga, 2010, p.15)

Con este planteamiento, el Desarrollo Humano se constituye como un campo de estudio que promueve aprendizajes. El aprendizaje es la herramienta que permite una conciencia del ser individual y único que se «es», para llevarlo a una concepción más extensa e incluyente del entorno y los demás. El reconocimiento emocional forma parte de este aprendizaje y es por eso que se constituye como el propósito de intervención del presente trabajo.

La forma de abordar el reconocimiento emocional en los jóvenes que presentan cuadros de ansiedad y/o estrés, sería a través del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers y tomando como base las características del *counseling* propuesto por M. Artilles (2014) en el que el promotor de Desarrollo Humano prioriza la prevención en la higiene mental con la higiología “[...] disciplina que se ocupa de la personalidad normal y su desarrollo.” (p.44) Es decir, la labor se lleva a cabo desde una postura amplia del concepto de salud, en el que se trabaja no con la psicopatología sino con un estadio previo de incongruencia, pero no necesariamente un estado de neurosis.

Para ayudar a la exploración emocional se plantea el uso de la creación a través de las artes expresivas como apoyo para la toma de conciencia corporal y emocional. En este caso se espera que, a través del color, las texturas y la forma la persona logre contactar con su vivencia para poder reconocer y verbalizar sus estados emocionales.

1.2 Qué es la implicación personal y por qué es necesario explicitarla en un proyecto desde el Desarrollo Humano

El siguiente apartado se divide en dos momentos: el primero es una descripción del término implicación personal y la relevancia de su explicitación en un proyecto de intervención desde el campo del Desarrollo Humano (DH); el segundo es la implicación personal de quien realiza este proyecto en torno al tema problema que se pretende atender.

A continuación, se clarifica el concepto de implicación personal y su importancia dentro de los proyectos de intervención dentro del campo del Desarrollo Humano, a partir de las autoras Carretero (2015) y Taracena (2002).

De acuerdo con Carretero (2015) se entiende por implicación personal “[...] las experiencias vividas en la trayectoria de vida, tanto personal como profesional, que se hacen presentes e influyen en la práctica profesional y en la vida personal.” (p.2) Bajo esta perspectiva la implicación personal no puede ser dissociativa de quién se es, ya que involucra un reconocimiento personal de la carga simbólica y del contexto histórico-cultural que ha moldeado a la persona, y que es reconocible en las actitudes y conductas individuales. En otras palabras, es un acercamiento de corte casi antropológico hacia la persona, su singularidad y autenticidad.

Específicamente dentro del Desarrollo Humano la implicación personal juega un papel primordial ya que conecta afectivamente al objeto de estudio con quien investiga e “influye en los modos de acompañar a las personas, en el modo de promover el desarrollo humano de otros.” (Carretero, 2015, p. 2) vinculándose la propia experiencia en el proceso de acompañamiento del otro. En este sentido, Taracena (2002) también postula que “el psiquismo y la personalidad del investigador son tan movilizados como aquellos de los sujetos-objeto de la investigación” (p. 119) lo que pondría de manifiesto el dinamismo a nivel experiencial que se presenta en la relación facilitadora.

El tema del reconocimiento emocional a partir de técnicas específicas como el Círculo de la Conciencia me resulta muy interesante, aunque a penas lo estoy trabajando de manera práctica y continua en la materia de Implicación personal I. Todo lo que sé del tema lo he estado construyendo a partir de las materias impartidas durante el primer semestre del programa de maestría en Desarrollo Humano del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Esto quiere decir que, los fundamentos teóricos de los cuales estoy partiendo son; la filosofía existencialista y las prácticas metodológicas y teóricas que el psicólogo norteamericano Carl Rogers aborda desde los años setenta, así como la relectura que realiza de éste, Juan Lafarga Corona, cuando trae el modelo a México. Lo que hace de estos fundamentos teóricos una base sólida para el reconocimiento emocional.

1.3 Implicación Personal

Mis estudios en la Maestría de Desarrollo Humano requieren, que exista una detección de la implicación personal que me lleva a decantarme por el tema de mi elección para el Trabajo de Obtención de Grado (TOG). La implicación personal la veo como ese hilo conductor que entrelaza mis vivencias del pasado, los significados que emana de él y que pueden resonar o tienen un cierto eco en la persona que he sido y que soy hasta el día de hoy. En otras palabras, no hay una disociación del contexto en el que me formé y que me lleva a tomar elecciones en el presente inmediato. En este sentido, mi implicación personal se ve permeada por la creación como el motor que me motiva y lleva un cierto ritmo en mi vida.

Puedo decir con toda certeza, que el arte siempre ha sido parte de mi vida. Entiéndase por «arte» un concepto más ligado a la *techné* griega y no al concepto moderno de las Bellas Artes en donde es un término más asociado a un determinado virtuosismo o genio creativo. Es decir, nunca he tenido una formación académica sobre pintura o artes plásticas. Con esto quiero decir que no soy ni me considero un artista. Mi acercamiento a la creación ha sido con base de prueba y error. De una manera que, lo he ido construyendo de manera intuitiva. Durante mi infancia siempre se me alentó a participar en actividades creativas como concursos de dibujo y escritura creativa. Talleres en la Casa de la Cultura de pintura o baile. Fui muy enfermiza por lo que estas actividades me mantenían activa de una forma en que físicamente no podía. Soy asmática y desde los tres años tuve fuertes crisis, las visitas al hospital eran muy comunes para mí hasta casi los ocho años. Conforme fui creciendo, esa cosquilla de estar haciendo algo creativo no se fue. A la par de otras actividades del cotidiano, me encontraba siempre dibujando. Esto me ayudó en los momentos de crisis de mi vida. En la adolescencia los cambios hormonales; el verme al espejo y no reconocirme; el aspirar a ser como todo el mundo menos como lo que eres y esta lucha interna del ser en potencia. La aceptación de los cambios en mi cuerpo y mi psique. En mi edad adulta, la elección de carrera y la zozobra de salir al mundo laboral y darte cuenta de que la vida no es como te la enseñaron en la escuela. Los corazones rotos, la superación de momentos que te han dolido en mi caso el haberme mudado de estado, la enfermedad cardiaca de mi padre y también los momentos de paz y estabilidad. En cada uno de los escenarios, el expresarme creativamente me ha ayudado a retomar un equilibrio en mi vida. De aceptarme con todo lo que soy; con mis luces

y sombras. Me ayudó a darle forma a mi mundo interno porque en ocasiones las palabras son difíciles de externar y el acto creativo puede ayudar a destapar el reconocimiento emocional.

Para el trabajo de mi TOG, me encantaría vincular el mundo Rogeriano del ECP y el Arte Terapia. Cabe aclarar que la práctica que haría en Arte Terapia no es igual o equivalente a clases de arte. Es decir, no se va a enseñar composición, técnica, teoría del color, etc. Es decir, será un medio únicamente de expresión. Un paso previo o antesala para ayudar a promover una expresión oral o escrita que dé cuenta de lo que está viviendo o sintiendo la persona. ¿Por qué lo encuentro significativo? Pienso que a cualquier edad verbalizar emociones puede resultar difícil si en primera instancia no se cuenta con un vocabulario que te lo permita. Socialmente, nuestro rango de estados de ánimo se reduce en “estoy bien o estoy mal; me siento bien o me siento “no tan bien” aunado esto, al complejo proceso que implica la racionalización de un sentir. Esto tiene que ‘entrenarse’, como me lo dijo en una clase del programa la maestra Cecilia González Duarte, ya que la conciencia es un músculo y como cualquier músculo debe trabajarse.

El arte o la creación es algo que considero presente de manera intuitiva en cualquier ser humano. Falsamente, se nos ha hecho creer que debe ser un acto puro de una conciencia creativa o incluso ‘genial’, lo que sea que eso signifique. Es decir, no cualquiera puede hacerlo. Este falso paradigma nos corta una herramienta que puede llegar a ser muy eficiente para trabajar el autoconocimiento y el reconocimiento de las emociones. Para esto se revisó el trabajo de Natalie Rogers, hija de Carl Rogers, y promotora de las artes expresivas desde el ECP.

Las implicaciones sociales que encuentro en mi TOG serían, una onda expansiva que inicia en el desarrollo del potencial humano. El que una persona logre reconocerse como un individuo único, con emociones y sentimientos identificables, puede hacer que se modifique su actitud ante él mismo y los demás. Abonar a la labor de Juan Lafarga y su concepción de una sociedad cada vez más consciente de su papel en la salud pública es un anhelo que tengo y me hace mucha ilusión.

No hay soluciones dadas, el papel en blanco es el campo de acción y no hay errores ni aciertos. Lo que plasme me ayuda a reconocirme. Sí soy capaz de hacerlo consecuentemente puedo reconocer al otro; la autoestima se fortalece y la comunicación se vuelve más asertiva y fiel a nosotros mismos. Esto puede ayudar a que los hombres y mujeres

que conforman nuestra sociedad puedan llegar a ser más plurales, con una mayor apertura a lo que es diferente a ellos mismos; fomentando una convivencia más sana y siempre en diálogo.

Capítulo 2. Problematización

2.1 ¿Qué es problematizar?

El siguiente apartado presenta la noción de problematización desde el campo de estudio del Desarrollo Humano (DH) tomando en cuenta, la *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación* del autor Ricardo Sánchez Puentes (1993) y la presentación *Problematizar en DH* realizada por la academia de la materia Investigación Desarrollo e Innovación de la maestría en Desarrollo Humano del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

Para Ricardo Sánchez (1993) el quehacer del docente-investigador se fundamenta en la definición del problema y el proceso de problematización. El problema, parte medular de la investigación, deriva de una condición fenoménica del mundo. Es decir, se identifica en “[...] una necesidad, una laguna, una carencia relativa al sistema educativo, al funcionamiento organizativo de la institución pedagógica o a los procesos de enseñanza-aprendizaje,” (Sánchez, p. 11) Es, por ende, desde la perspectiva del investigador, pieza, objeto, relación, circunstancia o ausencia de éstas. No obstante, problematizarlo conlleva el encontrar la mayor cantidad de correlatos que emanan de él, que le son propias, o que lo llevaron a ser, y lo que será. Dicho de otro modo, problematizar implica desprenderse de un abordaje conceptual del problema para llevar su exploración desde una perspectiva que enfatiza el proceso: el cómo.

Si se trasladan estas consideraciones al campo del DH se encuentra que en primera instancia la definición del problema parte, de la identificación propia del facilitador-investigador de un determinado factor que se denomina implicación personal. De esta forma se accede al problema. Cuando se problematiza ese factor deja de ser visto desde la perspectiva el individuo o grupo de individuos que lo vivencian, para ser abordado desde una óptica general que contempla el contexto en el que se circunscribe. En este sentido, se piensa desde los procesos y no desde conceptos. Desde esta perspectiva el DH cuenta con la ventaja

de permitir al facilitador-investigador el acercarse al objeto de estudio desde una perspectiva que prioriza el cómo; la práctica y no limitado exclusivamente al carácter documental.

2.2 Problematización y árbol problema

El siguiente apartado es una problematización de los aspectos personales y socioculturales que generan condiciones propicias para que los estudiantes a nivel universitario presenten estrés y precisen de un reconocimiento emocional. La problematización que se presenta a continuación se enmarca desde el campo del Desarrollo Humano, por lo que se priorizan las condiciones personales y relaciones contextuales pertinentes al objeto de intervención, el cual se centra en las emociones.

El objeto de estudio se centra en el estrés, la población son los estudiantes² universitarios. Es decir, se encuentran en un proceso formativo perteneciente al sector de Educación superior, definida por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) como la “Clasificación conformada por los niveles educativos de carrera técnica o comercial con antecedente de preparatoria; licenciatura, así como de posgrado [...] la especialidad, la maestría y el doctorado.” (INEGI, 2021, p.4) Los que de acuerdo con cifras del INEGI (2021) representan aproximadamente un total de 7.1 millones de estudiantes universitarios en México.

Para el abordaje de la problematización se consideran como causas los siguientes elementos: la condición biológica y cognoscitiva del adulto joven con conducta no supervisada y la toma de decisiones trascendentales, la falta de gestión emocional junto con la gestión del error, el estrés, los niveles de alta competencia en la actualidad, la educación como medio de movilidad social, la presión social y familiar, así como la cultura del egocentrismo en la sociedad capitalista.

Como consecuencias se toman en cuenta: el estrés y los niveles de frustración, las adicciones, el aislamiento social, los conceptos de éxito y autorrealización, la alteración en el ciclo de la experiencia sensorial, la desconexión de la experiencia orgánica, calidad en la alimentación y rutina de ejercicio (salud física), el cuadro depresivo, la somatización de

² La Secretaría de Educación Pública Nacional en su glosario de términos (2023) define al estudiante/alumno/educando como una persona matriculada en algún nivel o modalidad del Sistema Educativo Nacional que está recibiendo conocimientos y orientación docente.

los niveles de estrés, las herramientas para solicitar ayuda, y el arte terapia como medio para canalizar el estrés.

Condición biológica y cognoscitiva del adulto joven con conducta no supervisada y toma de decisiones trascendentales. De acuerdo con Diane Papalia (2010) la posibilidad de realizar elecciones trascendentales en la vida, así como el surgimiento de las conductas no supervisadas conforman los cimientos de la adultez emergente, que va de los 18 -19 años y de los 25-29 años. En este periodo de desarrollo se encuentra como un indicador importante la elección de carrera y la vida en el ambiente universitario. Fisiológicamente también hay indicadores que arrojan luz en el proceso cognoscitivo del adulto joven como lo postulan Kolb y Whishaw (2006) el encéfalo o cerebro no se mieliniza hasta después de los 21 años. Esto quiere decir que la madurez cerebral tarda en completarse y abarcar los lóbulos frontales, principales responsables de funciones de alta especificidad cerebral como la toma de elecciones, la planeación y ejecución de éstas, así como las proyecciones a futuro.

La gestión emocional. La gestión emocional tiene que ver con la capacidad para identificar qué emoción se está sintiendo, aceptarla y tomar una actitud ante ésta.

El manejo del error. El manejo del error se consideraría en los términos de entenderlo como una parte importante del proceso de crecimiento y aprendizaje de cualquier persona y no como un aspecto negativo.

La educación como medio de movilidad social y la presiones sociales- familiares. La educación permite tener determinada posición en la sociedad y representa un bastión importante en el camino a la realización profesional y como fuente de ingresos. Esto puede generar un periodo de crisis para elegir carrera, aunado a la presión que existe desde el ámbito social y familiar, por una elección que tradicionalmente esté bien remunerada y aceptada socialmente.

Los niveles de competencia y el estrés. El estrés puede afectar a los estudiantes universitarios tal como lo refiere Reyes (2022):

El estrés puede afectar a personas de distintas edades, aunque de forma particular, en los estudiantes universitarios puede desencadenar una serie de trastornos, que pueden conducir a la ansiedad, depresión y otro sentimiento que obstruyan el desarrollo de cada persona. (p. 48)

En este sentido, los niveles de competencia que constituyen la vida estudiantil pueden resultar un factor importante en la constitución de un cuadro de estrés en estudiantes de educación superior.

Sociedad capitalista, cultura del ego y los conceptos de éxito y autorrealización. Una sociedad que valore la capacidad de adquisición económica de la persona, así como la exaltación de la personalización de prácticamente todos los objetos comerciales, conduce a una desensibilización del valor del ser humano, trasladándolo de valorarlo por lo que es, para enfocarse en lo que tiene o posee. Esto modifica el concepto de éxito y de autorrealización para llevarlo a instancias donde predomine la imagen del hombre exitoso y autorrealizado como aquel que tenga el mayor acceso a lujos y derroches. En este sentido, la sociedad actual tal como lo plantea Zygmunt Bauman (2003) se ve sometida a tener que adaptarse a determinados «nichos» en el que las dinámicas para acceder a una mejor calidad de vida se ven centradas en tener que pertenecer determinada clase social.

El estrés y los niveles de frustración. El estrés está presente de manera frecuente en los estudiantes universitarios. Al respecto, Reyes (2022) postula que el estrés “[...] implica un bloqueo emocional y mental, que puede llevar al individuo a detener su desarrollo personal y llevarlo a comprometer también su salud física.” (p. 48) esta condición se exagera cuando se manejan grandes niveles de frustración en la persona, lo que la lleva a construir un círculo vicioso que le resulta complicado romper.

Las adicciones y el aislamiento social. Las adicciones y el aislamiento social pueden estar asociadas a cuadros de estrés y ansiedad. Adicciones no únicamente a sustancias tóxicas, estupefacientes, tabaquismo o alcohol sino a otras como juegos de azar o a la internet. El aislamiento social también se ve reflejado en estudiantes con estrés tal como refiere Reyes (2022) “Como una reacción ante el estrés, algunos estudiantes prefieren no tener contacto con nadie, hasta que sientan que tienen de nuevo el control en sí mismos.” (Reyes, p. 26)

La alteración en el ciclo de la experiencia sensorial y la desconexión de la experiencia orgánica. De acuerdo con Kepner (1992) el sentido de realidad se configura a partir de la experiencia sensorial que vincula al individuo con su estado interno y el entorno. Cuando existen obstrucciones en la experiencia sensorial se modifica radicalmente la apreciación y el conducirse de la persona en el mundo,

Sin una sensación clara y disponible perdemos contacto con nuestras necesidades, nuestro estado orgánico presente, nuestra situación en el mundo y nuestra relación con el entorno. Sin una sensación clara de nosotros mismos y de nuestro entorno perdemos nuestra base en el mundo. (Kepner, 1992, p. 95)

Las obstrucciones o bloqueos en la experiencia sensorial conducen a la falta de reconocimiento emocional, lo que puede conllevar a la aparición de cuadros de estrés y ansiedad.

Calidad en la alimentación y rutina de ejercicio (salud física). Se plantea que los periodos de estrés prolongado pueden impactar en distintos ámbitos de la vida del estudiante universitario, dando pie a que se transformen los hábitos alimenticios y las rutinas de actividad física de manera negativa. De acuerdo con Reyes (2022) el estrés es:

Otro efecto que describen los estudiantes es que afecta su salud física, ya que en algunos se transforma en dolor de cabeza constante, en otras colitis, otras contracturas en distintas partes del cuerpo, para otros surge la necesidad de liberar tensión a través del tabaco, sintiendo que con esto la ansiedad va disminuyendo. (Reyes, 2022, p. 27-28)

El cuadro depresivo y la somatización de los niveles de estrés. La depresión y el estrés son padecimientos que pueden tener un origen en el proceso de desensibilización de las sensaciones “Cuando las sensaciones son perturbadoras y no es posible evitarlas actuando sobre la fuente ambiental de la perturbación o escapando de ella, una manera de enfrentarlas es alterar la percepción de la sensación.” (Kepner, 1992, p.98) Esto puede desencadenar la somatización de los niveles del estrés y la depresión.

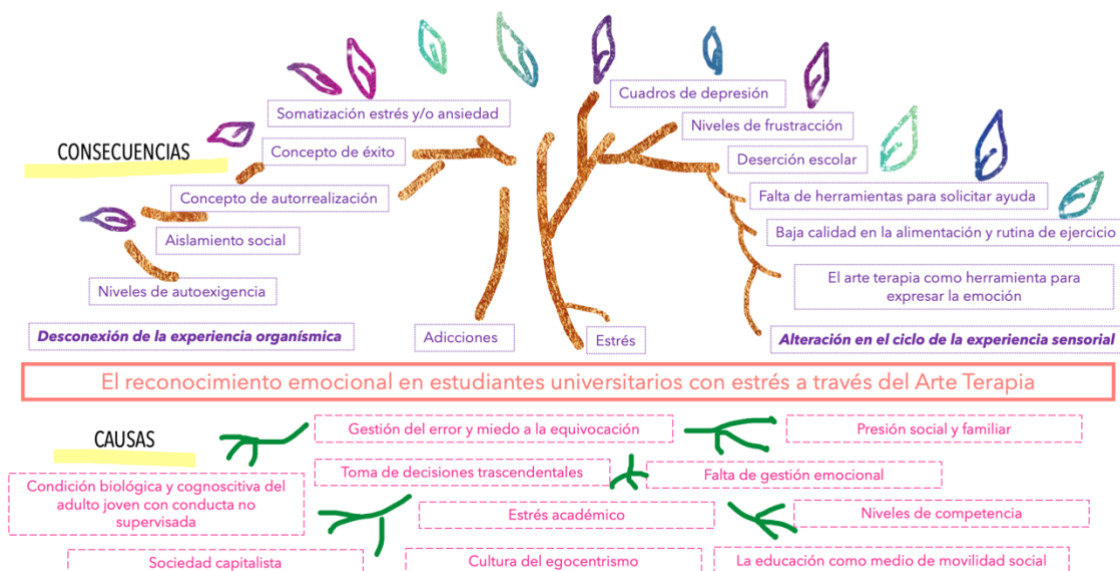
El arte terapia como medio para canalizar el estrés. El arte puede ayudar a la identificación emocional si se deja a un lado el concepto moderno de la división de las Bellas Artes en la que sería un producto asociado a un virtuosismo o genio creativo. Es decir, sacarlo de la esfera elitista. Abandonando esta idea, la posibilidad de uso que tiene el arte como medio de expresividad puede cobrar gran relevancia en la práctica del profesional del DH ya que se piensa como una experiencia práctica a la que todos pueden acceder para darle forma a su sentir.

Dentro del Desarrollo Humano se ha visto al arte como un medio por el cual se puede facilitar el autoconocimiento en los estudiantes universitarios a través de la

creatividad, con lo cual puede brindarles una herramienta para afrontar el estrés y la ansiedad. (Reyes, 2022, p.49)

A partir de esta problematización surgen preguntas vinculadas directamente a la capacidad de identificación emocional que genera el estrés y su posible vinculación con el arte terapia. Es decir, ¿qué habilidades tiene o ha desarrollado el cuerpo para que se haga consciente o palpable un estado de estrés?, ¿qué se puede identificar cómo un detonante para el estrés?, ¿el estrés es del todo un aspecto psicosocial negativo en el ser humano?, ¿podrá haber algo positivo en esta reacción de la psique humana?, ¿hasta qué punto puede ser una representación de un estado de incongruencia que se nutre de la tendencia actualizante descrita por Carl Rogers?, ¿cómo se puede sacar el máximo provecho de un estado de estrés?, ¿puede un proceso creativo que vincule forma, color, textura y dimensión ayudar a canalizar un estado de estrés?, ¿cómo puede apoyar la psicología del color para dimensionar el estado de estrés y su manejo? Esto se verá vinculado directamente con los planteamientos que se harán para ir planeando y configurando la intervención necesaria para lograr el reconocimiento emocional en el público objetivo.

Ilustración 1. Esquema árbol problema.



Fuente: elaboración propia

2.3 Acercamiento a la población a intervenir

El acercamiento a las necesidades de la población se realizó con el objetivo de indagar acerca de las emociones relacionadas con el estrés en estudiantes universitarios a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Éstas se enmarcan en la metodología cualitativa que da cuenta de la manera en que las personas viven y expresan situaciones específicas (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014). Como principal característica la entrevista semiestructurada prioriza su carácter conversacional donde se profundiza en temas específicos relacionados con la problemática (Díaz-Bravo; Torruco-García; Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013). También se considera indispensable dada su naturaleza, que al ser conversacional deja al margen cuestionamientos que pueden herir susceptibilidades, así como respuestas cerradas y/o con tecnicismos que imposibiliten la libre expresión del sentir de la persona, obstaculizando así la riqueza del encuentro con el otro.

La identificación de problemas y necesidades de la población se realizó tras el análisis de cinco entrevistas semiestructuradas a estudiantes universitarios y en un rango de edad de entre 18 y 22 años, con quienes se indagó acerca del reconocimiento emocional cuando se presenta el estrés. Cabe aclarar que el estrés es un detonante, en otras palabras, es la excusa para abordar el reconocimiento y gestión emocional y no la parte central del objetivo de intervención. Con la finalidad de mantener el anonimato de los participantes les fue asignado como seudónimo, cinco de las seis emociones básicas de Paul Ekman, siendo Entrevistado 1–Tristeza, Entrevistado 2 – Enojo, Entrevistado 3 – Disgusto, Entrevistado 4– Miedo y Entrevistado 5 – Sorpresa.

Tabla 1. Presentación de las personas entrevistadas en el acercamiento a la población.

<i>Seudónimo</i>	<i>Edad</i>	<i>Carrera</i>
<i>Entrevistado 1 – Tristeza</i>	19 años	Arquitectura
<i>Entrevistado 2 – Enojo</i>	22 años	Literatura y Letras Hispánicas
<i>Entrevistado 3 – Disgusto</i>	22 años	Docencia del idioma inglés
<i>Entrevistado 4 – Miedo</i>	21 años	Administración
<i>Entrevistado 5 – Sorpresa</i>	22 años	Negocios internacionales

Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de las entrevistas se identificaron las problemáticas y necesidades de la población y se categorizaron. Después se prosiguió con la fundamentación teórica y reflexiva de cada categoría encontrada. A continuación, se desglosan las cuatro categorías identificadas como pertinentes para el campo del Desarrollo Humano:

Tabla 2. Categorías luego de identificar problemas y necesidades en la población.

Categoría I	Soltando el control y liberándome del tiempo
Categoría II	Mi cuerpo como testimonio vivo de mi mundo emocional
Categoría III	Actúo para resolver
Categoría IV	El nombre de mis emociones

Fuente: elaboración propia

CATEGORÍA I: “Soltando el control y liberándome del tiempo”

Problema: La percepción de falta de control y la sensación de falta de tiempo ocasiona estrés en los universitarios.

Necesidad: Liberarlos de una falsa noción de control y reconocer primero su estado emocional.

Cuatro de los universitarios entrevistados identifican como estresores el tiempo y la falta de control respecto a circunstancias que giran en torno a distintas esferas de la vida de un adulto joven, siendo las más mencionadas: actividades relacionadas con los deberes escolares, relaciones interpersonales, dinámica del núcleo familiar y actividades laborales en algunos casos donde se compagina con el entorno académico.

Esta categoría por consiguiente vincula la percepción de falta de control que desde su experiencia viven los universitarios y la sensación de falta de tiempo. Es decir, la ausencia de una manifestación clara de poder sobre las circunstancias externas del rango de dominio de la persona (*lo que puede controlar en oposición a lo que se escapa de esta condición*) y, la insuficiencia de tiempo para dedicárselo a determinada necesidad y/o actividad. Estas dos concepciones impactan en la realidad del estudiante y en la dinámica relacional con su entorno y consigo mismo, desencadenando una serie de condiciones en las que se vive y se fomenta la aparición recurrente del estrés: “[Siento] mucha impotencia por no poder tener

bajo control todo lo que quisiera tener.” (Entrevistado 2 – Enojo) / “[...] hay que hacerlo *todo* y hay que encontrar el tiempo y a veces ese tiempo no da. Ojalá el día tuviera más de veinticuatro horas, pero pues no se puede.” (Entrevistado 3 – Disgusto) esta sensación abrumadora de falta de control y tiempo es lo que define la problemática de esta categoría y lo que hay que atender desde el campo del Desarrollo Humano (DH).

Diversos estudios abordan el tema del estrés académico en búsqueda de identificar qué estresores lo detonan. De acuerdo con González Cranbach, Fernández Cervantes, González Doniz y Freire Rodríguez (2010) los universitarios a los que se les aplicó pruebas psicométricas coinciden con la población entrevistada al identificar que la falta de percepción de control es en efecto uno de los principales estresores.

Partiendo de este primer escenario si se busca promover una forma diferente de afrontar y gestionar las emociones ante la incertidumbre que estos estresores generan en los universitarios, es necesario ayudarlos a *detenerse*. Aunque desde otras perspectivas podrían promoverse actividades prácticas para llevar un orden como, enlistar y priorizar actividades escolares, otorgar periodos de tiempo específicos para realizarlas, llevar una agenda, entre muchas más, al Desarrollo Humano le interesa *la toma de conciencia* de la experiencia subjetiva que puede realizar la persona, *por la persona y en beneficio de ésta*, y para lograrlo hay que detenerse a reflexionar en uno mismo. Esto a la larga puede modificar hábitos y conductas que ahora se *es consciente* que no están resultando favorables para combatir las incertidumbres de la vida. En otras palabras, el DH promueve la reflexión personal y consciente de la gestión emocional, con la finalidad de generar un cambio en la relación de la persona consigo misma y con los demás.

Promoviendo un estado de conciencia se puede ayudar al reconocimiento de que hay aspectos que siempre se saldrán de control. Sin embargo, parafraseando a Viktor Frankl (1991) lo que sí se puede controlar es la *libertad de elección*, el poder de la *voluntad* y la *actitud* que se toma ante la experiencia, de ahí la riqueza del acto consciente del ser.

CATEGORÍA II: “Mi cuerpo como testimonio vivo de mi mundo emocional”

Problema: Los estados emocionales que no son gestionados repercuten negativa y directamente en el cuerpo.

Necesidad: Promover un reconocimiento de cómo impacta la emoción en el cuerpo.

Esta categoría se fundamenta en el preponderante papel que tiene el binomio cuerpo-mente en el DH y por consiguiente la expresión somática de la emoción en la corporeidad. Para el DH el cuerpo es la vitrina de las emociones dada la intrínseca e indisoluble relación que existe entre ambos. Al respecto, Alexander Lowen dice:

El carácter del individuo tal como se manifiesta en su patrón típico de conducta también está descrito gráficamente a nivel somático por la forma del movimiento del cuerpo [...] La expresión del cuerpo es la vista somática de la expresión emocional (Lowen citado en Dychtwald, 1980, p. 23)

Si el cuerpo arroja información a nivel somático del estado emocional de la persona, es de suma importancia su detección durante el proceso de reconocimiento emocional, así como en la toma de consciencia que se promueve desde esta disciplina. En este sentido, se reconoce la problemática que conllevan los estados emocionales no gestionados y su repercusión a nivel corporal que puede llegar a modificar la vivencia emocional y manifestarse drásticamente a nivel muscular:

El individuo que experimenta temporalmente temor, pena o ira, con demasiada frecuencia lleva su cuerpo en una actitud que el mundo reconoce como manifestación externa de esa emoción particular. Si persiste en esa dramatización o si la restablece firmemente, formando así lo que se llama un patrón de costumbre, se fija la disposición muscular [...] algunos músculos se acortan y se espesan, otros se dejan invadir por el tejido conjuntivo mientras otros se inmovilizan al consolidarse el tejido implicado [...] Esa fijación de una respuesta física establece también un patrón emocional [...] Ahora, lo que el individuo siente ha dejado de ser una emoción [...] de ahí en adelante el individuo vive, se mueve y tiene su ser dentro de una actitud. (Ida Rolf citada en Dychtwald, 1980, p. 25)

Siguiendo este planteamiento se detecta que la totalidad de los entrevistados identifican que el estrés desencadena una serie de respuestas corporales que son asociadas a malestares en el cuerpo. De manera general, los participantes manifestaron que el malestar es traducido en dolor, sensación de rigidez y, movimientos involuntarios focalizados en cuatro zonas: cabeza, pecho, estómago y extremidades –pies y manos–. A continuación, el relato de una

entrevistada: “Me puede llegar a doler la cabeza de tanto estar con esa tensión. [Me siento] muy tensa, muy rígida. Muy dura. A veces hasta el pecho llega a doler. [Siento] un nudo en la garganta.” (Entrevistado 1 – Tristeza)

Otros ejemplos de somatización son: “[...] me duele mucho la cabeza. Muevo mucho las piernas. Juego con mis manos con las uñas.” (Entrevistado 3 – Disgusto) y “[...] [duele] mucho el pecho, me duele la cabeza, me empiezan a temblar las manos.” (Entrevistado 4 – Miedo).

Tomando en consideración lo planteado se puede identificar que existe la necesidad de atender desde el DH, el reconocimiento emocional y su impacto en el cuerpo, vinculándolo con el estado de conciencia que conduce a la gestión emocional. Es decir, promover una «escucha activa» y consciente de lo que le sucede al cuerpo en el presente, para poder trasladarlo a un contexto donde se presenten los estresores. Atendiendo así el problema detectado de la falta de gestión emocional y evitar repercusiones negativas en el binomio mente–cuerpo que fragmenten la realidad vivida de la persona:

Sin una sensación clara y disponible perdemos contacto con nuestras necesidades, nuestro estado orgánico presente, nuestra situación en el mundo y nuestra relación con el entorno. Sin una sensación clara de nosotros mismos y de nuestro entorno perdemos nuestra base en el mundo. (Kepner, 1992, p. 95)

Si se pierde esta condición de ser en nuestro entorno, si hay una desconexión orgánica se pierde la capacidad de gestión emocional, actitudinal y conductual de la persona. De ahí su trascendencia para esta categoría.

CATEGORÍA III: “Actúo para resolver”

Problema: El estrés bloquea momentáneamente la capacidad de acción y desencadena pensamientos de autosabotaje.

Necesidad: La identificación de la capacidad resolutoria inherente en el ser humano ante la incertidumbre.

Esta categoría identifica la condición paralizante que generan los estresores en los entrevistados, quienes concuerdan en sentirse momentáneamente bloqueados cuando se ven sometidos al estrés. En un primer momento se reconoce una sensación agobiante que asocian

con sentirse sin poder hacer algo al respecto. Esta indefensión es la base de la sensación de estrés que Daniel Goleman (2006) articula como social; el estrés tiene un importante factor social que hace más intensa su vivencia, en este sentido, “La indefensión aumenta la sensación de estrés [...] las peores amenazas [son] aquéllas que superaban la capacidad de la persona para hacerles frente.” (Goleman, 2006, p. 235) Es decir, aumenta la tensión si existe la presencia de una sensación de insuficiencia ante el problema, la situación o la circunstancia que supera la capacidad resolutoria de la persona.

¿Qué sucede entonces? Los universitarios entrevistados reconocen que para combatir el estrés actúan e incluso se enfrentan a sus propios pensamientos de autosabotaje, “Si es algo académico me digo ‘a ver organízate, organiza tus tiempos’. Trato de organizarme también en mi mente, organizar mis ideas.” (Entrevistado 1 – Tristeza) / “si yo no fuera así, si yo no tuviera estos hábitos yo no estaría en esta situación.” (Entrevistado 2 – Enojo) Esta capacidad de tomar acción es la que define la necesidad que se observa en esta categoría: la identificación de que hay poder de acción independientemente de la circunstancia y que hace eco nuevamente a la importancia de la actitud que plantea en su logoterapia Viktor Frankl (1991) “[...] al hombre se le puede arrebatar todo salvo una cosa: la última de las libertades humanas –la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias– para decidir su propio camino.” (Frankl, 1991, p. 41)

De ahí la importancia de reconocer que el estrés como dice Goleman (2006) tiene un importante origen en el cerebro social que interconecta conducta y emoción “[...] nuestras interacciones sociales funcionan como moduladores [...] interpersonales que renuevan de continuo aspectos esenciales del funcionamiento cerebral que orquesta nuestras emociones.” (Goleman, 2006, p. 10) No es de extrañarse que para disminuir la sensación de estrés se busquen interacciones sociales tal y como externan los entrevistados “trato de recurrir a otras personas, me ayuda a aliviar mis malos pensamientos o la ansiedad o el momento de pánico.” (Entrevistado 2 – Enojo) Es por eso que se encuentra necesario ayudar en la confrontación de la sensación de pánico en un primer momento y en la toma consciente del poder de la acción.

CATEGORÍA IV: “El nombre de mis emociones”

Problema: La falta de gestión emocional en universitarios.

Necesidad: Promover la exploración y gestión de las emociones.

La cuarta categoría se enfoca completamente en la necesidad de promover la exploración y gestión emocional. La problemática detectada se hizo a raíz de la homogeneidad de respuestas de detección emocional. Todos los participantes identifican que el estrés les provoca: enojo, tristeza, impotencia y ansiedad. “Primero enojo, mucho enojo [...], ansiedad [...] impotencia, y a veces es tristeza, mucha tristeza.” (Entrevistado 2 – Enojo) De ahí que se priorice la necesidad de exploración emocional ¿únicamente sienten esto?, ¿aportando más herramientas como vocabulario emocional pudiese cambiar significativamente cómo gestionan su emoción? O ¿su respuesta emocional es más un constructo social de cómo se debe sentir alguien estresado y no refleja su sentir?

La exploración y reconocimiento emocional, como se ha ido trabajando a lo largo del texto, es fundamental para promover el DH de las personas. Entendiendo que cada ser humano vive las emociones de diferente forma, es importante que se aliente a la toma de conciencia de éstas, y del impacto que puede producir la gestión de la emoción, que aporta notablemente a la educación socioemocional. En este sentido el DH acepta que existen emociones universales –planteadas por Paul Ekman desde 1970–: miedo, alegría, tristeza, ira, asco y sorpresa.³ Sin embargo, a partir de esto se abre un crisol de matices que pueden ayudar a identificar con una mayor precisión la vivencia personal de cada uno y ayudando a darle nombre a la emoción que se vive y que después se disuelve en el estado de ánimo.

Las emociones se encuentran condicionadas a la naturaleza social (Bericat, 2020, citada en Alvarez, 2020), es decir, se aprenden, se viven, se aceptan o se censuran en un marco y con referentes de la dinámica social y cultural en la que se inserta la persona. Por lo que hablar de una educación socioemocional es posible e incluso resulta trascendental, ya que fundamenta una perspectiva dinámica y vital del rol de las emociones en la llamada Inteligencia emocional sustentada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner de los años ochenta.

Con respecto a la trascendencia de las emociones Daniel Goleman (2021) indica que razón y sentimiento no son polos opuestos, sino que inclusive fisiológicamente existen

³ Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, vol. 8, 151-158

correlatos que indican su estrecho vínculo en el desarrollo conductual del ser humano. Además, les otorga un papel predominante:

Debido a que muchos de los centros más elevados del cerebro crecieron a partir de la zona límbica [...] el cerebro emocional juega un papel fundamental en la arquitectura nerviosa. [...] las zonas emocionales [sistema límbico] están entrelazadas a través de innumerables circuitos que ponen en comunicación todas las partes de la neocorteza. Esto da a los centros emocionales un poder inmenso para influir en el funcionamiento del resto del cerebro... incluidos sus centros de pensamiento. (Goleman, 2021, p.31)

Es decir, que incluso a nivel fisiológico hay datos concretos del papel que la emoción juega de manera definitiva en la manera en que se vive un ser humano a él mismo, en relación con los demás y en las dinámicas con la realidad. De ahí la importancia de la exploración y gestión emocional que comprende esta última categoría.

2.4 Propósitos, objeto del Desarrollo Humano y pregunta de intervención

Propósito general

Promover la gestión emocional en universitarios con estrés para que sean conscientes de sus emociones y facilite su gestión.

Propósitos particulares

Que los estudiantes universitarios:

- Identifiquen lo que les produce estrés.
- Reconozcan las actividades que disminuyen la sensación de estrés.
- Tengan acompañamiento de la expresión emocional.
- Reconozcan la relación entre el estrés y las emociones.
- Reconozcan y nombren sus emociones en momentos de estrés.
- Gestionen las emociones en situaciones de estrés.

Objeto del Desarrollo Humano

El objeto de intervención del DH son las emociones y su gestión.

Pregunta de intervención

¿Cómo promover la gestión emocional en universitarios con estrés, para que sean conscientes de sus emociones y facilite su manejo?

Capítulo 3. Fundamentación Teórica

3.1 La teoría y el marco teórico referencial

A continuación, se presenta el planteamiento del marco teórico referencial propicio para la investigación e intervención dentro del Desarrollo Humano (DH). Se resalta el papel de la teoría, del marco teórico referencial y también se rescata la importancia de subrayar que el DH, dada la naturaleza de su objeto–sujeto de estudio, prioriza la intervención como base fundamental de su praxis, lo que no le exime del proceso de investigación, por el contrario, éste se forma a partir de las necesidades propias de la intervención que privilegia la experiencia del encuentro persona a persona.

La investigación en DH se concibe como parte de una intervención. Al respecto, conviene hacer algunas precisiones. Cuando se realiza una intervención se conciben propósitos tanto general como específicos. El propósito se caracteriza por buscar o intencionar algún cambio propositivo en la persona a partir de que haga una toma de consciencia sobre el estar y vivirse en el presente. Esto responde directamente a las particularidades del objeto de estudio: la persona. Es importante esta aclaración para entender que el DH centra sus esfuerzos, rigor teórico y metodológico en ponderar las cualidades de la intervención.

En este sentido, el papel de la teoría como en cualquier área del conocimiento humano es significativo. Leal (2013) es tajante al respecto “No es posible investigar sin teoría [...]” (p.21) Sin embargo, hay que conceptualizarla. Leal (2013) la describe como “[...] un instrumento para resolver, interpretar o comprender problemas.” (p.5) es decir, como la herramienta que dota a quien investiga de la perspectiva de acercamiento al objeto–sujeto de estudio. Leal (2013) por otro lado, dice que toda teoría es intrínsecamente ideal e inagotable y, ejemplificándola con el álgebra, el autor expone que, aunque se escriba incansablemente

sobre ésta jamás será posible agotar la totalidad de sus posibilidades teóricas. Esto hace de la teoría fuente inagotable de perspectivas y discursos para abordarla.

Teniendo lo anterior como base es posible decir que el Marco Teórico Referencial hace alusión a la especialización de perspectivas teóricas para fundamentar sólidamente la investigación–intervención. En otras palabras, son los referentes teóricos; el límite que circunscribe la relación teórica con el objeto de estudio y, que propicia la argumentación, fin último de la teoría para Leal (2013) “[...] una teoría (o un modelo obtenido de una teoría) no es la realidad, y no debemos confundirla con ella. Una teoría sirve para argumentar *dentro de ella*.” (p.34) Así pues, el papel de la argumentación puede entenderse como el medio por el cual se va a entablar el diálogo entre la teoría o modelo teórico, el objeto de estudio y quien investiga. Finalmente, otro componente del marco teórico es el estado del arte donde, de acuerdo con Navarro (2024), se expone los distintos acercamientos disciplinares al tema-problema y se resalta la pertinencia de éste en el campo académico.

¿Qué pasa entonces con la naturaleza dual de la investigación–intervención en el campo del DH y la teoría? Primero, que los propios atributos dinámicos y mutables de las ciencias sociales y las humanidades (donde se instaura el DH) hacen difícil que puedan existir teorías como en las ciencias duras, que den cuenta de fenómenos inmutables o con poco margen de cambio. En segundo, que se tiene que delimitar claramente el objeto del sujeto de estudio. Leal (2013) “Esta distinción, muy clara en ciencias naturales, se ofusca en las ciencias sociales [...]” (p. 23) en el caso del DH no se puede generalizar las características particulares de la población objetivo ni los cambios que se persiguen, porque no cuenta con teorías generales. Respecto a esto Navarro (2024) dice que es necesaria la distinción entre teorías generales y las de rango medio. En estas últimas se situaría la base teórica del campo de estudio del DH con Carl Rogers y su Enfoque Centrado en la Persona, desarrollado en los sesenta y base del método de intervención de la praxis del promotor en DH.

A manera de cierre es prudente mencionar que la intervención en DH, puede entenderse como una forma de abordar la investigación del fenómeno social. Sin embargo, no lo define. No es la teoría *per se*; es la herramienta con la cual se va a interpretar una parte de la realidad que vive una población en lugar y condiciones específicas.

3.2 Estado del arte

Este apartado presenta la literatura considerada para la construcción del estado del arte. Los documentos explorados fueron seleccionados mediante una búsqueda sistematizada que fue delimitada a partir de las palabras clave: estrés, estudiantes universitarios, emociones y arte, mismas que se emplearon en español y en diversas combinaciones entre dichas palabras para ampliar el rango de búsqueda y obtener mayores resultados. Para la recopilación documental se privilegiaron documentos que dieran cuenta de avances de investigación, escritos teórico-reflexivos publicados en revistas indexadas que forman parte de bases de datos como Redalyc y Google Scholar, así como algunos libros y Trabajos de Obtención de Grado del Repositorio Institucional del ITESO (ReI).

El análisis y catalogación de la información se realizó mediante fichas de lectura en las que se capturaron datos como: país de origen, conceptos clave, extractos contextuales, disciplina desde la que se aborda el fenómeno estudiado y un apartado de reflexiones e interpretaciones que marcan la pauta para el diálogo y la discusión de perspectivas y conceptos. Este tratamiento de la información permitió, por un lado, esbozar un panorama organizado y estructurado para comprender los distintos acercamientos al fenómeno de la gestión emocional en estudiantes universitarios con estrés, así como las distintas perspectivas disciplinares y metodológicas para su estudio y, por el otro, generar una postura acorde a los principios del campo del Desarrollo Humano (DH).

En lo referente a la literatura del DH, el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), la figura del facilitador y su praxis, se recurrió a la compilación de documentos teóricos y reflexivos que desde distintos organismos se han gestado y publicado como los del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano (INIDH), el Instituto para Estudios Centrados en la Persona de Viena y el material bibliográfico referencial del Departamento de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO, que en su totalidad responden a las particularidades teóricas y metodológicas de este campo de estudio.

3.2.1 Definición de conceptos clave: estrés, gestión emocional y expresión artística

Los conceptos rectores de la presente investigación aluden a procesos complejos del ser humano, lo que conlleva que términos como *gestión emocional*, *estrés* y *expresión artística*

se conceptualicen y estudien desde diversas áreas del conocimiento tales como la psicología, la sociología, la neuropsicología y la psicoterapia, principalmente.

Hablar de **estrés** implica conceptualizar este término desde la psicología.⁴ Dada su estrecha relación con la psique humana, esta disciplina lo define como “[...] una relación particular que establece un individuo con su entorno, el cual es evaluado por el sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos poniendo en peligro su bienestar.” (Lazarus y Folkman, 1986, citados en Mazo, Gutiérrez y Londoño, 2009, p.123). En ese sentido, la detección de elementos que pueden ser catalogados como “amenazantes” o “desbordantes” supone un cambio en el estado de bienestar de la persona que desencadena reacciones a nivel fisiológico y mental. Por lo tanto, el estrés también puede entenderse como una “Tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves.” (RAE, 2024).

De esta forma, el estrés se entiende en este trabajo como un fenómeno de dos grandes dimensiones. La primera es la individual, vinculada directamente con los procesos vivenciales de la persona que se integran en la experiencia única e irrepetible de su psique y su corporalidad. Es decir, aquí están integrados los complejos procesos del pensamiento y las respuestas fisiológicas que cada uno experimenta ante las circunstancias del entorno que afectan la estabilidad del bienestar. La segunda contempla el papel del estrés desde la incidencia social del entorno y visualiza la dinámica en términos de la relación existente entre ambiente, situación y/o contexto con sus posibles estresores y la persona. Esta visión dual, bidireccional y dinámica permite abordar la complejidad del fenómeno del estrés sin perder de vista el complejo sistema relacional entre la vivencia individual y la social.

La **gestión emocional** no puede entenderse sin antes definir los dos conceptos que lo conforman: emoción y gestión. El primero se construye a partir de tres premisas centrales, a saber: 1) la sensación experimentada, 2) la relación con el pensamiento y 3) la significación personal dentro de un contexto experiencial. La primera implica que la emoción sea vista desde su forma más básica como “el conjunto de sensaciones experimentadas.” (Larios, 2010 en Contreras, 2017, p. 38) en este sentido la emoción tiene una relación estrecha con la parte de la sensación sentida desde la corporalidad y los registros de las respuestas fisiológicas que

⁴ El fenómeno del estrés puede ser abordado y conceptualizado desde distintas áreas del conocimiento. Para fines específicos de este trabajo se abordará desde la psicología.

cada una de las emociones manifiestan. La segunda vincula la emoción con los procesos de pensamiento “Para Biskarra (2005), existe una relación directa entre el pensamiento, o contenido cognoscitivo y la emoción: ambos se encuentran íntimamente interrelacionados y se influyen unos a otros.” (Contreras, 2017, p. 38). Esto difumina los límites entre la dicotomía razón-emoción al establecer relaciones directas e interrelacionadas entre ambas. Lo que significa que hay una conceptualización menos polarizada y más inclinada a la comprensión del fenómeno de las emociones como una relación de coexistencia e interacción permanente con los procesos cognoscitivos.

Finalmente, la tercera premisa considera la significación personal de la experiencia y el contexto experiencial como aspectos que adquieren importancia en la vivencia emocional. En ese sentido la experiencia del sentimiento se entiende como “significado personal de una experiencia de tinte emocional: Por lo tanto, incluye la emoción, pero también el contenido cognoscitivo del significado de esa emoción dentro, y de forma inseparable, de su contexto experiencial e inmediato” (Rogers, 1985, en Contreras, 2017, p. 40)

Con esto se termina de redondear el concepto de emoción, entendiéndose en este trabajo como un fenómeno vivencial humano que engloba las sensaciones y su vínculo corporal en una integridad con los procesos cognoscitivos en donde ninguno de los dos se suprime o anula y que además visualiza la singularidad de la experiencia personal, así como de las particularidades de sus circunstancias.

El término “gestión” se encuentra ligado a las disciplinas del área administrativa. Sin embargo, esto no significa que no pueda ser empleado en otras áreas de estudio ya que contiene de forma intrínseca la noción de regulación a través de distintos recursos. Al trasladarlo a las ciencias sociales y las humanidades, el término potencializa su cualidad y uso en planteamientos relacionados con los dinamismos propios del ser humano, tales como la vivencia emocional. Para el presente trabajo se rescatan las capacidades identificadas por el psicólogo Salovey en cinco esferas de la vida emocional: 1) Conocer las propias emociones; 2) Manejar las emociones; 3) La propia motivación; 4) Reconocer emociones en los demás, y; 5) Manejar las relaciones (Salovey en Goleman, 2006, p. 64). De esta forma, se puede acuñar el término de gestión emocional entendiéndolo en este trabajo como una capacidad y/o habilidad de toma de conciencia adquirida para percibir, reconocer y

simbolizar la experiencia emocional personal; actuar en consecuencia e identificar el mismo proceso en los demás.

La definición más convencional de **expresión artística** está relacionada con el proceso de creación de un objeto que posee cualidades que lo distinguen del objeto común. En este sentido, requiere del artista como agente creador quien lo dota de una intencionalidad a través del cual genera un discurso e invita al diálogo entre el público y el objeto “El artista es el origen de la obra. La obra es el origen del artista. Ninguno es sin el otro.” (Heidegger, 2022, p.35) Por otro lado, en psicoterapia la expresión artística es una herramienta que ayuda en el proceso de resignificación de la experiencia, en la medida en que no se centra en los rasgos estéticos del objeto creado sino en su cualidad comunicativa. Esto permite explorar el mundo interno de la persona, desbloquear su psique y acceder a un mayor estado de conciencia.

When using the arts for self-healing or therapeutic purposes, we are not concerned about the beauty of the visual art, the grammar and style of the writing, or the harmonic flow of the song. We use the arts to let go, to express, and to release. Also, we can gain insight by studying the symbolic and metaphoric messages. Our art speaks back to us if we take the time to let in those messages. Cuando se emplean las artes para propósitos terapéuticos o procesos de autosanación no estamos preocupados por la belleza del arte visual, el estilo y la gramática de los escritos o de la armonía y el ritmo de la canción. Usamos el arte para dejar ir, para expresar y para descargar. También, podemos ganar una visión introspectiva de la persona al estudiar los mensajes simbólicos y metafóricos. Nuestro arte nos habla si nos damos el tiempo para sumergirnos en esos mensajes. (La traducción es de quien realizó este TOG) (Rogers, 2024, s.p.)

De esta manera, en el presente trabajo la expresividad artística se entiende como el medio para la autoexploración del mundo emocional de la persona en aras de que pueda sensibilizarse ante sus sensaciones corporales, identificar sus emociones, expresarlas y traerlas al mundo, volverse conciente de su experiencia emocional y, finalmente, lograr su gestión.

3.2.2 Pertinencia del tema-problema, ¿por qué es importante atender las emociones relacionadas con el estrés en estudiantes universitarios?

De acuerdo con Bermejo (2012) los cambios radicales a los que se enfrenta la sociedad actual contribuyen a la conceptualización de la identidad de la persona como mutable “El individuo se ve obligado a elegir y reconstruir permanentemente su identidad.” (Bermejo, 2012, p. 445). Esto, explica Bermejo (2012), se produce a raíz de transformaciones económicas, culturales, sociales y tecnológicas que han planteado el problema de la condición humana actualmente en el que impera, la incertidumbre sobre la certeza y, la continua reconstrucción identitaria por encima de la estabilidad: “Las coordenadas, los valores y los parámetros que definían la identidad se han transmutado. Mismidad y continuidad, unidad y permanencia, esencia y persistencia, no son conceptos sostenibles en un contexto de complejidad, pluralidad e incertidumbre generalizadas.” (Bermejo, 2012, p. 467).

En este panorama siempre cambiante Bermejo (2012) retoma el concepto de modernidad líquida de Bauman donde “[...] la incertidumbre, provisoriedad y fragilidad se instalan como el modo normal de habitar en el mundo, experimentar el tiempo y vivir las relaciones. La vida deviene líquida.” (Bermejo, 2012, p. 456) Es en este escenario donde la presencia del estrés en la vida de las personas aumenta. En el caso de los universitarios se puede considerar que los estresores presentes en su día a día provienen de distintos ámbitos que, aunque no excluyen las circunstancias del ambiente escolar, pueden traspasarlas. Es decir, los estresores están relacionados no únicamente con dinámicas académicas –exámenes, proyectos, sistemas de evaluación, entre otros– sino a condiciones propias del ritmo de vida.

En resumen, el estudio del estrés y la importancia de la gestión emocional en los estudiantes universitarios debe ser atendido desde el Desarrollo Humano (DH) en la medida en que este promueve la agencia de la persona y, en consecuencia, el fortalecimiento del tejido social. Y porque, de acuerdo con Bermejo, la conformación de la identidad de la persona es un proceso continuo e inacabado donde se entrecruzan los distintos ámbitos de vida.

3.2.3 Descripción sobre la metodología empleada en el estudio del estrés, la gestión emocional y la expresión artística

La aproximación al estudio de fenómenos tan complejos como el estrés, la gestión emocional y la expresión artística favorece la pluralidad de acercamientos teóricos y metodológicos, por lo que la revisión de la literatura que hable sobre esto resulta relevante. A continuación, se presenta la descripción de diversos trabajos interdisciplinarios que han sido empleados para el estudio de estos tres fenómenos.

El estrés ha sido ampliamente estudiado desde las ciencias de la salud, por disciplinas como la medicina, la psicología y la neuropsicología. Sin embargo, en los últimos años ha incrementado el interés de estas disciplinas por estudiar el fenómeno del estrés en el ámbito académico (Camacho, et al. 2011, Mazo, et al. 2009), así como a considerar la influencia que factores sociales como el género (Martínez, et al. 2011) y las dinámicas sociales (Goleman, 2011) tienen sobre éste.

En un estudio cuantitativo realizado en conjunto por el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México y la Universidad de Zaragoza en España se midió el nivel de cortisol en estudiantes universitarios. En su trabajo, Camacho, et al. (2011) emplearon un cuestionario de Hábitos de Vida para determinar las horas promedio de sueño, y el nivel de consumo de alcohol, así como el método ELISA para medir –mediante una muestra de saliva– el nivel de cortisol. Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas, en este último parámetro, entre los estudiantes mexicanos y los españoles, siendo los primeros los que presentaron un mayor nivel de cortisol debido al estrés. Aunado a esto, se identificaron que los parámetros considerados en el cuestionario de Hábitos de Vida influyeron en este resultado pues los estudiantes mexicanos reportaron una menor cantidad tanto en las horas de sueño como en la participación en actividades recreativas y de ocio. Por su parte, a pesar de que los españoles presentaron un mayor nivel en consumo de alcohol, sus niveles de cortisol son más bajos que el de los mexicanos, posiblemente debido a que duermen más y tienen más actividades recreativas y de ocio.

A diferencia de Camacho, et al. (2011) quienes analizaron el estrés desde un indicador fisiológico, Mazo, et al. (2009) diseñaron y emplearon un instrumento psicométrico para la detección del nivel de estrés en estudiantes universitarios en Medellín, Colombia. Este instrumento midió 1) la susceptibilidad al estrés, definida por los autores como “la

propensión particular al desarrollo o expresión de manifestaciones de ansiedad (cognitivas, emocionales y conductuales), que definen el umbral de respuesta de cada persona ante estímulos estresores” (Mazo, et al., 2009, p. 126) y, 2) el contexto académico el cual se entiende como “[...] la Percepción de estresores ambientales en el ámbito escolar (carrera, nivel de exigencia, relación con profesores, labores y deberes académicos, ambiente físico, condiciones de la Universidad).” (Mazo, et al., 2009, p. 126) Además, los investigadores tomaron en cuenta factores sociales como: edad, género, escuela de formación y nivel de estudio en ambas variables.

Los resultados en cuanto a la variable de susceptibilidad al estrés indican que no existen diferencias significativas con respecto al género y, en los grupos etarios hubo un leve incremento en el rango de 25 y los 42 años. En el contexto académico se presentó un menor puntaje en relación con la edad entre los 19 y los 21 años en oposición con los dos grupos etarios, de 16 a 18 años y, de 22 a 24 años mientras que el grupo de los 25 años en adelante presenta el mayor puntaje. En lo referente a la escuela de formación se detectó una mayor susceptibilidad al estrés en Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación, en oposición con Ciencias Sociales y Derecho y Ciencias Políticas, las cuales presentan un menor puntaje. Finalmente, las puntuaciones del penúltimo semestre fueron las más altas en susceptibilidad al estrés y las menores fueron para el quinto, sexto y décimo semestre.

El trabajo de Martínez, et al. (2011) brinda un panorama general sobre los estudios que se han realizado en torno al estrés, así como su vinculación con la Inteligencia Emocional (IE), las estrategias de afrontamiento y la influencia del género. La investigación recopiló, mediante una revisión sistemática, 10 artículos procedentes del CSIC y 32 de Scopus. Los autores encontraron que existe una relación entre las estrategias de afrontamiento del estrés y la IE (Kruger, 2009, citado en Martínez, et al. 2011) dado que esta última influye en la autorregulación emocional y la elección de las estrategias, al igual que las creencias de autoeficacia (Bélanger et al, 2007; Chan, 2008, citados en Martínez, et al. 2011), el uso de emociones positivas y redes de apoyo social (Chan, 2006; Chuang, 2007; Montes-Berges y Augusto, 2007, citados en Martínez, et al. 2011). Además, los autores mencionan que el afrontamiento adecuado en situaciones estresantes y la regulación del estado de ánimo se ve influenciada por la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en su dimensión de claridad emocional –entendida como la capacidad para identificar los sentimientos y para

expresarlos– y, la reparación emocional (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004; Moreno-Jiménez, et al, 2004; Velasco, Fernández, Páez y Campos, 2006, citados en Martínez, et al. 2011).

En el caso del género este autor reporta diferencias a lo encontrado por Mazo, et al. (2009). Los hombres presentan una mayor regulación o reparación emocional, control de los impulsos y tolerancia hacia situaciones estresantes, mientras que las mujeres presentan mayor atención emocional hacia situaciones de estrés, tienen una actitud reiterativa centrado en sus propias emociones y de forma empática hacia los demás (Austin, Evans, Goldwater y Potter, 2005; Bindu y Thomas, 2006; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Molero, Ortega y Moreno, 2010; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Van Rooy, Alonso y Viswesvaran, 2005, citados en Martínez, et al. 2011).

En el capítulo *El estrés es social* Goleman (2011) centra su atención en la relación existente entre la influencia biológica del estrés y las situaciones sociales que lo desencadenan. Respecto al primero, el autor analiza cómo responde el cerebro ante los contextos de estrés tomando en cuenta el incremento de los niveles de cortisol. Sobre el segundo, el autor menciona que actitudes como la crítica, el acoso y el rechazo en la interacción social elevan la ansiedad y el estrés. En este sentido, si bien este fenómeno tiene correlatos biológicos, también se ve influenciado por dinámicas sociales particulares, lo que lleva a considerar la calidad de relaciones que se fomentan desde el ámbito académico.

En general, los trabajos de Camacho, et al. (2011), Mazo, et al. (2009), Martínez, et al. (2011) y Goleman (2011) a pesar de haberse desarrollado en distintas latitudes, momentos y poblaciones concuerdan en que es importante fomentar relaciones intrapersonales e interpersonales saludables a partir del desarrollo de estrategias cognitivas para la recuperación emocional.

En los últimos años la gestión emocional ha sido estudiada desde una amplia gama de disciplinas que ha incrementado la diversidad de perspectivas tanto en su estudio como en los aportes metodológicos desde las ciencias sociales y humanidades. El trabajo de Rojas (2024) brinda un panorama general sobre el proyecto RENISCE –Red Nacional de Estudios Socioculturales de las Emociones–, el cual busca establecer relaciones entre los investigadores interesados en el tema de las emociones –desde una perspectiva contemporánea– y cuyo alcance pretende ser internacional. En este texto, el autor habla de

los orígenes del proyecto, su trayectoria, así como las problemáticas a las que se enfrenta el estudio de las emociones, desde su epistemología hasta la metodología adecuada para su investigación. En este sentido, es importante rescatar estos espacios que permiten el diálogo y la apertura a las investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que tienen como eje central el tema de las emociones y cuya importancia, como dejan ver las participantes del conversatorio, tiene impacto internacional.

Ahondando en la problemática de la metodología para el estudio de las emociones, el trabajo de López (2022) da cuenta de las distintas perspectivas desde las cuales se ha extendido el panorama de su investigación y metodología, considerando las propias características del fenómeno, así como la naturaleza de la disciplina que la estudia. Es decir, compila la discusión que, desde la academia de habla inglesa, se ha llevado en torno al tema del estudio de las emociones. Para ello, inicia con la historia de las emociones, le sigue un análisis historiográfico de corte antropológico y finaliza con una propuesta metodológica que el autor denomina *dimensión emocional*. En ésta, se busca “[...] conocer la interrelación entre los elementos fisiológicos, cognitivos, lingüísticos y materiales de las emociones, conectados con la experiencia de la vida sensible de los sujetos y su variabilidad histórica y social. (López, 2022, p. 30) En este sentido, el estudio de las emociones se aborda desde un panorama integral que permite diluir las dicotomías que fragmentan y polarizan la reflexión en torno a éstas.

En su libro *La Inteligencia Emocional*, Goleman (2021) ofrece un panorama general sobre múltiples investigaciones que desde diversos campos de estudio y durante décadas se han realizado para ampliar el concepto de inteligencia en el ser humano. El autor propone la consideración de la mente emocional como parte inherente y partícipe en procesos de la mente racional en una relación y proceso indisoluble. Así mismo, Goleman (2021) señala la importancia y singularidad de ambas formas de conocimiento que se entrelazan en el complejo sistema de relaciones del ser humano que nos “guía por el mundo”. Lo que, al igual que la propuesta de López (2022), permite aproximarse al estudio de las emociones de una forma integral tendiendo puentes en lugar de disociaciones con perspectivas inter y transdisciplinarias que incrementan las posibilidades y alcances de la gestión emocional.

Otros trabajos que consideran procesos de la gestión emocional son los de Contreras (2017) y Reyes (2022). El primer proyecto buscó el desarrollo de la creatividad fotográfica

a través del contacto con sensaciones y sentimientos en estudiantes universitarios. Empleando la metodología cualitativa y el método fenomenológico –que se centra en la experiencia de la persona– la investigadora impartió ocho sesiones con una duración de dos a tres horas en las que, después de entrar en contacto consigo mismo, cada uno de los participantes expresaba sus emociones y sensibilidad a través de la fotografía. Por otro lado, mediante el estudio de caso, Contreras (2017) dio seguimiento al proceso creativo y emocional de tres de los participantes. El resultado reportado muestra un avance en la expresión creativa cuando se recurre a la construcción narrativa propia del estudiante, así como a la creación y producción de imágenes fotográficas.

Al igual que Contreras (2017), Reyes (2022) emplea el método cualitativo y fenomenológico para facilitar el autoconocimiento en estudiantes universitarios como herramienta para afrontar el estrés. La investigadora facilita procesos de toma de conciencia de la identidad recurriendo a la técnica de pintura en sesiones tallerísticas. Los principales resultados son la detección de recursos interiores por parte de los participantes, así como la toma de conciencia de su identidad, autoestima y autocuidado. Además, es importante resaltar que la pintura favoreció la expresión de los sentimientos, en la medida en que tendió un “puente” entre lo que se siente y en cómo se manifiesta.

En este sentido, tanto el trabajo de Contreras (2017) como el de Reyes (2022) aportan una perspectiva metodológica diferente a la de los otros investigadores mencionados más arriba, ya que abordan el estudio de las emociones desde el Desarrollo Humano⁵ y mediante una metodología de carácter cualitativo.

Respecto a la expresión artística, Guardiania (2003) realizó una entrevista a la psicoterapeuta Natalie Rogers en la que destaca el uso de “artes expresivas” y su implementación dentro del programa de Terapia Expresiva Centrada en la Persona, con el que se busca “[...] darle más espacio a lo intuitivo, creativo, emocional y a la fascinante exploración de la experiencia humana.” (Guardiana, 2003, p. 94). Para la Dra. Rogers las artes expresivas son una herramienta útil para desbloquear y hacer consciente emociones y sentimientos en la persona. En este sentido, el modelo de psicoterapia desarrollado por la Dra. Rogers abrevia –según sus propias palabras– del método Enfoque Centrado en la Persona

⁵ La definición de Desarrollo Humano (DH) como campo de estudio interdisciplinar, sus principales directrices y lineamientos serán abordados más adelante. (Ver apartado: El campo del Desarrollo Humano). Ambos son Trabajos de Obtención de Grado (TOG) del ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

(ECP) desarrollado por su padre, el Dr. Carl Rogers y considera que “La combinación de las ‘artes expresivas’ con el enfoque centrado en la persona es una evolución natural.” (Guardiana, 2003, p. 95-96).

En un artículo publicado en la página Psychotherapy.net,⁶ Natalie Rogers sostiene que el proceso creativo es usualmente terapéutico y que los sentimientos pueden ser exteriorizados mediante la creación de formas que pueden nombrarse como artísticas, sin que por ello predomine un sentido estético del producto. Además, para ella el poder hablar de los sentimientos es una forma importante de apropiación significativa de la propia experiencia emocional. Rogers rescata que las “artes expresivas” de su programa psicoterapéutico, logran activar no sólo la intuición y la imaginación, sino también el pensamiento lógico lineal, al involucrar en el proceso cuerpo, mente y emociones. En este sentido, la expresión artística puede ayudar en la toma de consciencia del mundo emocional desde la experiencia personal.

Los trabajos presentados en los tres bloques –estrés, gestión emocional y expresión artística– permiten ver el panorama general de la investigación desde distintos puntos de vista. La diversidad disciplinar y metodológica esboza una visión integral del estudio de las emociones y muestra la necesidad de seguir indagando en este complejo fenómeno.

3.3 El campo del Desarrollo Humano

En este apartado se describe el concepto de Desarrollo Humano (DH) como campo de estudio, su orientación y praxis, así como la concepción de la condición humana que retoma de la corriente filosófica existencialista y de los aportes de la psicología humanista-existencialista con los autores Abraham Maslow, Viktor Frankl, Fritz Perls, Erich Fromm y Carl Rogers. El DH es un campo de estudio definido por su fundador, Juan Lafarga (2010)⁷, como:

⁶ El artículo no cuenta con el año de publicación online.

⁷ Juan Lafarga Corona funda el DH en México en los años sesenta. Sus implicaciones académicas en la Universidad Iberoamericana dieron como fruto el establecimiento de un programa académico pionero, que considera los postulados de la psicología humanística-existencial en un plan formativo y profesionalizante. Como resultado de los correlatos filosóficos y éticos que comparte la Universidad Iberoamericana con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), este último implementaría un departamento de DH, convirtiéndose así en los referentes nacionales para su estudio. El trabajo de Lafarga permeó hasta la consolidación de la Asociación Nacional de Desarrollo Humano (ADEHUM) y del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano (INIDH).

El estudio de los dinamismos básicos intrapsíquicos e interpersonales que impulsan la evolución de la persona, así como de las condiciones sociales y ambientales que favorecen el buen funcionamiento de la persona individual, de los grupos de personas y de la sociedad. (Lafarga, 2010, p.11)

Es decir, el objeto de conocimiento está centrado en lo que hace al ser humano, «ser». Considera y fomenta el potencial del crecimiento personal a través de la relación con los demás y toma en cuenta las condiciones contextuales del entorno. En este sentido, Lafarga (2016) indica que la praxis del DH busca la profesionalización de la facilitación del potencial humano considerando el proceso individual y colectivo, tomando en cuenta la empatía en las relaciones interpersonales, la apertura al aprendizaje, el interés por la vida y la trascendencia. Con este planteamiento, Lafarga (2010) señala que la promoción de la salud integral de la persona como actividad educativa es menester de todas las profesiones. Esto hace del DH un campo de estudio interdisciplinar en el que se considera la pluralidad de perspectivas que fomenta una aproximación integral de la persona.

Por su parte, Segre (2014) resalta la capacidad de agencia inherente a la persona en su propio proceso de desarrollo facilitado por la figura del promotor al considerar que el DH:

Es la comprensión integral de las potencialidades, organización, procesos y relaciones de las personas y de los grupos humanos para promover el desarrollo autónomo de los mismos como sujetos y actores de su propio destino. Se emplea como medio privilegiado la persona misma del promotor, su presencia y sus interacciones con las personas y grupos con los que trabaja. (p.53)

Por otro lado, desde la Maestría en Desarrollo Humano (MDH) del ITESO se señala que el DH es:

El impulso del crecimiento de las capacidades individuales y colectivas en escuelas, empresas, instituciones, espacios comunitarios, organizaciones y otros entornos socioculturales a partir de la creación de vínculos de cuidado colectivo, con métodos de intervención innovadores, adecuados a la realidad sociocultural. (MDH, posgrados ITESO)

Con esto, la MDH manifiesta la importancia de la acción facilitadora a través de intervenciones que consideran la realidad social y cultural de las personas dentro del espacio

colectivo, ya que las dinámicas sociales sanas constituyen un fundamento importante en el desarrollo personal y en la conformación del tejido social. Esta profesionalización de la acción facilitadora desde la academia aporta un espacio legitimador para su estudio y práctica con lo que se busca la apreciación, valoración y dignificación de la persona en crecimiento.

Por lo tanto, el campo del DH centra sus esfuerzos en la profesionalización de la promoción del potencial humano y las condiciones que lo facilitan tomando en cuenta los propios recursos interiores de la persona, tales como: el poder de la libertad, la decisión, la actitud ante las circunstancias, la búsqueda de la autorrealización, la relación con los demás, el diálogo interno, la vitalidad y potencia del *ser*.

3.3.1 La condición humana desde la filosofía existencialista

La condición de ser humano y las cualidades que requiere para su desarrollo –desde el campo de estudio del DH– provienen de la corriente filosófica existencialista (Tobías y García-Valdecasas, 2009; Martínez, 2005) y de las reflexiones y planteamientos de la psicología humanista-existencial, donde destacan autores como: Abraham Maslow, Viktor Frankl, Fritz Perls, Erich Fromm y Carl Rogers.

De acuerdo con Tobías y García-Valdecasas (2009) el discurso de los filósofos románticos⁸ de finales del siglo XVIII como oposición al racionalismo y la corriente filosófica existencialista con autores como Soren Kierkegaard, Jean Paul Sartre y Martin Heidegger, conciben una nueva forma de entender la condición humana al considerar: el valor de lo subjetivo en la vida, lo irracional, la angustia existencial como una autoconciencia del *ser*, la libertad, el poder de decisión y el *ser* en potencia. Este pensamiento filosófico permite cuestionar y ampliar la forma de potenciar el conocimiento al considerar atributos humanos que se centran en la experiencia subjetiva de la persona:

Para los existencialistas, los aspectos humanos de mayor consideración eran sus interpretaciones personales y subjetivas sobre la vida y las tendencias establecidas a partir de esas interpretaciones. Como los románticos, consideraban a las experiencias interiores y a los sentimientos como el camino más válido para

⁸ De acuerdo con Tobías y García-Valdecasas (2009) los filósofos románticos resaltaban la importancia de los componentes irracionales de la naturaleza humana. Destacan los pensadores Rousseau, Goethe y Schopenhauer.

entender el comportamiento humano. (Tobías y García-Valdecasas, 2009, pp. 143-144)

En este sentido, esta corriente filosófica centra sus reflexiones, desde y hacia, la propia *naturaleza humana* como fuente principal para entender la condición humana.

La forma de abordar el estudio de la subjetividad de la experiencia, a través del método fenomenológico⁹ de Husserl consta de tres pasos: 1) la regla de la *Epoje*, 2) la regla de la descripción y 3) la regla de horizontalidad. La primera consiste en el despojo de prejuicios y preconcepciones que impidan centrarse en la experiencia de la persona. La segunda, busca centrarse en los hechos sin dotarlos de significado ni reinterpretaciones. La tercera, apunta a que todos los hechos poseen el mismo valor. (Husserl citado en Martínez, 2005, pp.80-81) Estos tres elementos, de acuerdo con Tobías y García-Valdecasas (2009), buscan acercarse a la experiencia de la persona en el momento en el que ésta ocurre, sin intentar reducirla o dividirla en partes que la compongan “El objetivo general es ‘capturar’ las ‘experiencias esenciales’ o formas elevadas de conocimiento.” (Tobías y García-Valdecasas, 2009, p.144) En este sentido, desde la fenomenología se busca responder de qué forma se relacionan los dinamismos intrapsíquicos de la persona, concretados en su conciencia, con el mundo exterior. Tal y como dijo Camus “la fenomenología se niega a explicar el mundo, quiere solamente ser una descripción de lo vivido.” (Camus citado en Tobías y García-Valdecasas, 2009, p.145).

3.3.2 El proceso del ser persona desde la psicología humanístico-existencialista

Este pensamiento filosófico constituye la base para el desarrollo de una nueva perspectiva del fenómeno humano desde la psicología que gira en torno al significado de la existencia humana, el poder de elección y dignificación de la persona en crecimiento. La psicología humanístico-existencialista o la llamada Tercera Fuerza en Psicología, es una respuesta en oposición al conductismo y psicoanálisis ya que como se ha visto, “[...]se necesitaba [...] una nueva visión de la psicología que no destacara ni la importancia de la mente ni la del cuerpo, sino la importancia del espíritu humano.” (Tobías y García-Valdecasas, 2009, p.438) Es en 1961 que organismos como la *American Association of Humanistic Psychology*

⁹ De acuerdo con Tobías y García-Valdecasas (2009) la palabra fenomenología proviene del griego *Phainomenon* (aparecer, mostrarse) y *logia* (discurso, ciencia).

(AAHP) y la *American Psychological Association* (APA), así como la publicación del *Journal of Humanistic Psychology* legitiman a la psicología humanístico-existencialista y a sus principales postulados. Estos no sólo apelan al estudio de la subjetividad de la experiencia del individuo como fuente primordial de conocimiento, sino de su propia superación, con planteamientos que abrevan “[...] de [los] enfoques de la tradición fenomenológica-existencial europea y del movimiento norteamericano de la psicología humanista.” (Tobías y García-Valdecasas, 2009, p.439) Lo que configura, de esta forma, una fuerza de acción enfocada en la psicoterapia humanizada en la que se valora a la persona y su contexto por encima del trastorno.

En ese mismo año, la AAHP publicó su concepción de ser humano en la que se destaca lo siguiente: la persona posee autonomía personal y responsabilidad social; busca su autorrealización; tiene orientación hacia metas y búsqueda de sentido; son únicos entre sí y, finalmente, esta concepción es global (Tobías y García-Valdecasas, 2009, p. 148). Desde esta perspectiva humanista y existencial se rescatan las aportaciones de cinco psicólogos que llevaron estas premisas a la práctica psicoterapéutica: Abraham Maslow, Viktor Frankl, Fritz Perls, Erich Fromm y Carl Rogers.

Abraham Maslow (1993) construye el concepto de *desarrollo* a partir de una tendencia que fluctúa entre dos fuerzas: la de seguridad y la que dirige al hombre hacia la unicidad del Yo, es decir hacia su desarrollo. Esta relación de fuerzas constituye la base que fundamenta las preguntas «¿quién soy yo?, ¿qué soy yo?». Para este autor, acercarse a la respuesta de lo que se *es* implica que la tendencia hacia el desarrollo sea un aliciente mayor a la seguridad de un estado previo del ser: “Avanzamos en el desarrollo cuando los goces del mismo y las ansiedades de la seguridad superan a las ansiedades del desarrollo y los goces de la seguridad.” (Maslow,1993, p. 83) esto es, cuando el hombre se aleja de las circunstancias que han dejado de ser novedosas –que encuentra seguras, satisfechas o familiares– para adentrarse al descubrimiento o redescubrimiento de otras necesidades. La construcción y asimilación de éstas se plantea de forma piramidal. En la cúspide, Maslow coloca la *autorrealización* como máxima aspiración en el desarrollo. En este sentido, el hombre autorrealizado es aquel que ha cubierto sus necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales y de reconocimiento a partir de un libre albedrío que responde coherentemente con su *ser*, de manera que “[...] si una libre elección es realmente libre y si el que escoge no está

demasiado enfermo o asustado para hacerlo, la mayor parte de las veces escogerá sabiamente, en una dirección saludable y apuntante al desarrollo.” (Maslow, 1993, p. 84).

Por su parte, Viktor Frankl (1991) concibe el *desarrollo* no como una superposición y adquisición «a peldaños» de necesidades hacia la autorrealización. Al contrario que Maslow, Frankl cuestiona la influencia del entorno como elemento determinante en el camino hacia la autorrealización humana. Se pregunta ¿es realmente necesario cubrir las necesidades básicas para estar autorrealizado?, ¿cuándo te quitan todo lo posiblemente concebible de tu humanidad puedes alcanzar un estado de desarrollo? La experiencia de vida de Frankl en el campo de concentración de Auschwitz en Polonia, le llevan a ponderar el valor de la *libertad de elección*, el poder de la *voluntad* y la *actitud* que se toma ante las circunstancias de la vida. Él se cuestiona:

[...]¿No hay una libertad espiritual con respecto a la conducta y a la reacción ante un entorno dado? ¿Es cierta la teoría que nos enseña que el hombre no es más que el producto de muchos factores ambientales condicionantes, sean de naturaleza biológica, psicológica o sociológica? ¿El hombre es sólo un producto accidental de dichos factores? (Frankl, 1991, p. 40)

La deshumanización vivida dentro de la cotidianidad en los campos de concentración, suscita en su pensamiento la reflexión de que debe existir algo más que haga que el hombre se aferre a su condición de humano; a su libertad y existencia. Ese elemento fundamental lo concreta en la *actitud* pues para él “[...] el hombre tiene capacidad de elección. [...] El hombre *puede* conservar un vestigio de la libertad espiritual, de independencia mental, incluso en las terribles circunstancias de tensión psíquica y física.” (Frankl, 1991, p. 41) El poder de darle valor a la existencia está dentro de uno; el sentido de la vida es lo que el hombre decide otorgarle y se encuentra anclada a la parte espiritual. Esta trasciende la materialidad y las necesidades dictadas por el entorno: “Es esta libertad espiritual, que no se nos puede arrebatar, lo que hace que la vida tenga sentido y propósito.” (Frankl, 1991, p. 41) La Logoterapia como propuesta de intervención psicoterapéutica¹⁰ se nutre de estos principios. Se trata, como diría el propio Frankl, de «ver la vida como un triunfo interno».

¹⁰ Desarrollada por Viktor Frankl.

Por lo que se refiere a Fritz Perls –el padre de la Gestalt¹¹– él circunscribe el desarrollo a partir de un estado de equilibrio o *homeostasis* psíquica que concibe al hombre como un todo integrado y no como una fragmentación. Al igual que Frankl, Perls apunta a que el estado de armonía del hombre con el mundo y consigo mismo «germina» dentro de él “[...] la persona tiene en sí el germen para restablecer su equilibrio y bienestar permitiendo su sano desarrollo en una personalidad integrada, lo cual le permite enfrentar y superar situaciones adversas restableciendo su homeostasis.” (Stange y Lecona, 2014, p. 107) Para lograrlo la persona debe situarse en el *aquí y ahora* con el propósito de interiorizar con su cuerpo, hacer consciente sus necesidades, mover sus energías en la consecución de éstas y realizar el contacto. A este proceso Perls lo denomina *Ciclo de la experiencia* y le otorga al individuo las herramientas para su vinculación con el mundo, de tal forma que oriente “[...] la toma de consciencia de su propia capacidad y autosuficiencia para identificar las figuras y establecer de qué manera puede él mismo, encontrar los elementos que le ayuden a lograr el cambio interior que requiere.” (Stange y Lecona, 2014, p. 108) Esto deriva en lo que Perls define como *Awareness* o *Toma de Conciencia* que es la relación conciente de mi ser interior vinculado con el mundo exterior. En este sentido, para Perls el *ser* “[...] significa estar aquí y ahora, estar consciente y ser responsable, conocer las propias acciones y sentimientos. Estos tres aspectos [...] constituyen un núcleo básico que se promueve en la terapia gestáltica.” (Stange y Lecona, 2014, p. 111) Cuando existe un bloqueo en el proceso del Ciclo de la experiencia, el individuo pierde su homeostasis y cae en un estado de neurosis que se prolonga hasta que cierre el ciclo gestáltico.

Por otro lado, Erich Fromm (1995, 2001 y 2016) converge con Perls porque ambos asumen la importancia de la responsabilidad que tiene la persona ante sus necesidades y acciones. Fromm realiza su construcción del concepto de *desarrollo* a partir de una visión social del fenómeno. Aquí, el desarrollo social e individual se trunca si aparecen actitudes de *enajenación* y *necrofilias*¹². Los principales síntomas de ambas actitudes son dejar que alguien más tome las decisiones y sobreponer lo material «el yo tengo» al *ser* «yo soy»,

¹¹ Del alemán *Gestalt* significa: la silueta o figura. En su forma verbal *Gestalten* significa elaborar o formar. Tomando esto en cuenta la formación de una Gestalt sería “la creación de una figura que manifiesta el organismo, respetando sus necesidades, creando un aspecto significativo que se encuentra en relación directa con el medio ambiente.” (Stange y Lecona, 2014, p. 110)

¹² Fromm define la *necrofilia* como un amor hacia todo lo que no está vivo. Lo mecánico, digital y objetual. “[...] atracción hacia todo lo muerto, decadente y puramente mecánico.” (Fromm, 2001, p. 178)

respectivamente: “[...] el hombre enajenado está atemorizado y [...] depende del objeto: cosas, aparatos, bienes, burocracias, Estados, los jefes, los caciques [...] todas con la misma función de ofrecerle al hombre un sentido pleno de identidad.” (Fromm, 1995, p. 114) La antítesis en esta búsqueda significativa del sentido de identidad y de la configuración del Yo es el *amor*. Si se deja de vivir a partir del «yo tengo o carezco de» y se traslada hacia el «yo soy, yo siento» se está teniendo una actitud vinculada a la *biofilia* que Fromm (2001) define como el amor a lo vivo y vital: “El amor no es esencialmente una relación con una persona específica; es una *actitud*, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad, no como un «objeto» amoroso.” (Fromm, 2016, p. 52).

Finalmente, Carl Rogers ofrece una visión especial del ser humano que lo caracterizó en su práctica terapéutica y lo llevó a instaurar el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). En éste, concibe a la persona como única, con “[...] una definida tendencia a la realización, hacia la actualización de todas sus capacidades, [...] está siempre motivado, siempre dispuesto a algo, siempre a la búsqueda.” (Artiles, 2014, p.43) Es decir, una persona, sin importar su historia, es capaz de adquirir por sí misma y mediante una relación significativa recursos interiores que le permitan vivir en una plenitud consigo misma y con los demás. En este sentido, “Cada persona posee de forma innata un potencial de crecimiento o una tendencia a desarrollarse y convertirse en un individuo maduro. Este supuesto lleva a definir a la persona como un organismo básicamente bueno y orientado hacia metas positivas” (Tobías y García-Valdecasas, 2009, p.445)

Por último, los autores convergen al rescatar la concepción de la condición humana que plantea la filosofía existencialista, en la que se visualizan los recursos inherentes a la persona, tales como: el valor de la experiencia subjetiva, el poder de la decisión, la búsqueda de la autorrealización, la libertad y el *ser* en potencia. Lo que ayuda al crecimiento personal y, por ende, a la conformación de un sentido de vida propio. De esta forma, la persona en crecimiento puede acceder a su desarrollo a través de un acto de conciencia respecto a su condición y experiencia desde el presente.

3.4 El Enfoque Centrado en la Persona

En este apartado se presenta el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Específicamente se hablará sobre su origen, su relación con la psicoterapia, así como de la *tendencia actualizante* y la *persona*, ambos conceptos clave para su entendimiento.

El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) es un enfoque teórico-metodológico de acompañamiento empleado en la psicoterapia y desarrollado por Carl Rogers en los sesenta. Surge a partir de la inquietud de Rogers por conocer qué es lo que requiere un ser humano para crecer como persona y de dónde provienen los recursos para hacerlo:

La hipótesis central de este enfoque puede ser fácilmente resumida. Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima definible de actitudes psicológicas facilitativas. (Rogers, 1987 en Barceló 2012, p.130)

Como se vio en el apartado anterior, la psicología humanista, a la que pertenece Rogers, concibe al ser humano como poseedor de todas las capacidades que lo lleven al desarrollo personal.¹³ Este se produce en relación con uno mismo –a través del reconocimiento de la *tendencia actualizante*– y en relación con los demás –mediante las *condiciones rogerianas del encuentro*–¹⁴ De acuerdo con Rogers (2011), la *tendencia actualizante* se entiende como un impulso vital inherente a todo organismo que lo lleva a la conservación y al desarrollo de potencialidades en un ciclo de cambio y transformación continuo que termina únicamente con la muerte. Es decir, la *tendencia actualizante* forma parte del proceso vital de la persona y, en un clima psicológico favorable en el que se den las condiciones rogerianas del encuentro, permite que esta *tendencia* pase de ser impulso e intención, a ser acción y conducta en la realidad de la persona.

¹³ De acuerdo con Pezzano de Vengoechea (2001) este enfoque comparte elementos comunes en la práctica psicoterapéutica con la visión Holística y Fenomenológica de la Gestalt, de la Experiencial (Gendlin) y del enfoque Existencial. Así mismo, Barceló (2012) considera que “Si bien constituye una de sus hipótesis básicas, el postulado de la existencia de la *tendencia actualizante* no es exclusivo del Enfoque Centrado en la Persona. Otros psicólogos de la psicología humanista y de la corriente sistémica fundamentan sus sistemas terapéuticos en la consideración de la capacidad de respuesta adaptativa del organismo ante situaciones emocionales y cognitivas en estado de desequilibrio de las que fluye un cierto impulso global de reordenación.” (Barceló, 2012, p. 129)

¹⁴ Estas condiciones se abordarán con mayor detalle en el siguiente apartado.

Al ser un enfoque centrado en la *persona*, cabe puntualizar la postura epistemológica que se tiene sobre ésta. De acuerdo con Schmid (s.f.), en un primer momento Rogers considera que «ser persona» es buscar ser uno mismo y está asociado a condiciones inherentes a la dignidad humana como la singularidad y unicidad de cada persona, la libertad, la autodeterminación y la responsabilidad, “Ser una persona, por lo tanto, significa ser desde uno mismo y ser para uno mismo.” (Schmid, s.f., p. 3). Este reconocimiento y aceptación de lo que «uno es», se manifiesta en la actualización de las capacidades de la persona, concebida continuamente en proceso y motivada hacia la autorrealización personal. Es decir, la *tendencia actualizante* está vinculada con el desarrollo de las potencialidades de la persona que constantemente se encuentra en transformación “El devenir de la vida del ser humano, como ser en proceso, es precisamente lo que permite al individuo decidir autónomamente el curso de su propio existir y, por consiguiente, elegir el cambio y la transformación.” (Barceló, 2003, p. 21). En este sentido, la tendencia actualizante desde el ECP imposibilita una concepción rígida del desarrollo personal y excluye una dicotomía inicio-fin del desarrollo entendida como un producto terminado, “Es el funcionamiento de esta tendencia direccional al crecimiento lo que nos permite afirmar una segunda paradoja: siempre y nunca se es persona.” (Barceló, 2003, p. 21). Esta perspectiva favorece una apreciación del proceso personal y único de la persona en crecimiento.

Posteriormente, como indica Schmid (s.f.), Rogers amplía el concepto de persona y su incidencia en la labor psicoterapéutica al considerar que la persona *es* en relación con los demás y rescata la noción relacional de la persona definida por Richard of St Victor:

La noción relacional de la persona fue definida por Richard of St Victor (†AD 1173) [...] (existencia incomunicable de naturaleza intelectual). Acá la persona no es concebida como una sub-sistencia, sino como una ex-sistencia. Fuera de/más allá de su uso habitual (y diferente de las nociones actuales), Richard deliberadamente escribió “eksistence” para destacar el llegar a ser desde afuera (“ek, ex”), a través de otros - una posición opuesta a otros, de estar parados frente a los otros. Por lo tanto, una persona es quien ha llegado a ser él o ella misma precisamente a través de otros, lo que implica interdependencia, solidaridad y responsabilidad. (Schmid, s.f., p. 3)

Es decir, el ECP considera a la persona en una “noción relacional” con los demás y se concibe

como una «existencia» en relación con los otros “[Rogers] entiende a las personas como siendo relacionales, en un grupo y en comunidad, ‘como persona a persona’.” (Schmid, s.f., p.3). En el proceso de psicoterapia rogeriano, esta postura antropológica promueve condiciones –empatía, autenticidad, comprensión empática, reconocimiento– que fomentan y nutren la noción relacional de desarrollo personal a través del encuentro.

[...] el significado de ‘persona’ en el contexto original y genuino centrado en la persona, se refiere precisamente a estas dos dimensiones que se pueden caracterizar por los eslóganes ‘tendencia actualizante’ y ‘funcionamiento pleno de la persona’ por un lado, y ‘relación’ y ‘encuentro’ por el otro. (Schmid, s.f., p. 3)

En este sentido, en el ECP se consideran ambas dimensiones de persona: 1) en relación intrínseca con quién se *es* y, 2) en relación con el *otro*. Cada una permite una perspectiva integral de la persona en crecimiento al considerar la presencia de la tendencia actualizante como fuente y motor del crecimiento personal, así como el clima psicológico que lo promueve a través de las condiciones rogerianas y mediante el facilitador.

3.4.1 Las condiciones rogerianas y la figura del facilitador

En su libro *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Carl Rogers (1985) plantea seis condiciones del proceso terapéutico: 1) el contacto entre dos personas (cliente y terapeuta), 2) el estado de vulnerabilidad, angustia o incongruencia por parte del cliente, 3) el estado de congruencia en cuanto a la relación del terapeuta con el cliente, 4) la experiencia de consideración positiva incondicional por parte del terapeuta hacia el cliente, 5) la experiencia de comprensión empática hacia el marco de referencia interno del cliente y, finalmente, 6) la percepción por parte del cliente, aunque sea mínima, de (4 y 5) es decir, de la consideración positiva incondicional y la comprensión empática que le manifiesta con su presencia el terapeuta. En el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) estas condiciones se fundamentan en las actitudes de *empatía, consideración positiva incondicional –aceptación– y congruencia*, que se emplean dentro del *encuentro* y se consolidan en la figura del facilitador.¹⁵ Para Schmid (s.f.) el encuentro es: “En-contrar otra persona significa primero

¹⁵ Existen otras tres condiciones que forman parte del ECP, las cuales son: 1) La presencia de dos o más personas, 2) El estado de vulnerabilidad de alguna de ellas y 3) La percepción de la empatía, la aceptación y la congruencia por parte de ellas. Su existencia es necesaria para cualquier proceso de intervención y en este

que nada reconocer que el Otro realmente ‘está (posicionado) contra’, porque es esencialmente diferente de mí.” (Schmid, 1998 citado en Schmid, s.f., p.4), este reconocimiento del otro y el saberse diferente es la base del encuentro rogeriano y del diálogo en el que se desarrolla el ECP.

Estar contra, de acuerdo con Martin Buber, es la base para encontrarse cara a cara. Estar opuesto al Otro ofrece la posibilidad de enfrentar y reconocer a ese otro. Ser una persona consiste en el evento del encuentro o diálogo, de comunicarse uno mismo. Él define al encuentro como la inmediatez de la relación Yo-Tú [...] El Yo no se constituye hasta que se da esa relación de encuentro: “El Yo se constituye en tal a través del Tú. Al convertirme en un Yo, Yo digo Tú” (Buber, 1923 citado en Schmid, s.f., p. 4)

El *encuentro* bajo estas condiciones es reconocimiento; es reconocer que se *es* en contraposición con el *otro*. De igual forma representa un estar, un espacio de diálogo y apertura. Esta dinámica relacional requiere de la presencia de las condiciones que Rogers considera como necesarias para promover el desarrollo personal:

El sistema de facilitación de Rogers se basa en la disposición, por parte del facilitador, de tres actitudes relacionales. Las actitudes, en tanto relacionales, constituyen el fundamento de la intervención y son, por ello, necesarias y suficientes. Son las tres actitudes del enfoque centrado en la persona: la escucha y la empatía, la consideración positiva incondicional y la autenticidad o congruencia del facilitador. (Barceló, 2012, p. 133)

Respecto a la *comprensión empática (empatía)* Rogers señala:

[...] es la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio pero sin perder nunca este *como si*. Parece ser una cualidad esencial en la relación que promueva el desarrollo de la personalidad... Esta clase de empatía muy sensible parece ser un factor importante en el proceso de posibilitar a una persona el acercamiento a sí misma, el aprendizaje,

apartado se reconocen en el *encuentro*. Aquí se da el reconocimiento del *otro*, de su vulnerabilidad y se puede generar la percepción de la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia.

cambio y desarrollo. (Rogers y Stevens, 1980 citados en Barceló, 2012, p. 134)

De esta forma, la empatía permite la comprensión significativa y profunda de la persona que (en un estado de vulnerabilidad) está siendo escuchada, lo que requiere del facilitador una escucha activa “Un facilitador no puede ser empático si no sabe escuchar.” (Barceló, 2012, p. 134). Esta predisposición por parte del facilitador para escuchar empáticamente al otro, de acuerdo con Barceló (2012), proviene de un estado motivacional, así como de un acto de voluntad que favorece al encuentro:

Cuando una persona se siente escuchada y comprendida, la transformación que se genera es muy impactante y significativa, surge la iniciativa desde el interior de las personas de manera creativa y emerge un clima de comunicación inmenso que anima la interacción y el encuentro. (Barceló, 2012, p. 136)

De igual manera, la *consideración positiva incondicional –aceptación–* es “una disposición intencional a validar la experiencia del otro. Consiste en una mirada a la persona llena de aprecio. Aceptar al otro tal como es, con un respeto absoluto por su persona, sus actitudes y su comportamiento” (Barceló, 2012, p. 136) es tener en consideración que la persona en crecimiento posee los recursos para lograrlo, así como la libertad de decisión. Así mismo, esta libertad promueve la responsabilidad de sus elecciones. En este sentido, la aceptación desde el ECP se entiende como una condición que favorece el clima libre de juicios en el encuentro. “Si las personas perciben esta presencia afectiva del facilitador experimentan, de manera gradual, un clima permisivo que incita al desenmascaramiento de barreras psicológicas y favorece la autoaceptación y la autoestima”. (Barceló, 2012, p. 138)

Finalmente, la *congruencia o autenticidad* es “[...] una disposición interna a estar abiertos a la experiencia, percatarnos y comunicarla. Significa que el nivel de la experiencia, el de la conciencia y el de la comunicación son congruentes, forman una unidad.” (Barceló, 2012, p. 138) En palabras de Rogers:

En lugar del término realidad, utilizo algunas veces la palabra congruencia. Con ello quiero decir que cuando lo que experimento en un momento dado está presente en mi conciencia, también lo está en mi comunicación, entonces los tres niveles coinciden, es decir, son congruentes. [...] He aprendido, sin embargo, que esa realidad, o autenticidad, o congruencia –como prefieran llamarlo– constituye la base

fundamental de la mejor de las comunicaciones. (Rogers, 1987 citado en Barceló, 2012, p. 139)

Es decir, esta condición en el encuentro busca una alineación entre la vivencia o experiencia, la toma de conciencia de la misma y la capacidad para comunicarlo. Esta cualidad en el facilitador desde el ECP, indica Barceló (2012), suscita en la persona una sensación de transparencia dentro del encuentro:

Ésta es quizá la actitud más facilitadora y el fundamento de las otras disposiciones de empatía y consideración positiva [aceptación]. Si la empatía transmitida y el aprecio no provienen de la autenticidad se convierten en sí mismas en recursos y técnicas que no generan comunicación ni encuentro. (Barceló, 2012, p. 141)

Las condiciones del proceso terapéutico planteadas por ECP, promueven que la tendencia actualizante impulse el desarrollo personal y constituyen, en palabras de Schmid (s.f.), “*una* actitud humana, una manera fundamental de ser, de relacionarse y de actuar verdaderamente caracterizada como presencia psicofísica.” (Schmid, s.f., p. 6) De esta forma, la labor del facilitador que emplea los principios del ECP para promover el desarrollo personal, cimenta su praxis en una visión humanista y existencialista de la persona en crecimiento.

3.4.2 El Desarrollo Humano y el Enfoque Centrado en la Persona

A continuación, se abordará la relación que existe entre el Desarrollo Humano (DH) y el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) entendiendo que el primero emplea los postulados del ECP de forma inherente a la acción facilitadora.

El DH busca la profesionalización de la promoción o facilitación del potencial de crecimiento de la persona, a través de las condiciones del encuentro establecidas por el ECP, tomando en cuenta que no son sinónimos:

El Desarrollo Humano en México no es lo mismo que el enfoque centrado en la persona, aunque dicho enfoque sea su columna vertebral y su estrategia básica, porque el Desarrollo Humano implica el aprovechamiento de los recursos y del potencial humano desde todas las posiciones ideológicas y desde todas las formulaciones teóricas y prácticas. (Lafarga, 2010, p.17)

Las enseñanzas que emanan de la práctica psicoterapéutica de Carl Rogers se consideran desde

el campo de estudio del Desarrollo Humano (DH) dadas las cualidades del enfoque, que pondera la importancia de las relaciones humanas y, se consolida en la intervención realizada por el facilitador o promotor¹⁶ en grupos de escucha y talleres psicoeducativos. Es decir, como señala Barceló (2003) el ECP toma una orientación socioeducativa para la facilitación de los recursos de la persona en crecimiento. “[...] la finalidad esencial de las pretensiones de un modelo de intervención socioeducativa [es] favorecer las condiciones para el crecimiento de las personas, de cada persona participante en el grupo.” (Barceló, 2003, p. 20) En este sentido, se abre un panorama de acción que sustrae al ECP del encuadre psicoterapéutico para llevarlo a cualquier instancia de la vida en comunidad “Como sistemas de facilitación, el propuesto [ECP] no apunta exclusivamente a situaciones intensivas de grupo, sino también a grupos de funcionamiento ordinario en circunstancias cotidianas: una clase, un curso de formación o un equipo de trabajo.” (Barceló, 2012, p.18)

Este enfoque amplio del campo de acción del DH, permite que el crecimiento personal pueda ser entendido incluso como preventivo. Es por esto que Artilles (2014) señala que el concepto de counseling está más asociado a la labor de un orientador o promotor del DH ya que:

El concepto mismo de *counseling* [...] está dando cuenta [...] de un proceso de acción en continuidad que prevenga la acción específicamente terapéutica; esto es lo que intenta instaurar [...] un proceso preventivo. Hay diversos tipos de counseling: el vocacional, el educacional, el laboral, el profesional, el geriátrico, el de pareja, el institucional, empresarial, etcétera. El *counseling* es preventivo de las perturbaciones mayores que tendría que atender la psicoterapia, y lo hace promoviendo la corrección oportuna de las desviaciones que puede haber en la conducta normal. Promoviendo también el desarrollo del potencial humano del mismo sujeto. (Artilles, 2014, p. 41)

De esta forma, la promoción del potencial humano se expande al ser considerada una acción encaminada a las dinámicas sociales de la vida diaria y, como señala Artilles (2014), a la prevención para lograr un mayor equilibrio en la salud mental y relacional de las personas. En este sentido, como indica Pezzano de Vengoechea (2001) existen ciertas directrices –

¹⁶ Se puede emplear de manera indistinta las palabras: promotor, facilitador, orientador del Desarrollo Humano.

planteadas por Rogers– que se usan para fomentar el crecimiento personal.

- 1) *La importancia de confiar en la propia experiencia*: Indica que la persona debe hacerle caso a sus sensaciones y percepciones.
- 2) *La evaluación de los demás no debe ser tomada como una guía*: Esta directriz resalta la importancia de la autovalidación de la persona, es decir, ella es la única que puede determinar el significado y utilidad de lo que digan los demás.
- 3) *La propia experiencia es la máxima autoridad*: Indica que la experiencia de una persona es confiable dado que puede ser moldeada por la propia autoridad que la persona ejerce sobre su vida, brindándole, de este modo, también la posibilidad de corregir sus errores.
- 4) *La importancia de gozar al encontrar armonía en la experiencia*: Indica que cuando la experiencia se alinea con la congruencia del ser, es decir, con la conciencia y la comunicación de esta resulta armonioso.
- 5) *Los hechos no son hostiles*: Indica que las situaciones o circunstancias que se viven le permiten a la persona acercarse a la verdad y, por ende, éstas no pueden ser concebidas como algo dañino.
- 6) *Aquello que es personal resulta más general*: Esta directriz indica que las vivencias más íntimas, al contrario de lo que se piensa, resuenan con mayor fuerza en los demás.
- 7) *Las personas se orientan en una dirección positiva*: Esta directriz indica que el impulso de crecimiento tiende a dirigirse hacia un bien mayor, es decir, la persona se orienta hacia lo positivo, la autorrealización, la maduración, etc.
- 8) *La vida es un proceso dinámico y cambiante*: Indica que la persona constantemente se encuentra en proceso de cambio, es decir, el ser humano no puede concebirse como un producto terminado. (pp. 67-68)

Finalmente, el DH concuerda con estas directrices rogerianas en donde se engloban las cualidades de una visión humanista-existencial de la persona en crecimiento, las cuales permean en la praxis de la labor facilitadora enmarcada dentro del encuentro en los grupos de escucha y los talleres psicoeducativos que gestiona. En este sentido el ECP, empleado desde el campo de estudio del DH, permite aportar una visión humanista en el proceso de

gestión emocional de estudiantes universitarios con estrés, al concebir a la persona en crecimiento como fuente de su propio desarrollo y con el potencial de generar estrategias de afrontamiento ante este. Desde esta visión humanista-existencial, los universitarios pueden esclarecer e identificar su propio repertorio emocional, su propia manifestación en el plano corporal y regular su conducta al considerar su experiencia como máxima autoridad.

3.5 Conclusiones del capítulo

El estrés y la gestión emocional son fenómenos complejos e intrínsecamente relacionados con el ser humano. Debido a ello, una de las principales áreas de conocimiento que se ha enfocado en su estudio es la psicología (Camacho, et al., 2011; Mazo, et al., 2009; Martínez, et al., 2011; Goleman, 2011 y 2021). De igual forma, existen diferentes aproximaciones metodológicas de estos fenómenos desde las ciencias sociales y humanidades (Rojas, 2024 y López, 2022). En el caso específico del DH, se ha abordado el impacto del estrés en estudiantes universitarios (Reyes, 2022) así como la expresión y creación artística como medio de autoconocimiento (Contreras, 2017).

Lo encontrado en la literatura revisada da cuenta del gran interés que suscita el estudio del estrés en el ámbito educativo, la importancia de la gestión emocional y el uso de la expresión artística como herramienta de autoexploración, así como la necesidad de abordar estos fenómenos desde una mirada interdisciplinar. Sin embargo, han sido escasos los trabajos que consideren la gestión emocional desde el campo de estudio del DH. En este sentido, el presente trabajo contribuye a este propósito dado que posibilita un acercamiento más profundo de la gestión emocional al considerar: 1) la concepción humanista-existencial de la persona, en la que se destaca la importancia de la experiencia personal del universitario con estrés, 2) el reconocimiento emocional que permita la expresión de su sentir –mediante el uso de la expresividad artística– y 3) la vinculación con las estrategias de afrontamiento que le permitan implementarlas de manera congruente con su vivencia para, de esta forma, convertirse en agente de su propio mundo emocional.

Capítulo 4. Fundamentación Metodológica

El presente capítulo tiene como finalidad fundamentar la importancia de la intervención en conjunto con el método de investigación acción participativa (IAP) y el método

fenomenológico. Esto se considera importante para establecer las cualidades del acercamiento a la población en relación con las particularidades de la metodología cualitativa.

4.1 Metodología cualitativa

Este proyecto de intervención recurre a la metodología cualitativa debido a que, “es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas.” (Vasilachis, 2006, p. 26). De esta forma de acuerdo con Vasilachis (2006) la investigación cualitativa considera los siguientes lineamientos: a) el acercamiento a la vida cotidiana de la población como fuente de estudio, b) la búsqueda de valoración y comprensión de las diferentes perspectivas de los participantes sobre su experiencia, y c) la recolección de datos primarios a partir de las palabras y comportamientos observables de las personas, así como la relevancia de la relación entre quien investiga y los participantes.

4.2 Intervención en Desarrollo Humano a través del método de investigación acción participativa

Desde el campo de estudio del Desarrollo Humano (DH) Pacheco (1993) postula que la intervención “[...] requiere una articulación permanente con su contexto sociohistórico, y que responde a una visión social (explícita o implícita) así como a una noción de ser humano que imprimen sentido y otorgan dirección a todo el proceso de intervención” (p.14) esto promueve un acercamiento desde la propia realidad social del grupo poblacional seleccionado. En este sentido, la mirada se construye desde las propias singularidades de la población a intervenir. Este rasgo distintivo es denominado por Pacheco (1993) línea participativa y retomado por otros autores (Gómez y Alatorre; 2014) como intervención que intenta promover un cambio en la población. En ambas perspectivas el tema central es la acción e interacción permanente entre la población y quien facilita, a manera que la intervención se construya a partir del reconocimiento de las propias necesidades y conflictos sociales desde dentro de la propia comunidad. Al respecto Gómez y Alatorre (2014) postulan:

La intervención se desarrolla en una sociedad que es un escenario donde se expresan múltiples conflictos, donde los actores que detonan y encabezan los proyectos alternativos no son entes pasivos, objetos de los aparatos de reproducción de la

sociedad, son sujetos que resisten y que tienen capacidad de transformar en colectividad. (p.10)

Esta capacidad de agencia y su reconocimiento es lo que se propone en la intervención desde el campo del DH a través de la relación interpersonal que la fundamenta. Para cumplir con este objetivo es importante resaltar el papel de la experiencia de la persona desde una postura fenomenológica.

4.3 Método fenomenológico

El método fenomenológico de acuerdo con Sassenfeld y Moncada (2006) vincula la intencionalidad de la experiencia y el fenómeno¹⁷ para su estudio. Esto quiere decir, que lo que sabemos del mundo y, de los demás, lo conocemos a través la experiencia del fenómeno mediante un acto intencionado. De ahí que la fenomenología “[...] supone que los fenómenos -en cuanto constituyen uno de los dos aspectos centrales de la relación intencional entre individuo y mundo- son lo único que al ser humano le es accesible y cognoscible directamente”. (Sassenfeld y Moncada, 2006, p. 95).

Trasladando el método fenomenológico al campo de la intervención cabe rescatar que busca el nacimiento de la teoría a partir de la propia vivencia del investigador y la población objetivo. Es decir, está centrada en la “comprensión de los fenómenos tal como se muestran a la consciencia de quien los experimenta y observa.” (Sassenfeld y Moncada, 2006, p. 96). En este sentido, la particularidad del encuentro entre facilitador-investigador de DH en la intervención con acción participativa y la población, requiere de una apertura a la experiencia-vivencia de ambos actores, de una observación cuidadosa y una descripción detallada de lo que acontece en el momento dada su calidad de irrepetible y singular.

La intervención-investigación desde el enfoque de acción participativa tiene un carácter incluyente y horizontal, de la interacción dinámica, que busca tener el investigador-facilitador con la población objetivo. Su principal característica es considerar la experiencia de las personas como su fuente primordial de análisis, de ahí que se vincule con la metodología cualitativa y fenomenológica para su estudio.

¹⁷ “Un fenómeno es la apariencia o la forma específica en la que el objeto de estudio se presenta a sí mismo de modo inmediato a la consciencia del observador.” (May, 1969; Tageson, 1982 en Sassenfeld y Moncada, 2006, p. 95)

4.4 El taller como técnica

A continuación, se presenta la fundamentación del taller “Conectando con mis emociones ¿qué me pasa cuando me estreso?” como técnica metodológica y su afinidad con la intervención de acuerdo con la población y los propósitos principales.

Los estudiantes universitarios que se perciben con estrés se enfrentan a circunstancias de múltiples aspectos relacionales y socioculturales que lo detona. Entre los principales elementos se encuentran sus ámbitos personales, familiares y en área laboral. En lo que respecta a los elementos socioculturales se presentan en relación con el contexto socioeducativo, económico y cultural, es decir, problemáticas derivadas de carencias económicas, de manutención o por ser población potencialmente foránea, entre otros. En este sentido, la necesidad de focalizar la atención en sus estados emocionales es trascendental para sortear sus dificultades. Por eso, la gestión emocional planteada desde la intervención en Desarrollo Humano, para esta población en particular, resulta afín a la técnica metodológica del taller.

De acuerdo con Cano (2012) la técnica del taller presenta las siguientes ventajas aplicativas: 1) responde al trabajo con grupos, 2) está limitado en el tiempo, 3) cuenta con propósitos específicos y finalmente, 4) es un proceso en sí mismo con una apertura, desarrollo y un cierre (p. 34). Estas ventajas aplicativas son afines para el campo del DH, así como para la presente intervención, ya que el taller “Conectando con mis emociones ¿qué me pasa cuando me estreso?” pretende:

- 1) Que le suceda algo a la población. En este caso particular, que los estudiantes universitarios que se perciben con estrés identifiquen, reconozcan y se apropien de sus estados emocionales. Siendo estos los protagonistas del proceso.
- 2) Cuenta con una estructura adaptativa a un proyecto mayor. Es decir, las propias sesiones tienen una delimitación estructural (apertura, desarrollo y cierre) lo mismo que la integridad del taller (apertura, desarrollo y cierre). Esto permite la integración de la teoría con la práctica y, posibilita el proceso de asimilación.
- 3) Se tienen propósitos específicos que atender. En este caso, los niveles de autoobservación, la experiencia significativa y el espacio para el compartir.
- 4) Que existan las limitaciones temporales, espaciales. Esto es, un horario y un espacio específico.

Es por eso por lo que el taller es considerado como la técnica que, desde el DH, propicia el crecimiento de sus participantes en un espacio relacional, que les permite el reconocimiento de su experiencia en función de sí mismos y en los demás. Lo que fomenta un acompañamiento que se entreteje y lleva a cabo en conjunto.

4.5 Consideraciones éticas

En cualquier área de investigación existen consideraciones éticas vinculadas con la naturaleza del objeto o la población de estudio que le aportan formalidad y profesionalismo. De acuerdo con González (2002) en el área de las investigaciones cualitativas, a la cual pertenece el presente trabajo de investigación-intervención, el foco de atención se encuentra en el respeto a la integridad de las personas participantes, ya que los conocimientos que se adquieren en las ciencias sociales y el área de las humanidades, de acuerdo con este autor, son de carácter relacional.

El cuidado y respeto de la integridad de las personas se resalta con los siguientes aspectos: 1) transparencia en cuanto al uso y destino de la información que se recopila, así como atender a cualquier duda o inquietud sobre la naturaleza del taller y sus propósitos, 2) claridad sobre la libertad de permanecer o abandonar en cualquier momento las actividades sin que haya represalias, 3) resguardo y protección de datos personales y sensibles con el uso de seudónimos en la totalidad del proyecto, así como evitar exposición en espacios públicos y, 4) respetar tanto el proceso de cada persona evitando forzamientos, así como los acuerdos grupales.

Estas consideraciones permiten que se construya y consolide un espacio que se perciba seguro para el compartir vulnerabilidades, lo que promueve los procesos de introspección profunda y sentida. Elementos primordiales en el proceso de gestión emocional de los estudiantes universitarios que se perciben con estrés ya que, en conjunto, promueven un cambio y abonan a la generación de conocimiento en el campo del Desarrollo Humano, de ahí la importancia de su aplicación rigurosa en todo momento.

4.6 Plan de intervención

El taller “Conectando con mis emociones: ¿Qué me pasa cuando me estreso?” aborda la gestión y reconocimiento emocional en universitarios con estrés a partir del recurso del acto

creativo como medio de expresión y/o canalización. Partiendo de un acercamiento a la problemática desde una visión humanista de la persona, con base en las características del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, se reconoce la importancia de la vinculación consciente del mundo emocional del universitario con su cuerpo, el nombre de su emoción y la herramienta del acto creativo para indagar en el vocabulario emocional lo que está sintiendo.

-Propósito de la intervención: el taller pretende promover la gestión emocional en universitarios con estrés para que sean conscientes de sus emociones y facilite su gestión.

-Población: Universitarios de entre 18 y 23 años de edad que estén cursando algún programa de licenciatura.

-Lugar: Salón de clases dentro de la institución donde se cuente con espacio y mobiliario para desarrollar dinámicas con materiales como pinturas acrílica y pastel así como el uso de arcilla fría y material para recortar.

-Sesiones: El taller se compone de siete sesiones en total y se realiza una por semana. En un tiempo de 3hrs por sesión. Todos los materiales a emplear se les proporcionará a los participantes y no tiene costo alguno para ellos.

1º sesión –Tema: *encuadre general del taller (DH) Recibir a la persona y conformar el grupo*

2º sesión –Tema: *el presente/ el «aquí» y el «ahora» ¿Quién soy?, ¿quiénes somos? y ¿qué hacemos aquí?*

3º sesión –Tema: *Apropiándome de mis emociones: identificarlas, reconocerlas y verbalizarlas*

4º sesión –Tema: *Mis emociones: Tejiendo mi mundo emocional*

5º sesión –Tema: *Mi experiencia*

6º sesión –Tema: *Resignificación de la experiencia. Conectando con mi proceso de metacognición*

7º sesión –Tema: *Cierre del taller*

A continuación, se presenta la información de los participantes del taller (seudónimo, sexo biológico y número de asistencias). De aquí en adelante, se referirá a cada uno de ellos mediante su seudónimo.

Tabla 3. Desglose de participantes.

<i>Seudónimo</i>	<i>Sexo biológico</i>	<i>Asistencia</i>
<i>Jo</i>	Femenino	(7-7)
<i>Ama</i>	Femenino	(7-7)
<i>Sa</i>	Femenino	(7-7)
<i>Ro</i>	Masculino	(7-7)
<i>Fa</i>	Femenino	(1-7) ¹⁸
<i>Li</i>	Femenino	(6-7)
<i>Ma</i>	Femenino	(6-7)
<i>Jim</i>	Femenino	(7-7)
<i>Ann</i>	Femenino	(6-7)
<i>Ga</i>	Femenino	(6-7)

Fuente: elaboración propia

Capítulo 5. Proceso experiencial de la intervención

El presente capítulo integra la experiencia y reflexiones del proceso de intervención del taller “Conectando con mis emociones: ¿qué me pasa cuando me estreso?” realizado desde febrero a abril del 2025 en una universidad pública y, con una duración total de siete sesiones. El taller promovió un proceso de apropiación emocional congruente con la vivencia personal. En este sentido, destaca el papel fundamental de la facilitación que, desde el Desarrollo Humano, fomentó la creación de un espacio respetuoso en donde la relación del grupo

¹⁸ Únicamente asiste a la 1^o sesión se retira del taller por cuestiones personales.

permitió procesos de profunda introspección personal para identificar, reconocer y verbalizar los estados emocionales de los nueve participantes que asistieron.

5.1 D.E.A.S. (Dificultades, Errores, Aciertos y Sugerencias)

El análisis de las dificultades, errores, aciertos y sugerencias (D.E.A.S.) sirve para visualizar, de forma sistematizada, aquellos aspectos técnicos y relacionales que funcionaron o no durante el desarrollo de la intervención, así como sus áreas de mejora. La recopilación de la información se llevó a cabo al concluir cada sesión del taller. A continuación, se presentan las observaciones realizadas durante la totalidad del taller.

Las dificultades en la intervención refieren a todos los aspectos que están fuera del control explícito de quien interviene. En el caso de este taller, las principales dificultades estuvieron relacionadas con aspectos administrativos, así como de gestión temporal y espacial directamente vinculados con disposiciones y decisiones de la universidad receptora. En el caso de las dificultades administrativas éstas fueron: irregularidades en la comunicación interna de la sede; la disponibilidad y asignación de un espacio fijo, su poca adecuación para las actividades artísticas, así como la carencia de recursos tecnológicos funcionales (internet y pantalla) y, finalmente la deserción de una participante. Por otro lado, en cuanto a la gestión temporal y espacial se presentaron las siguientes dificultades: ruido exterior constante (debido a la ubicación del aula) e impuntualidad ocasional por algunos asistentes. Para finalizar, las dificultades forman parte inherente del desarrollo de cualquier tipo de intervención sin importar el lugar en el que se realice.

Los errores en la intervención pueden ser técnicos, relacionales o personales. Los primeros, refieren a situaciones vinculadas con el desarrollo propio de la actividad y con tener todos los materiales necesarios para ello. En este caso fueron no videograbar la primera sesión, pobre manejo del tiempo en la segunda sesión y falta de material extra. Los segundos están relacionados con la interacción propiamente dicha, es decir, a la labor de intervención. En este taller me faltó reiterar las reglas del círculo de escucha cuando se presentaba alguna interrupción dentro del mismo. Además, hubo momentos donde me fallaron las respuestas de escucha y el lenguaje responsable. Finalmente, los terceros se asocian con la atención a las necesidades personales. En este sentido, pude notar que en algunos momentos me faltó

atender algunas necesidades personales como hidratarme. La particularidad de los errores fue que se detectaron y, conforme pasó el tiempo, se corrigieron.

En el caso particular de los aciertos puedo reconocer que hubo decisiones asertivas desde el inicio y otras que empezaron como errores, pero que con el trabajo y el tiempo se convirtieron en aciertos. Parte importante de este proceso de cambio fueron las sugerencias ya que gracias a ellas muchos errores iniciales se modificaron. Las decisiones que se consideran asertivas desde un principio fueron: 1) llevar todo el equipo tecnológico necesario para grabar audio y vídeo, 2) proveer a los participantes con un refrigerio y con un tiempo de descanso, 3) hacer eficiente el traslado de los materiales y recursos del taller, 4) representar la experiencia compartida en el Círculo de Escucha a través de una vela, 5) recibir el compartir y la experiencia con respeto y atención, 6) promover la expresión de las resonancias que cada quién iba sintiendo con la persona que estaba compartiendo, 7) abrir el espacio para que todos se sintieran con la libertad de vincularse, 8) fomentar el clima de expresión, al escuchar atentamente a todos los participantes que compartieron su experiencia, 9) preguntarles, al cierre de la sesión, cómo se estaban viviendo en el taller.

Por otro lado, las decisiones que se modificaron a partir de las sugerencias fueron: 1) expresar con claridad mi sentir, 2) cuidar los tiempos de las sesiones para que concluyeran en tiempo y forma, 3) reiterarles que debían poner su celular en silencio y no interrumpir el compartir, 4) atender mis necesidades personales de autocuidado, 5) mejorar mis respuestas de escucha.

Para cerrar esta sección considero que la técnica de análisis D.E.A.S. me permitió reconocer mi propio proceso de toma de decisiones. Es decir, pude identificar las decisiones que están fuera en mi control, aquellas que fueron asertivas desde un inicio y, sobre todo, aquellas que sufrieron un cambio y pasaron de ser errores y sugerencias a aciertos.

5.2 Facilitadora

En cuanto a mi labor como facilitadora, en los momentos cruciales, percibí que compartí de manera genuina con mis participantes y que eso ayudó a la conformación del sentido de unidad grupal que se busca construir para, a su tiempo, ir profundizando en la experiencia. Durante el desarrollo del taller me sentí implicada, ya que recordé cuando yo empecé a adentrarme en la toma de consciencia de mi propia experiencia, del compartir con los demás,

de dejar visible mi vulnerabilidad. De igual forma, de cómo cambió mi visión de mi propio proceso de crecimiento cuando mis maestros de la MDH, me dijeron que era válido detenerse, contactar y resignificar las vivencias. Esto me llevó a valorar a cada uno de los presentes, cómo llegan y su propio proceso cuando recordé mi propio punto de partida.

Finalmente, recordé lo que me comentaban mis profesores en supervisión sobre mi necesidad de seguridad y decidí aceptar y soltar. Pensando en esto, descubro que puedo encontrar mecanismos compensatorios para continuar con las actividades de manera más tranquila al apropiarme de mis estados emocionales sin censura y más bien con aceptación.

5.3 Facilitados

Los participantes del taller fueron ocho mujeres y un varón. Por cuestiones éticas se conservará su anonimato. A continuación, se presenta la vivencia personal de cada uno a lo largo del taller.

Jo- Esta participante a lo largo de todo el taller se mostró amable, sonriente, auténtica, con una mirada muy expresiva. Altamente proactiva, organiza y propone cambios que fomentaron la convivencia y apropiación del espacio por todos los participantes. Se autorefiere como una persona empática con deseos de conocer más de sus emociones para saber cómo ‘controlarlas’. A lo largo de todas las sesiones trabajó activamente en las actividades para la promoción del contacto. En varias ocasiones expresa que siente mucha curiosidad por trabajar con las pinturas y que le hace ilusión. Logra identificar enojo y tristeza. Sin embargo, no comparte su experiencia en el espacio de escucha ya que refiere que le da vergüenza y nervio hacerlo. No obstante, estuvo atenta al compartir de los demás e identifica como un aprendizaje el hablar de su sentir desde el lenguaje responsable. Concluyó el taller así: “A mí me gustó conocer un poquito más a mis compañeros, me gustó este tiempo que tuvimos ... *[corrige] bueno YO*, este tiempo que tuve y *estoy contenta*. Gracias.”¹⁹(Énfasis de la autora del TOG)

Ama- A lo largo de todo el taller esta participante se mostró amable, participativa, concentrada y receptiva a las actividades del taller. Asiste a todas las sesiones. Se autorefiere como una persona «ni muy extrovertida ni muy introvertida» y cabe resaltar que está al

¹⁹ Las narraciones de cada participante se transcribieron tal cual se expresaron.

pendiente de las necesidades de los demás. Expresa que se siente con ganas de aprender más sobre sus emociones. A partir de una actividad para la promoción del contacto modeló un joyero y logró identificar en dos tiempos que: 1) tiene miedo de perder objetos personales de gran valor para ella –como el que había perdido ese día y que desencadenó la experiencia sentida–, para después 2) darse cuenta de que tiene miedo de perderse a sí misma. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

Yo, creo que la mayoría de las sesiones me fui reflexiva, creo que me quedo con esa idea. Siento que es más parte de mí, el seguir reflexionando las cosas y de una manera buena, de *reflexionar el cómo sigo voy a seguir trabajando en cómo expresarme y cómo canalizar las emociones*. [Las actividades artísticas] fue algo que también me gustó mucho del taller, esa parte artística y el expresarnos con ellas. Muchas gracias. (Énfasis de la autora del TOG)

Sa- Esta participante mantuvo interacciones constantes durante todo el taller. Sus reflexiones son claras y se expresa con facilidad y seguridad. En un inicio manifiesta que quiere salir de su zona confortable y auto explorar más sus emociones ya que le permitiría tener más claridad sobre sí misma. También considera que tomar el taller es tiempo de calidad consigo misma. A partir de los ejercicios de auto-observación de la experiencia logra hacer contacto con la misma y expresarla en el espacio para el compartir. Conforme pasan las sesiones sus reflexiones se vuelen cada vez más profundas y conectadas con su experiencia. Se percibe con apertura al compartir, así como con una mayor confianza y seguridad hacia el ambiente del grupo. En su proceso logra identificar cómo asume su experiencia a través de tres pasos: 1) identificar y reconocer su sentir, 2) hablarlo con ella misma y 3) externarlo con sus personas más cercanas. Para el cierre del taller deja de compartir y se nota receptiva al contacto con la experiencia de sus compañeras. Concluyó el taller expresándose de esta forma:

Yo también agradezco el espacio y el tiempo que se dedicó. *Personalmente me ayudó a reconocer y a apropiarme de lo que siento*. Pues siento que esto es una manera que te apropias y *ya después puedes ver cómo manejarlo* porque si no te apropias de ese sentimiento, de esa emoción pues no sabes cómo llevarlo a cabo, *cómo gestionarlo*. En ese aspecto me sirvió mucho. Agradezco el espacio, el que se abrieron, el que me permitieron conocer más a mis amigas porque muchas veces por

la universidad, los trabajos, las tareas, no tenemos el espacio de platicar ciertas cosas, entonces este fue también un espacio que me permitió conocernos más con mis amigas y compañeros que también no habíamos tenido la oportunidad de convivir y pues muchas gracias, Karla, también por el tiempo y el espacio. (Énfasis de la autora del TOG)

Ro- A lo largo del taller este participante se expresa con ideas claras y concretas. En un inicio compartió que estar en el taller es un reto personal ya que considera difícil escuchar y compartir con los demás, no obstante, está dispuesto a intentarlo. Al finalizar tiene un rol de liderazgo en el grupo. Cuando participa por primera vez en el Círculo de Escucha fue compartiendo su experiencia con el contacto de su mundo emocional cuando se estresa. Identifica que le fue más sencillo trasladar su sentir a una representación porque se sentía estresado cuando llegó, y se dio cuenta que la sensación de no tener el control de las cosas, es un detonante para su estrés. En su representación gráfica identifica que el negro simboliza que el estrés le obstaculiza su sentir. Le bloquea las sensaciones de todo el cuerpo porque se centra en las emociones que le brotan y siente contenidas en la zona del pecho (corporalmente siente una gran compresión en el pecho). En el centro de esta nubosidad, coloca un punto blanco que representa su toma de decisiones respecto a lo que siente. Es decir, en sus palabras menciona que siempre hay algo que no le permite llevarse a sí mismo al límite; a trasladar ese estrés y detonarlo en expresiones de enojo o venganza. Este participante menciona que ver su experiencia representada le permite apropiarse de ella. Ya que todo eso ‘está dentro de él’ y también identifica que centrarse en el hoy (presente) lo tranquiliza. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

Este curso se me hace muy interesante que se nos de cómo carrera y como personas principalmente, pero... va más allá del espacio, del taller en sí ¿no? Yo le encuentro más sentido en lo que se compartió dentro y creo que eso también agiliza mucho en cuestión de escuchar a las personas y a percibir también a las otras personas como uno. O sea, como *poder identificar también en otras personas lo que también a nosotros nos sucede como esta parte de la empatía*. Fue algo que me resonó. Tal vez yo no hablaba siempre, pero me identificaba la mayoría de las veces, entonces como que *encontrarme en otras personas* también fue interesante y es lo que, también ahorita que estaba diciendo Ga, esto de que compartimos las experiencias

cada quién, pues también entra esto de la introspección y también de *encontrarse en otra persona*, entonces eso es lo que más me llevo del taller. (Énfasis de la autora del TOG)

Fa- Esta participante inicia sintiéndose capaz de sentir un nivel alto de ansiedad, se refiere a estos momentos como ‘ataques de ansiedad’. Busca conocer más de sus emociones. En sus intervenciones frente al grupo, se muestra amable, un poco tímida aunque esto no le impide externar sus opiniones. No termina el taller debido a cuestiones laborales.

Li- Esta participante ha tenido trabajo previo sobre el manejo del estrés y lo percibe como algo que no es ‘malo’. Le gustan las actividades artísticas y quiere experimentar más el trabajo del estrés y canalizarlo. Es muy amigable y relajada. Participa activamente en las actividades. Toma un papel que destaca por abrir el externar opiniones y/o compartir su experiencia, por lo tanto, es la primera en tomar la iniciativa. Percibe que puede darle demasiada importancia a lo que dicen los demás de ella. Su figura de arcilla fue el torso de una figura femenina. En la zona de la cabeza le dejó un orificio como de florero. A partir de esta fue reconociendo que 1) ha experimentado dificultad para aceptar su cuerpo, 2) que la belleza radica en lo que piensa, en lo que *es* y eso lo representa con la cabeza como florero para poder poner ahí una flor que lo simbolice, 3) que las opiniones de los demás tienen un fuerte impacto en la forma cómo se sentía sobre sí misma, 4) que participar, en general, le da mucho miedo, la hace temblar de pies a cabeza y a sentir hormigueo, sin embargo, se animó a realizar una intervención en un foro lleno de gente, 5) que se comienza a ver bajo otra perspectiva lo que la lleva a revalorarse. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

Me gustó mucho. *A mí personalmente me ayudó a identificar cuando estoy molesta, estresada, me ayudó a tomarme como un tiempo, respirar y ver qué me estaba afectando, qué estaba pasando conmigo* y pues, la verdad fue como una forma de gestionar mis emociones como de ya no ser tan explosiva. Si ahorita me siento mal, *no guardarme el sentimiento sino sentirlo, saber qué estaba pasando con eso y ya después de alguna manera lo expresaba*. Y pues en lo personal me sirvió mucho, me ayudó y me gustó mucho. (Énfasis de la autora del TOG)

Ma- Esta participante logró identificar preocupación y angustia. De manera general, se mantuvo a lo largo del taller con ciertas reservas para compartir, aunque participaba en las

actividades de contacto, no compartió su experiencia en los Círculos de Escucha. Al finalizar se veía más integrada al grupo y abierta a la convivencia. Además, reconoció que el taller le sirvió para contactar con ella misma a través del acto creativo. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

A mí también me gustó al menos identificar lo que yo sentía con colores y al momento de estar elaborando ir descubriendo lo que yo sentía, o lo que significaba para mí y pues siento que *conecté un poco más conmigo, entonces puedo comprender un poco más lo que me pasa cada vez que me atoro en emociones o situaciones y siento que al menos ya puedo gestionarlas y pues irlas sacando.* (Énfasis de la autora del TOG)

Jim- Esta participante es amable y expresa mucho con su mirada aunque se muestra reservada. Es dedicada y se esfuerza por cumplir con las actividades de manera muy consciente y con empeño. En una de las actividades de contacto encuentra dificultad para la representación y lo expresa verbalmente. Sin embargo, a través de la facilitación logra contactar con las sensaciones de su cuerpo cuando se estresa. Esto le permite identificar que el estrés lo percibe como algo que aparece ‘como manchitas’ y comienzan a crecer, hasta que resulta abrumador. También identifica esta sensación con la analogía de aventar una piedra a un estanque de agua. El estrés lo siente como esas ondas que tienen un inicio intenso y se expanden, para volver a la quietud. Identifica una presión en el pecho y malestar en el estómago donde todo se le revuelve. Su sensación es como si su estómago fuera una botella con agua y hielos revuelta. Al momento del compartir y contactar su voz suena diferente, se percibe con mucha emotividad y su relato es desarticulado en la narrativa. Entre sus estresores identifica los conflictos no resueltos en casa y su postergación. Es especialmente desconcertante para ella que después de un malentendido o conflicto, las personas actúen con ella como si nada hubiera pasado. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

Como ya dijo Li y Sa, pues gracias por el espacio y la verdad sí, *aunque sea difícil sí es muy necesario mantenerse estos minutos estas horas para saber qué es lo que se apropia de las emociones*, si estás estresado o cualquier cosa creo que sí es importante. Yo *me voy tranquila*, la verdad me gustó mucho los talleres cómo se manejaron, lo que compartieron los compañeros, entonces, siento que sí *me voy completa.* (Énfasis de la autora del TOG)

Ann- A lo largo del taller se percibe amable y empática con los demás. Expresa que se encuentra en un «nivel mental bajo» y compartió con todo el grupo que se siente vulnerable. Le costó trabajo integrarse en la dinámica del compartir aunque sí logra expresar sus estados emocionales y su sentir en el Círculo de Escucha. Identifica que cuando está estresada siente enojo y termina en llanto. La sensación corporal que experimenta, en sus palabras, es como si todo estuviera encima de ella y se fuera encerrando en una especie de frasco porque percibe que su opinión o punto de vista no es recibido por los demás. También lo percibe con una fuerte opresión en el pecho. Externa que el aprendizaje más significativo que ha tenido del taller es el apropiarse de su sentir mediante la expresión de su experiencia y mundo emocional desde el lenguaje responsable. Concluyó el taller sintiéndose de esta forma:

Primero agradecer por este espacio, por habernos proporcionado estas herramientas, estás tácticas para poder identificar qué es lo que yo siento cuando estoy en situaciones de estrés u otras, y me gustó mucho el hecho de que haya sido muy manual porque sí vimos teoría, pero *el hecho de plasmarlo y saber qué estaba sintiendo en ese momento y verlo ya después me hace decir ¡Ay, wow!* Y ya ahorita identificar porque a veces decimos ‘estoy estresado’ enojado, triste y *yo no veía más a fondo cuál era realmente mi sentimiento, mi pensar y pues, me voy feliz. Triste porque ya se acabó, pero feliz.* (Énfasis de la autora del TOG)

Ga- Esta participante, aunque se unió al taller una sesión después, logró integrarse completamente al grupo. Se le percibe cómoda con las actividades, realizándolas y compartiendo. Tiene mucha facilidad para contactar y trasladar su vivencia a colores y formas abstractas. A todas las representaciones que realizó les otorgó un significado, desde los pequeños puntos o trazos hasta los colores que plasmó. En su experiencia identifica que su estrés se mezcla con enojo debido a la injusticia e invalidación de sus decisiones. A través de la facilitación identifica que se regaña constantemente y que eso también aumenta la sensación de enojo y estrés. A partir de este descubrimiento, menciona que quiere dejar de regañarse a sí misma. Expresa que se ha vivido en el taller a través del reconocimiento y apropiación de sus emociones, de su sentir y de su experiencia. Tiene la sensación de que le ha ayudado, en sus palabras, a poner los pies sobre la tierra. También reconoce que este espacio, en el que puede externar, le permite irse con una sensación de tranquilidad porque ‘expresar es sanador.’ Concluyó el taller sintiéndose: “Muy agradecida por el tiempo y las

experiencias que compartimos porque creo que *aprendí a cómo es que todos los demás expresan sus emociones y sus experiencias, entonces me llevo cosas muy bonitas.*” (Énfasis de la autora del TOG)

Por lo observado en el proceso de los facilitados se puede apreciar que, siendo congruentes con su propio proceso y con los propósitos planteados por el taller, lograron trabajar en distintos niveles de profundidad o de distintas formas su mundo emocional.

5.4 Facilitación

El proceso de facilitación se establece a partir de la construcción de un ambiente de confianza que sea perceptible «desde» y «para» todos los participantes. En un primer momento, la estrategia empleada para la conformación del grupo fue de carácter comunicativo a través de un lenguaje corporal abierto y receptivo: manos con palmas abiertas y visibles, mirada con interés genuino por lo que se externaba y, una leve inclinación del cuerpo hacia quién compartió. Este lenguaje no verbal proporcionó una sensación de confianza, manifestada desde mi persona, hacia los participantes. También se verbalizó la libertad de expresión que cada uno posee sin forzar el compartir, opinar o preguntar. Estos actos comunicativos fomentan la percepción del respeto y la consideración de las necesidades de todos los participantes. El lenguaje empleado fue sencillo y sin tecnicismos lo que permitió una sensación de relajamiento generalizado en todos los participantes. Conforme pasaron las sesiones y en concordancia con la profundización del contacto con la experiencia, el empleo de las habilidades de escucha se hicieron más recurrentes. Estas son de acuerdo con Cormier & Cormier (2000): clarificación, síntesis, paráfrasis y el reflejo.

En cuanto a las tres actitudes facilitadoras empleadas en el taller, Barceló (2012) indica que la primera tiene que ver con la congruencia, autenticidad y sinceridad. En este sentido, la persona puede tocar su experiencia si percibe congruencia, o un estado real, en el facilitador. La segunda actitud es la aceptación positiva incondicional "Se trata de disponernos a aceptar que la persona facilitada pueda experimentar y expresar sus propios sentimientos y que éstos no serán juzgados ni manipulados sino considerados como parte significativa del organismo." (Barceló, 2012, p. 130) La comprensión empática es la tercer actitud y hace referencia a:

La percepción por parte del facilitador del mundo interno de la persona facilitada con una actitud de escucha profunda y activa para recoger con exactitud los significados personales que experimenta, en el momento, la persona ayudada y comunicar esta comprensión. Cuando una persona se siente escuchada empáticamente llega a comprender con más precisión el fluir de sus propias experiencias. (Barceló, 2012, pp. 130-131)

Estas actitudes y las respuestas de escucha fomentaron la construcción de un ambiente que se sintió seguro y respetuoso para el hacer contacto con la experiencia y su compartir.

5.5 Población

Los universitarios que se perciben con estrés identifican una necesidad de tener el «control» sobre sus emociones. Hay una percepción generalizada de que se tiene que trabajar en esto para lograr un «resultado positivo», es decir, desde su perspectiva: no sentirse estresados. También identifican una relación entre su sentir (estrés-agobio-ansiedad) y su cuerpo. Esto lo asocian a la acumulación de sensaciones corporales de malestar (dolores físicos), así como, a una percepción de confusión y poca claridad.

Por otro lado, durante el taller lograron identificar la necesidad de relacionarse consigo mismos desde el *presente*, al cual entienden como el *hoy*, el *aquí* y *en este momento*. De manera general, perciben que pueden y suelen estar preocupados por el pasado y por el futuro, de ahí que les hace sentido el pensarse desde el hoy. Sus angustias en relación con el pasado pueden ser por dos razones: 1) por acciones que dejaron de hacer y que lamentan y, 2) por no elegir de forma distinta. Respecto al futuro, sus principales angustias se centran en sus capacidades para realizar una acción y en la reacción que los demás pudieran o no tener sobre esa elección. Esto los lleva a la inacción y, por ende, nuevamente a sus angustias sobre el pasado.

Cuando se centran en el presente llegan a percibir el poder que reside en ellos mismos. Valoran el detenerse a pensarse desde el hoy. En este sentido, pueden realizar una toma de conciencia sobre el poder de sus decisiones y, de su capacidad de agencia y acción cuando se piensan desde el presente. Por otro lado, existe una recepción positiva hacia escuchar a su cuerpo. Se concentran cuando son expuestos a ejercicios de introspección y de atención sostenida por periodos de tiempo prolongados y se encuentran con una gran disposición para

experimentar sus sensaciones corporales. Esto se nota en la apertura que tienen para dejarse guiar y seguir las indicaciones durante las respiraciones profundas y sentidas, así como en el proceso de introspección de las sensaciones corporales a un nivel de contacto personal, es decir, en un acto consciente de *sentir*.

A lo largo del taller los estudiantes universitarios lograron reconocer el alivio de verbalizar el contacto emocional que realizan en un espacio que se ha construido a partir del respeto, la aceptación libre de juicios y la seguridad para el compartir. La promoción de la apropiación de sus emociones se reconoce en distintos niveles: 1) contacto corporal a nivel de sensaciones, 2) identificación y reconocimiento del estado emocional, 3) asociación personal a color y forma abstracta, 4) apropiación a nivel del lenguaje responsable y 5) verbalización en el espacio destinado para el acompañamiento. También se profundizó en los niveles de Auto observación: Narración, Experiencia y Metacognición como una evolución natural del proceso de apropiación de la experiencia.

5.6 Tema

Uno de los principales aportes de esta intervención es el reconocimiento del proceso de gestión emocional en cinco niveles: 1) el contacto corporal a nivel de sensaciones, 2) la identificación y el reconocimiento del estado emocional -estrés-, 3) la asociación personal de las emociones a colores y formas abstractas, 4) la apropiación de su sentir en lenguaje responsable y 5) la verbalización del sentir en el espacio destinado para el acompañamiento. Este proceso promueve la apropiación de su experiencia y de sus emociones, lo que les permite vivirse en un estado de congruencia, así como identificar y reconocer su capacidad de agencia.

Esta investigación-intervención contribuye al campo del estudio de las emociones en cuanto a que, desde el Desarrollo Humano, el proceso de acompañamiento ofrece un espacio seguro y confiable que promueve la apropiación de los estados emocionales. Este clima relacional de confianza genera una sensación de red de apoyo que facilita el contacto con la vivencia de la persona, especialmente, con aquellas que logran tocar su vulnerabilidad. Es decir, la persona siente la seguridad del medio para externar el conflicto que late debajo de su apariencia socialmente aceptable. Esto fomenta la gestión emocional a través de su identificación, reconocimiento, exploración y verbalización.

5.7 Supervisión

Desde el campo del Desarrollo Humano la supervisión implica un proceso profundo de introspección por parte del facilitador. Es decir, se trabaja con la detección de necesidades relacionales después de cada sesión con las personas intervenidas para fomentar una relación congruente. La congruencia, en este sentido, tiene que ver con la alineación de las necesidades sentidas y su satisfacción. Para esto se requiere de un espacio propicio para el compartir, así como de la relación facilitadora entre supervisor y supervisado en donde predomine la confianza.

En la supervisión centrada en la persona la relación de supervisión puede conceptualizarse como algo paralelo a la relación terapéutica: ofrecer un contexto en el que el terapeuta puede darse cuenta de los propios procesos que ocurren en la relación con el cliente y permitir que sea más congruente en esa relación. [...] El supervisor centrado en la persona acepta al supervisado como una persona en proceso y confía en su potencial de crecimiento. El terapeuta centrado en la persona dispuesto a comprometerse plenamente con el cliente a nivel existencial cambiará con la experiencia, el supervisor es testigo de tal cambio. (Lambers, 2003, p.311)

Finalmente, la supervisión es necesaria como una fuente de apoyo para el propio facilitador, en la medida en que surgen necesidades relacionales de escucha empática, aceptación incondicional y respeto para el desarrollo de su actividad facilitadora.

5.8 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se abordó el análisis de la técnica D.E.A.S. del taller “Conectando con mis emociones: ¿qué me sucede cuando me estreso?” a fin de dar cuenta del proceso realizado en la toma de decisiones, así como las reflexiones en las áreas de oportunidad. Además, se reflexionó en torno a los procesos del facilitador y los facilitados; entorno a la población y sus características generales; en torno al tema y las principales aportaciones de la intervención; y finalmente, sobre la función del proceso de supervisión. Todos estos aspectos fundamentan, de manera particular, el trabajo de intervención y la creación de ambientes propicios para la persona en crecimiento.

Capítulo 6. Resultados de la intervención

Este capítulo está dedicado a la construcción, análisis e interpretación de datos obtenidos a partir de la intervención realizada mediante el taller “Conectando con mis emociones: ¿qué me pasa cuando me estreso?” llevado a cabo de febrero a abril del 2025 y en el que participaron nueve universitarios que se percibían con estrés. Para esto se realizó una construcción de categorías y subcategorías a partir de un proceso de sistematización y codificación conforme a los siguientes pasos: 1) Seleccionar evidencia²⁰ con base en el desarrollo de las sesiones a partir del propósito general que es, promover la gestión emocional en universitarios con estrés para que sean conscientes de sus emociones y facilite su gestión, 2) Conformar y nombrar las categorías y subcategorías a partir de los temas y la evidencia seleccionada, 3) Jerarquizar las categorías iniciando con las que presentan un carácter descriptivo y continuar con las que tienen relación con el proceso de gestión emocional de los participantes del taller. Es decir, el orden de las categorías buscar reflejar el proceso de la apropiación de la experiencia de los participantes de lo más superficial y asequible, a lo más denso y profundo. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías que componen este capítulo.

Tabla 4. Categorías y subcategorías luego del proceso de sistematización y codificación del análisis de datos.

Categoría	Subcategoría
Categoría 1. Viviendo mis emociones	1.1 ¿Cómo me acerco a mi sentir? 1.2 Me encuentro atrapado entre el pasado y el futuro, ¿cómo salgo de ahí?
Categoría 2. Mi cuerpo, mi mejor aliado	2.1 Mi cuerpo como testimonio de mi mundo emocional 2.2 Mi cuerpo, mi ancla en el «presente»
Categoría 3. Explorando mi experiencia	3.1 Trayendo al mundo mi experiencia sentida

²⁰ En adelante, a la experiencia verbalizada del participante se le llamará evidencia o relato.

Categoría 4. El poder de mi decisión

4.1 En búsqueda de mi estado de congruencia

4.2 Puedo elegir

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el desarrollo del análisis e interpretación se realiza por categoría y subcategoría en el que se entretujan tres elementos: el relato, la fundamentación teórica y la reflexión.

Categoría 1. Viviendo mis emociones

Esta categoría inaugural explora el panorama, general y descriptivo, del sentir y expresión de los estados emocionales de los estudiantes universitarios cuando se perciben con estrés y, cómo viven e interactúan con las emociones que confluyen en él. Asumiendo que, en la vivencia de los participantes del taller, el estrés está relacionado con emociones como enojo, tristeza o frustración y, con contextos y situaciones extraacadémicas que detonan sensaciones estresantes. En este sentido, se puede apreciar que el estrés que experimentan es un fenómeno complejo que involucra aspectos intrapersonales e interpersonales, así como condiciones sociales que van más allá del ámbito académico y en el que se insertan las relaciones socioafectivas.

Desde el Desarrollo Humano (DH) las manifestaciones emocionales son recursos que dan cuenta de la experiencia de la persona, así como de los significados personales asociados a su vivencia. Por tal motivo, el concepto más adecuado de estas será el de prácticas emocionales de Labanyi (2010) y Scheer (2012) ya que:

- 1) Al concebirlas de esa forma, reconocen su disposición corporal, en un contexto social, espacial e histórico, que [...] pueden dar cuenta tanto de la *expresión* como de la *experiencia emocional*. Para Labanyi (2010), las emociones no son productos ni propiedad del *yo* sino que son producidas a partir de la interacción entre el *yo* y el mundo. (Labanyi, 2010, citada en López, 2022, p. 26)
- 2) Para Scheer (2012), las prácticas emocionales incluyen al *self* (cuerpo y mente); al lenguaje, en particular, una semántica emocional; a los artefactos materiales y culturales; al medio físico y social, y —por supuesto— a la interacción con los otros. (Scheer, 2012, citada en López, 2022, p. 26)

Considerando la importancia de las prácticas emocionales en la experiencia de la persona, la categoría cuenta con dos subcategorías que permiten adentrarse en este primer reconocimiento de su experiencia emocional: 1.1 ¿Cómo me acerco a mi sentir? Y 1.2 Me encuentro atrapado entre el pasado y el futuro, ¿cómo salgo de ahí? En estas, se reconocen elementos comunes en la experiencia de los participantes tales como: 1) La presión autoimpuesta que perciben de no equivocarse en sus decisiones, 2) El peso de las exigencias que sienten del contexto social y familiar, 3) La presión que ejerce en ellos lo que los demás puedan decir y/u opinar sobre sus decisiones, 4) La dicotomía pasado-futuro como fuente de pensamientos estresores y, 5) El rescate del momento presente (aquí y ahora) para tomar decisiones.

De acuerdo con Daniel Goleman (2011) el estrés también tiene una alta carga social. Es decir, se encuentra estrechamente vinculado con el complejo entramado social y la forma en cómo nos relacionamos con los demás. Es por esto que, a continuación, se exploran desde esta perspectiva, de dinámicas sociales del estrés y las prácticas emocionales asociadas a él, los relatos de los participantes durante el proceso de intervención.

Subcategoría 1.1 ¿Cómo me acerco a mi sentir?

En general, los estudiantes universitarios son una población entusiasta que está abierta a experimentar situaciones nuevas y, a compartir experiencias, anécdotas, gustos e intereses entre ellos. Dentro del espacio y tiempo de la intervención los participantes pudieron abrirse al compartir y compartirse; a reconocer su sentir en los demás y, a reconocerse como persona en un entorno en el que se pudo expresar libremente ¿cómo me siento cuando me estreso?, ¿qué tienen que ver las exigencias que me autoimpongo con mi sentir?, ¿cuánto me pesa la opinión ajena y el miedo a ser juzgado? De esta forma, se fue ahondando paulatinamente en su reconocimiento emocional y su sentir. En este sentido, algunos participantes expresaron una sensación de presión y exigencia que se relaciona con una percepción de exigencias por parte de los padres y de ellos mismos:

Desde que nacemos, nuestros papás esperan siempre algo de nosotros, a veces no lo están exigiendo, inconscientemente también nosotros nos lo exigimos a nosotros mismos sin saber que, realidad lo que queremos si no experimentamos como otras cosas que nos gustaría hacer a nosotros... nos detenemos mucho a hacer cosas, que,

tal vez nos gusten por miedo también a que no te salgan, por lo mismo de que ya tienes algo, atrás. Que te están exigiendo algo. (LI)

Tal y como se aprecia en el relato, el estrés puede ser la emoción más superficial de un conflicto personal más profundo que, en esta evidencia, se relaciona con el miedo paralizante que siente la persona de equivocarse. Este temor también aparece en la lucha interna que puede existir cuando se está en la autoexigencia impuesta por la búsqueda de la perfección:

Yo hice una mariposa y es una representación de que he crecido... en todos los sentidos y fue muy difícil porque quería, buscaba la perfección... y fue algo que me di cuenta de que no es que no pueda, sino que es algo que no existe, no hay cómo alcanzarla. Soy pues tal cual soy, y... me hizo cambiar varias veces porque sentía que ya estaba más bonita, pero seguía sin gustarme. Seguía con ese sentimiento de insatisfacción, entonces, llegó esta, y fue de *okay*, sé que puedo dar más, pero, por el momento con esto puedo. (GA)

En ambos ejemplos del sentir, se puede identificar el proceso reflexivo realizado por la persona de su experiencia y el reconocimiento de una presión externa, que en los relatos presentados son: 1) La presión de las figuras parentales y 2) La autoexigencia desvirtuada. Esta introspección y confrontación producen sentimientos de miedo, insatisfacción y frustración que está vinculada con la forma en que percibo mis acciones, pero, sobre todo, con mi yo social, como se presenta a continuación:

[Aquí la participante responde a ¿cómo te sentiste en el proceso?] Primero fue como frustración, porque como que llegaron muchos pensamientos de que tengo que hacerlo bien, como esa presión propia de querer algo bien, y al final, fue si me forzo o si pongo mucho empeño siento que no me voy a sentir satisfecha. (GA)

Esta presión de autoexigencia está relacionada con aprendizajes desde el entorno contextual, específicamente con la construcción del yo social. Es decir, con la proyección que intento darle a la sociedad de mí mismo o lo que se ha llamado identidad social, esta de acuerdo con Dickerson & Kemeny (2004, citados en Goleman, 2006) corresponde al modo en que nos percibimos a través de la mirada de los demás. Es por esto que, los juicios y/o ataques hacia

la persona, las críticas destructivas y la sensación de estar siendo evaluados son considerados estresores de índole relacional o social:

Esta sensación de valor y estatus social y también, en consecuencia, de autoestima se deriva de los mensajes acumulados que nos transmiten los demás sobre el modo en que nos perciben. Este tipo de amenazas a la posición que los demás nos atribuyen tienen un poderoso impacto en nuestro funcionamiento biológico y hasta en nuestra supervivencia. Después de todo, la ecuación inconsciente es que, si los demás nos consideran indeseables, no sólo nos sentimos avergonzados, sino también rechazados. (Dickerson & Kemeny, 2004, citados en Goleman, 2006, p. 234)

Este atentado hacia la identidad social de la persona pone de manifiesto que el estrés no sólo impacta a nivel biológico y fisiológico, sino que está íntimamente vinculado con la parte socioafectiva y contextual de la persona. Es decir, en la relación que entabla consigo misma, con los demás y con su entorno. En este sentido, fue importante para los participantes el reconocer el papel que tiene en su sentir la percepción de que están siendo empáticos con ellos y su experiencia o no.

Desde el DH, la *empatía* es una actitud que permite una escucha profunda de la experiencia de la persona, “Consiste en la percepción [...] del mundo interno de la persona [...] con una actitud de escucha profunda y activa para recoger con exactitud los significados personales que experimenta en el momento la persona ayudada y comunicar esta comprensión.” (Barceló, 2012, pp. 130-131) Por tal motivo fue importante el reconocer cómo se siente la empatía. Es decir, cómo me siento cuando alguien es empático conmigo y cómo se siente cuando yo soy empático con los demás.

En este sentido, la empatía fue vinculada a una experiencia grata y placentera relacionada con la felicidad del ser escuchado: “Pusimos a una persona feliz, y creo que parte de esa empatía nos hace sentir felices.”(AMA) También es asociada a la realización de una acción positiva que impacta en la forma de sentir satisfacción: “Puse metas cumplidas porque igual muchas veces puede sentirse que cuando fuiste empático con alguien o a lo mejor diste un buen acompañamiento sientes la satisfacción que cumpliste algo, que hiciste algo bien.” (SAR) Esta necesidad de ser empáticos y sentir empatía es también percibida como una experiencia liberadora:

Bueno así me siento yo, como acompañada cuando alguien me escucha. Puse esta imagen y la quise combinar con la de ella, en la que es justo una señora que se siente liberada después de sacar sus sentimientos y ella se siente libre. Por dentro sientes paz, es un atardecer, para mí da mucha paz, se siente liberador también me siento fresca, porque ya después de sacar las cosas ya ¡ah! Como cuando te tomas algo frío (risas). (LIL)

La empatía también es vivida como un medio para conectar profundamente con los demás, “conectar con ellos desde el corazón y esto es parte de ser empáticos.” (AMA); “Justo esto de la empatía, que no es tan solo sentir con el otro, sino sentir con uno mismo [...]” (RO). De igual forma, la experiencia de ser empáticos fue rescatada como una sensación de paz interior: “Cuando soy empática y cuando son empáticos conmigo sientes la plenitud, te sientes en paz.” (JIM)

Como se puede apreciar en los relatos, las sensaciones y emociones asociadas al ser escuchado de forma empática son de carácter positivo y enriquecedor. La vivencia emocional puede ser asumida y, experimentada de forma que le permite a la persona conectar con su experiencia desde la aceptación, si se percibe en un espacio en el que la empatía hacia su vivencia es valiosa. Por otro lado, la ausencia de la empatía puede generar sensaciones completamente opuestas que transforman la vivencia en un panorama devastador:

Yo creo que éste, [señala la figura de un hombre gritando como representación gráfica de su vivencia personal con la empatía] ... pienso que no han tenido empatía hacia mí. Yo siempre estoy para los demás [y] llega un punto en el que guardo todo porque nadie es empático conmigo... (lágrimas) exploto.” (ANN)

Como se puede ver en el relato anterior, la falta de reconocimiento empático genera conflicto y una sensación de fuerte desconexión y aislamiento. Lo que es perjudicial para que la persona realice un contacto genuino y congruente con su sentir y, lo pueda verbalizar, ya que “Cuando una persona se siente escuchada empáticamente llega a comprender con más precisión el fluir de sus propias experiencias.” (Barceló, 2012, pp. 130-131). Es por esto que, reconocer la empatía, cómo es percibida y su posible ausencia, es un compromiso profundo con la sensibilidad y la condición humana en la relación con los demás.

Finalmente, el estrés, en el caso de los universitarios que participaron en el taller, se

percibe como algo externo, proveniente de situaciones y contextos fuera de la persona. Por otro lado, las emociones son aludidas como ‘algo que hay que controlar’ y se perciben como mecanismos internos. En lo que respecta a la empatía puede percibirse como una necesidad que está presente en todos cuando existe la posibilidad de relacionarse con alguien más. Es un requerimiento natural en la relación significativa. También a partir de este análisis, puede reconocerse como parte de la conexión que une y, su ausencia, desconecta en el nivel más humano, a las personas.

Subcategoría 1.2 Me encuentro atrapado entre el pasado y el futuro, ¿cómo salgo de ahí?

Los participantes de la intervención identifican la necesidad de relacionarse consigo mismos desde el presente, al cual entienden como el *hoy*, el *aquí* y *en este momento*. De manera general, perciben que pueden y suelen estar preocupados por el pasado y por el futuro, por lo que les hace sentido detenerse y pensarse desde el hoy. Sus angustias en relación con el pasado pueden ser 1) por acciones que dejaron de hacer y que lamentan y, 2) por no elegir de forma distinta. Sus principales cuestionamientos en torno a esto son 1) en cuanto a la importancia de reconocer lo que hago: ¿lo realizo por mí mismo, o pensando en los demás? Y, 2) ¿qué tanto lo he hecho como una decisión mía, para satisfacción mía? Sobre el futuro, sus principales angustias se centran en sus capacidades para realizar una acción y en la reacción que los demás pudieran tener sobre esa elección. Esto los lleva a la inacción y, por ende, a sus angustias sobre el pasado.

El acto consciente de vivir desde el presente brindó claridad sobre las emociones más significativas que se sienten cuando existe una experiencia contradictoria entre las acciones del pasado y las proyectadas para el futuro. Es decir, la tensión que se manifiesta en esta relación de hechos temporales es percibida como confusa y paralizante, mientras que la emoción que subyace es el miedo: “Yo lo asociaba más a los miedos que a veces podemos tener, por lo mismo de que tengo miedo, no me arriesgo y nos quedamos en ese mismo lugar, atorados.” (AMA) Por otro lado, también se puede identificar que existe una preocupación en esta relación pasado-futuro que, en el primer relato, se percibe como obstáculo para el disfrute del presente, mientras que en el segundo como una confusión en la dicotomía ‘si hubiera...’, que representa el pasado y, el ‘¿me arriesgo?’ que representa al futuro y cómo se sobre piensa:

1) Conuerdo con que siempre estamos pensando en el pasado, lo que ya pasó, lo que será mañana y no estamos disfrutando las cosas que hay en el presente. Como que no estamos dejando que fluyan las cosas, siempre estamos preocupados por lo que pasó y lo que va a pasar. (LI)

2) Yo también lo asocio con la parte de cuando uno no se anima por estar pensando en el pasado ‘si me hubiera animado, si lo hubiera hecho’ y en el futuro el sí lo hago para continuar con el momento y quizás hasta se ponen a pensar en las consecuencias cuando no sabemos cómo nos va a ir o cuáles son nuestras necesidades en el momento. También pienso que debe haber un balance entre lo que quiero arriesgar y si quiero arriesgarme, si quiero dejar que pase lo que tenga que pasar y dejarme. Pero si no, no voy a arriesgarme hasta el momento en el que pienso si lo hubiera hecho o no lo hubiera hecho qué hubiera pasado. (GA)

Como se ha visto la dicotomía pasado-futuro representa una fuente de experiencias angustiantes y paralizantes que facilita que la ansiedad y el estrés se vivan de manera constante. Esto a raíz de preocupaciones reales o imaginarias que fomentan una necesidad de control irreal, así como una desconexión con el presente:

La persona que está excesivamente ocupada con el futuro deja pasar de largo las oportunidades reales del presente; como se ocupa demasiado con cosas irrelevantes, su ansiedad le desvía de la realidad y, en consecuencia, es incapaz de ver, oír, sentir, gustar, tocar o pensar por sí misma. (James & Jongeward, 1986, p. 5)

De la misma forma el vivirse desde el pasado a través de la nostalgia y del arrepentimiento representa una fuerte desconexión con el momento actual y puede ocasionar que se desvirtúe la capacidad de acción y toma de decisiones personales:

Cuando [la persona] vive en el pasado, medita sobre los felices días de antaño o sobre sus desgracias pretéritas: con nostalgia, se aferra a la idea de cómo ‘solían ser las cosas’ o se lamenta de su mala suerte; siente lástima de sí mismo y carga a los demás de la responsabilidad de su propia vida insatisfactoria. (James & Jongeward, 1986, p. 5)

En cualquiera de los casos esta tensión que genera esta lucha entre pasado y futuro lleva a la persona a vivirse desde un estado de incongruencia. Es por esto por lo que, la identificación

de los estados emocionales desde el presente puede ayudar en la clarificación de su sentir real para que se convierta en motor de su capacidad de acción y regulación. Esto se percibe cuando se reflexiona sobre el poder que subyace en reconocer la importancia del detenerse:

Si estoy viviendo a prisa, quiero que todo me salga bien que todo esté bien, siempre, siempre... pues obviamente estoy presionándome a mí, forzando todo. Si me detengo a ver qué estoy haciendo, o sea, disfrutando el momento, solito va a ir fluyendo tu proceso, pero igual si te quedas atrás obvio no se va a abrir la puerta, si la presionas tampoco se va a abrir. Siento eso, no hay que presionar, no hay que estar presionando y buscando la felicidad en sí, sino como 'detente, disfruta el momento y solito las oportunidades se te van a ir presentando' así lo entiendo. (GA)

La relación de la persona con el presente constituye la principal herramienta para reconocer y nombrar los estados emocionales para su posterior gestión. Permite una apropiación de la vivencia que ayuda al reconocimiento de las necesidades personales, así como los medios que se poseen para satisfacerlos. Desde el DH, este acto consciente del sentir puede ser introducido mediante el ejercicio de Gendlin (1982) denominado *focusing* en el que se busca la sensación sentida. En este sentido, en la apropiación de la vivencia destacan las sensaciones del cuerpo como referentes preconcientes de la experiencia y puede ser explorado con mayor facilidad a través del acto creativo, ya que ambos comparten una naturaleza fuertemente conectada con el mundo interior de la persona.

En conclusión, las prácticas emocionales son constructos complejos que no sólo remiten a la experiencia personal sino a las prácticas socialmente aceptadas de lo que se puede sentir y cómo se expresan. La vivencia emocional de la persona se encuentra en constante interacción con la forma en que se relaciona con los demás, así como consigo misma. En este sentido, quienes participaron en la intervención vinculan el estrés con otras emociones tales como el miedo y la angustia. La autoexigencia fue percibida como un estresor importante, y aprendido, dada la percepción de sentirse presionados por sus figuras de autoridad inmediatas (los padres).

Finalmente, la categoría recolecta los primeros acercamientos de los participantes a su sentir. La intervención prioriza el inicio de la exploración emocional. Para esto se recurrió al acto consciente de pensarse desde el presente, como realidad espaciotemporal, para

contactar con el mundo interior de la persona. En este contexto surge la reflexión sobre la empatía. Para los participantes está relacionada con estados de satisfacción. Es placentero recibirla y ser empáticos con los demás. Destaca la diferencia en cuanto a la perspectiva del mismo fenómeno que se presenta cuando se es simpático o cuando se es empático.

La reflexión central fue identificar que el nivel de conexión es lo que hace la diferencia. Soy simpático cuando la conexión con la experiencia y los sentimientos de los demás queda en un nivel superficial, porque no alcanzo a distinguir en mi propio repertorio emocional, en mi propia experiencia, lo que puede parecerse a la del otro. Cuando busco ser empático conecto con mi propia experiencia para identificar cómo pudiera estar sintiéndose la otra persona. En este sentido, ser empático no significa dejar de lado la propia vivencia, por el contrario, tiene que ver con reconocerla y abrazarla.

Categoría 2. Mi cuerpo, mi mejor aliado

Esta categoría analiza la evidencia de la intervención en cuanto a la exploración consciente de los estados del cuerpo y su relación con los estados emocionales, así como el impacto de vivirse desde el presente. Es decir, de qué forma se vincula el sentir de los participantes con sus sensaciones corporales y su respectiva reconexión con el presente, el aquí y el ahora, ya que “no es posible indagar y reflexionar sobre cuerpos/emociones por separado, como si existiera alguna posibilidad de que unos no remitieran a las otras y viceversa.” (Scribano, 2012, p.91) En este sentido, la importancia del reconocimiento de la vivencia corporal parte de la relación del cuerpo con la singularidad con que se habita y experimenta emocionalmente el momento vivido:

[...] Las manifestaciones del sujeto con y a través del cuerpo (ya sea en los movimientos, el pensamiento, los sentimientos o las emociones), le dan un lenguaje al cuerpo. Así, el cuerpo adquiere corporeidad. La corporeidad es sentir y vivir el cuerpo en cuanto a saber pensar, saber ser y saber hacer. Es mediante la corporeidad que el individuo se apropia del espacio y el tiempo que le acontece, lo transforma y le da cierto valor. Por ello la corporeidad permite saber pensar, ser y hacer el espacio vivido. (Lindon, 2012, p. 706)

Esta visualización de la dimensión corporal le permite a la persona indagar en su práctica emocional de forma que puede acceder a significados personales y en relación con los demás. Es por eso que la categoría se compone de dos subcategorías que ahondan en esta exploración: 2.1 Mi cuerpo como testimonio de mi mundo emocional y 2.2 Mi cuerpo, mi ancla en el presente.

Subcategoría 2.1 Mi cuerpo como testimonio de mi mundo emocional

Quienes participaron en el taller ahondaron en la localización de su sentir emocional en el cuerpo y, a partir de sus relatos, se descubre que existe una recepción positiva hacia escucharlo y sentirse a través de las sensaciones que experimentan “Las emociones entendidas como consecuencias de las sensaciones pueden verse como el *puzzle* que adviene como acción y efecto de sentir o sentirse.” (Scribano, 2012, p.100) Ese sentirse desde su corporeidad representa el testimonio vivo de su mundo emocional. Se concentran cuando son expuestos a ejercicios de introspección y de atención sostenida por periodos de tiempo prolongados, y se encuentran con una gran disposición para experimentar sus sensaciones corporales. Notándose la apertura que tienen para dejarse guiar y seguir las indicaciones durante las respiraciones profundas y sentidas, así como en el proceso de introspección de las sensaciones corporales a un nivel de contacto personal, es decir, en un acto consciente de sentir y discurrir en ese espacio:

Así como la cotidianidad es indisociable del movimiento en la perspectiva vitalista del discurrir de la vida, es relevante recordar que las emociones también constituyen formas del movimiento. [...] Las emociones –siempre corporizadas– implican movimientos corporales, que derivan de alteraciones en el flujo sanguíneo ante las experiencias espaciales. (Lindon, 2012, p. 707)

Esta exploración de las sensaciones corporales como acto consciente de focalización e identificación emocional, permitió llevar la atención en un acto de voluntad y conciencia hacia lo que siente y experimenta en ese momento el cuerpo mediante una vinculación de las sensaciones con el sentir como se manifiesta en el siguiente relato:

Mientras hacía la actividad fui reconociendo las partes de mi cuerpo y le fui poniendo colores. Mientras hacíamos la actividad yo sentía más pesada, sentía

presión en mi cabeza y en mi estómago. Bueno en mi estómago era como dolor. Y ahorita me duele, era lo que más me hacía ruido en la actividad. Luego noté que me empezó a dar sueño y lo representé con bolitas. Conforme fui prestando atención a las demás partes de mi cuerpo, me empezó a dar mucho frío, empecé a sentir esta parte fría [señala sus brazos] y por lo mismo que estaba respirando lo frío, mi respiración empezó a ser como fría y empecé a sentir presión en el pecho. La parte de mis piernas los puse en colores más cálidos porque ahí sentía más calientito y estaba tranquilo, sentí más relajada esta parte de abajo [señala sus extremidades inferiores]. Realizando esta actividad me di cuenta que, en un ratito pude prestar mucha atención a mi cuerpo, y tuve muchas sensaciones y situaciones que estaba pasando. Nunca me había tomado ese tiempo de estar tranquila y decir ‘ah, me duele la cabeza, me duele esto, otro.’ Un momento tan rápido. Tan sencillo. Me dio gusto identificar todo esto en mi cuerpo. (LI)

En este sentido, el cuerpo se percibe como representación del mundo emocional y puede en cuanto a forma, cobrar distintos patrones como bolitas de papel amontonados, pliegues superpuestos y empalmes de papel, así como adoptar diferentes representaciones en cuanto a color y la superposición de estos. Todo ello proporciona una visualización del sentir y un mapeo a nivel corporal que permite contactar en un primer momento con el cuerpo:

[logré] conectar con mi cuerpo, sí... sí a pesar de que el dolor del estómago era lo que me hacía más ruido, pude identificar más cuestiones porque ahora era de ¡hey, yo también estoy aquí!, para mis piernas... como que me llamaban. Me llamaba mi cuerpo. (LI)

Esta apropiación de la experiencia corporal conduce a una identificación más congruente con las necesidades de la persona. Es decir, hay una vinculación consciente con la necesidad organísmica de la persona, su sentir (subjetividad) y su consecuente capacidad de acción:

La subjetividad se configura con cada experiencia vivida por el sujeto social, y adquiere potencialidad constructora de la realidad socio-espacial cada vez que los sujetos la movilizan en su cotidiano actuar en el mundo. La subjetividad y las prácticas no pueden existir una con independencia de la otra. No existen prácticas que no emerjan en un mundo de sentido y no es posible concebir subjetividades que no sean movilizadas en el hacer cotidiano. (Lindon, 2012, p. 704-705)

Esta identificación del sentir del cuerpo permite a quienes participaron, en un primer momento, identificar y reconocer la emoción que se está experimentando para después asociarlas a un color y forma. Posteriormente, en un contacto más profundo con la experiencia puede vincularse la sensación corporal con la emoción, tal y como revela el siguiente relato:

Facilitadora –“¿Ese miedo dónde lo sientes GA?”

Participante– “En el corazón.”

Facilitadora– “¿Empieza a latirte fuerte?”

Participante– Ajá. Me tiemblan las manos, me siento desesperada, angustiada [comienzan a brotar lágrimas]... y triste por no saber si esa decisión desde un inicio... [silencio]... y quizás si no vuelvo a tomar bien, o si me equivoco pueda haber más consecuencias de las que ya he tenido... (GA)

La identificación de la emoción viva en una parte del cuerpo lleva al reconocimiento paulatino de otras emociones que habitan a la participante y, a partir de esto, puede comenzar con un proceso exploratorio en búsqueda del reconocimiento del detonante de su sentir. Por otro lado, también se explicita la exploración de los estados emocionales desde su vinculación con la memoria corporal tal y como se relata en la siguiente descripción de la experiencia:

Facilitadora: – “[...] Me imagino que esto también te llena de ansiedad y de miedo.”

Participante: – [con lágrimas rodando por su rostro asiente con la cabeza] Me siento fuerte en esos temas... pero en verdad no he podido estos últimos meses por el tema de la anestesia. Y aunque salí bien de este procedimiento, en el momento me da un poquito de [lágrimas y llanto más intenso]... La placa que me quitaron [se le quiebra la voz] me hicieron una abertura aquí en el cachete, no se ve mucho, pero por ahí me metieron un desarmador... y... cuando me lo metieron... [rompe en llanto] no me dolió... físicamente. Emocionalmente, sí. (GA)

La memoria corporal agudiza la vivencia emocional y se convierte en un testigo de la experiencia traumática de la persona. Poder contar con un espacio, en el que se perciba la seguridad psicológica para compartir un estado de vulnerabilidad, es de suma importancia

para la vinculación íntima y personal del cuerpo y su exploración, a partir de la vinculación de la memoria con la cotidianidad:

Es en las biografías en donde lo cotidiano se constituye en memoria que perdura para volver a actualizarse. Los cuerpos, con su gestualidad expresan parte de esa memoria de lo vivido. Es en los sujetos, en cada vida, donde se producen los entrelazamientos de la cotidianidad, la subjetividad, las corporeidades y las emociones, a lo largo de la biografía. Esta imbricación ocurre en cada experiencia, por ello es situada social, espacial y temporalmente: como se ha señalado en diversas ocasiones, toda experiencia es espacial (Tuan, 1977), pero al mismo tiempo toda experiencia es emocional (Zajonc, 1980 citado en Lindon, 2012, p.705)

También se puede apreciar la focalización del estado emocional en una zona específica del cuerpo de forma tan intensa que genera una sensación de desensibilización del resto. En este sentido, fue recurrente la asociación de este estado emocional con el pecho y el estómago, tal y como se rescata en los siguientes relatos: 1) “La sensación la siento en el pecho. Se oprime.” (ANN) y, 2):

Facilitadora: –¿Sientes el estrés en esta zona? [señala pecho y estómago]

Participante: –Sí, en estómago y pecho. Cuando me empiezo a preocupar me da dolor de estómago y ... no estoy a gusto. En un sentido en donde todo me revuelve. [...] Siento que no me da asco ni [ganas de ir al sanitario] para ir al baño. Se queda ahí. [como] Una botella con hielo [esa es su sensación]. (JI)

Como presentan estos relatos, el contacto con las sensaciones del cuerpo permite la apropiación del mundo emocional como reflejo congruente del sentir de los participantes. Es decir, la identificación de la opresión, el dolor y la incomodidad corporal son un referente para comprender la experiencia emocional que se está experimentando.

Subcategoría 2.2 Mi cuerpo, mi ancla en el «presente»

El reconocer la vivencia en el *presente*, en el *aquí* y en el *ahora*, está relacionado con una apertura a conocer un estado real del sentir de la persona. Este se realiza a través del acto consciente de conectar 1) con las sensaciones corporales y 2) con reconocer qué emoción y/o sentimiento, o mezcla de varios, la habita. Es decir, ¿qué puedo descubrir cuando vuelvo a

habitar mi cuerpo y mi mente desde el presente? Como se ha visto, la vinculación con la corporeidad es muy importante dada la cantidad de información que proviene de la misma. La persona cuando contacta con sus sensaciones corporales puede iniciar el proceso de identificación, reconocimiento y verbalización de su mundo emocional, lo que le permite acceder a significados profundos mediante su diálogo interno. Estos significados trascienden la capacidad de identificar lo que es valioso en la vivencia personal. Permite comenzar a esclarecer las necesidades reales, es decir, las que se encuentran vinculadas directamente con su *estado de congruencia* al que Rogers (1985) define como el proceso que “[...] mantiene el organismo al corriente del nivel de satisfacción de sus necesidades motivacionales.” (p.64)

En cuanto al proceso de la vivencia a través del cuerpo: “Si el cuerpo es depositario de un conocimiento organísmico y una evaluación interna, entonces ya no hace referencia a una máquina, sino que significa algo inherentemente interaccional que proyecta sus acciones desde dentro.” (Barceló, s.f., p.8). El *conocimiento organísmico* se refiere a este contacto desde el acto consciente de la sensación-sentida que permite clarificar las necesidades para su satisfacción. En este sentido, el cuerpo es fuente de sabiduría ya que permite este primer contacto con la experiencia y su relación con necesidades emocionales.

Entre los principales hallazgos se encuentran la vinculación del cuerpo con la apropiación del presente como momento vivido. Desde el DH, “[la] presencia es una expresión de autenticidad, porque está relacionada al flujo inmediatamente presente del *experiencing*. Refleja congruencia y diferencia entre el *experiencing* de una persona y la simbolización, y entre su simbolización y su comunicación.” (Schmid, s.f., p. 6) Es decir, el acto de focalizar la atención hacia el cuerpo y sus necesidades nos sitúa en una experiencia real del hoy, así como de las necesidades que se presentan, lo que podría llevar a la persona a vivirse más auténticamente:

Vivimos en el futuro o en el pasado, estamos pensando mucho en eso, y el presente es volver al cuerpo, a dónde estás completamente ahí puesto... concentrarnos en cómo está tu cuerpo, qué es lo que siente tu cuerpo, para volver otra vez al presente, volver a habitarlo. (JIM)

Por otro lado, la relación que se entabla puede suprimir o ignorar estas necesidades corporales lo que repercute en la vivencia de la persona, tal como se ve en el siguiente relato:

El cuerpo de uno, de una u otra manera siempre te va a hablar, o sea, tu cuerpo siempre va a saber lo que en realidad necesitas, lo puedo poner en un ejemplo muy personal. Yo casi no me tomo el tiempo para descansar y así... siempre trato estar activa y hacer muchas cosas entonces llega un punto en el que mi cuerpo ya no puede más y... duro como una semana con los ánimos muy bajitos, sintiéndome súper cansada, a través de enfermedades, cuando estuve muy cansada, y que no le di a mi cuerpo lo que necesita, descanso o una alimentación más completa, que de repente me salto comidas por estar haciendo esas actividades, que digo ‘no es que, si me detengo, voy a perder tiempo. Entonces prefiero hacer esto’. Me enfermo y siento que mi cuerpo de una u otra manera me habla, él siempre va a saber lo que necesitas, lo que requieres. (SAR)

La relación del cuerpo con la identificación y gestión emocional se vinculan mediante el acto consciente y voluntario de *focusing*, empleado desde el DH como una herramienta de exploración de la vivencia, y definido como:

El proceso de darse cuenta de una sensación corporalmente sentida a partir de la experiencia de notar cómo sentimos algo en el centro de nuestro cuerpo que tiene un significado emocional; esta sensación tiene que ver con la globalidad de algo, un problema, una decisión, una relación personal, una situación existencial. (Barceló, s.f., p.9)

La sabiduría y comunicación corporal es presentada por quienes participaron, así como su importancia en la búsqueda de vivirse auténticamente desde el presente, el aquí y el ahora “[...] podrías dejarte guiar y escuchar a tu cuerpo. Él, sabe lo que necesitas.” (SAR) Ser genuino con uno mismo y lograr externarlo produce una sensación de realidad y transparencia en la relación con el otro. Ese estar presente comienza en la relación con uno mismo, el nivel de contacto con la propia realidad del acompañante favorece la comunicación real desde el hoy.

En conclusión, el acto consciente del contacto con las sensaciones corporales le permite a la persona realizar un paso indispensable para iniciar el proceso de autoexploración emocional y de sus necesidades: detenerse. Esta acción conlleva un esfuerzo físico y mental importante. Implica el desarrollo paulatino de la capacidad para llevar la atención consciente

hacia la interioridad. Ese camino que se inicia hacia la exploración de la vivencia es fomentado y facilitado por y desde el cuerpo. Es decir, la propia corporeidad es el medio y el vehículo por el cual se comienza con un proceso de metacognición significativo. Me observo desde el cuerpo y a través de él para comenzar a indagar y explorar los significados personales de mi vivencia. De ahí que el cuerpo sea un ancla en el presente y el principal vínculo hacia la experiencia sentida.

Categoría 3. Explorando mi experiencia

Esta categoría analiza el proceso de exploración de la vivencia desde sus dimensiones sensorial-corporal y emocional, hasta su manifestación a través del acto creativo. Ambos pueden ser considerados como referentes preconscientes de la experiencia, pues comparten una naturaleza fuertemente conectada con el mundo interior de la persona y su subjetividad “Color, form, and symbols are languages that speak from the unconscious and have particular meanings for each individual El color, la forma y los símbolos son lenguajes que hablan desde el inconsciente y tienen significados específicos en cada persona (la traducción es de quien realizó este TOG).” (Rogers, 2024, s.p.) de tal forma que la expresión creativa pone de manifiesto la singularidad y unicidad de la experiencia personal.

En este sentido, el acto creativo fue empleado durante la intervención como punto de partida para otorgar forma y color, tanto a las sensaciones corporales como a las prácticas emocionales: “Since emotional states are seldom logical, the use of imagery and nonverbal modes allows the client an alternate path for self-exploration and communication. This process is a powerful integrative force. Dado que los estados emocionales rara vez son lógicos, el uso de imágenes y formas de expresión no verbal, permiten al cliente un camino alternativo de autoexploración y comunicación. Este proceso es una fuerza integradora poderosa. (La traducción es de quien realizó este TOG)” (Rogers, 2024, s.p.) De esta manera, el acto creativo posibilita la verbalización y apropiación consciente de la experiencia personal.

La exploración del contacto personal con ayuda del elemento creativo (arcilla, papel de colores, pintura acrílica y colores pastel) permitió que el acto consciente del sentir tomara alguna forma a través de la manipulación del material. Se descubrió que la representación

está ligada directamente a la experiencia de la persona, a su vivencia y significados personales.

Durante la intervención, la exploración del mundo emocional mediante la identificación del sentir en el cuerpo permite a los participantes, en un primer momento, identificar y reconocer el estrés como la emoción central que se está experimentando y que se acompaña de otras, para después asociar la vivencia a colores y formas. Posteriormente, en un contacto más profundo con la experiencia, puede vincularse la sensación corporal con la emoción. En este sentido, se considera que dicha exploración a través de los recursos creativos o artísticos promueve que se haga tangible y se visualice la experiencia sentida de la persona para su reconocimiento. De ello se da cuenta en la subcategoría 3.1 Trayendo al mundo mi experiencia sentida.

Subcategoría 3.1 Trayendo al mundo mi experiencia sentida

La apropiación de la vivencia mediante el reconocimiento del mundo emocional de quienes participaron fue asociada con colores y formas abstractas. La singularidad con la que la persona vive sus estados emocionales repercute y, puede ser identificado en un primer momento, a través del cuerpo y la asociación del color; después, mediante la forma abstracta y el trazo libre. Este es un preámbulo para la apropiación desde el lenguaje. En este, el discurso planteado desde el lenguaje responsable²¹ facilita la apropiación de la experiencia y de la vivencia emocional. Por otro lado, su verbalización en un espacio psicológico que se percibe seguro y confiable puede facilitar procesos de identificación, reconocimiento y clarificación de la vivencia ya que promueve el contacto profundo con la experiencia personal:

Self-awareness, understanding, and insight are achieved by delving into our emotions. The feelings of grief, anger, pain, fear, joy, and ecstasy are the tunnel through which we must pass to get to the other side: to self-awareness, understanding, and wholeness. La toma de consciencia y el entendimiento personal son alcanzados a través de la profundización en nuestras emociones. Los

²¹ El lenguaje responsable en este trabajo se entiende como el lenguaje “yo” y se expresa asumiendo lo que se dice de la siguiente manera: “yo me siento”, “yo pienso”, “yo percibo”, etc. Esta aproximación promueve la apropiación de la experiencia de la persona en contraposición de un discurso que la pone en una perspectiva externa o genérica como: “se dice que”, “la tristeza se siente”, etc.

sentimientos de duelo, enojo, dolor, miedo, alegría y éxtasis son el túnel por el cual debemos atravesar para llegar al otro lado y alcanzar: la toma de consciencia, el entendimiento y la plenitud personal. (La traducción es de quien realizó este TOG) (Rogers, 2024, s.p.)

Es por esto que, durante la intervención se promovió la apropiación de los estados emocionales a partir del reconocimiento de una emoción intensa experimentada en los días previos a la sesión y su representación a través del color y la forma que eligieran. A partir de ese contacto se identificó, se reconoció, tomó forma, color y se verbalizó un estado emocional. Las emociones más identificadas por los participantes fueron: 1) desesperación, 2) angustia, 3) tristeza, 4) preocupación y, finalmente, solo una persona contactó con la felicidad. En el siguiente relato se encuentra la descripción de la apropiación del estado emocional de una participante:

Representa mi angustia y mi desesperación. Cuando aparece mi cuerpo se siente con manos temblorosas, presión en el pecho, taquicardia, ansiedad y respiración. Luce así con estos colores porque representan mi momento de oscuridad y al mismo tiempo fuerza, ya que el morado es un color de fortaleza y el gris es de un camino largo. Duro, pero no del todo malo. Y, regresó para decirme que con todos los procesos y cambios que he pasado es claro este sentimiento y que, solo depende de mis decisiones seguir o no. Te doy las gracias [se refiere a su dibujo abstracto] porque me enseñaste [a] identificar que está bien sentirme así en momentos delicados. (GA)

El relato anterior aporta información valiosa sobre la identificación emocional, su apropiación y posterior verbalización, como medio para la exploración de la experiencia personal y, sobre todo, de los significados personales (angustia, desesperación y fortaleza) a partir de los colores elegidos (morado y gris). En este sentido, se puede rescatar cómo influyen los recursos del color y la forma para simbolizar la experiencia subjetiva de la persona:

To use the arts expressively means going into our inner realms to discover feelings and to express them through visual art, movement, sound, writing, or drama. Talking about our feelings is also an important way to express and discover ourselves

meaningfully. Emplear las artes, expresivamente, significa adentrarse en nuestros reinos internos para descubrir sentimientos y expresarlos a través del arte visual, el movimiento, el sonido, la escritura o la actuación. Hablar acerca de nuestros sentimientos es también una importante forma de expresar y descubrirnos a nosotros mismos significativamente. (La traducción es de quien escribe el TOG) (Rogers, 2024, s.p.)

Estos descubrimientos significativos del sentir pueden ser incentivados a través de la representación visual con que la persona los crea y los trae al mundo desde su propia subjetividad: “[hablando de su sentir] trasladarlo [a una representación] es como: ¡ya lo veo! Lo puedo ver tangible como lo que estoy sintiendo y... justamente es: ¡esto! [sostiene su lienzo entre sus manos]. (RO) En su representación el participante identifica que el negro simboliza el estrés que le obstaculiza su sentir. Le bloquea las sensaciones de todo cuerpo porque se centra en las emociones que le brotan y, siente contenidas en la zona del pecho, representadas como una mezcla multicolor rodeada de negro, “Luego de ahí [desde el pecho] salen estas acciones, palabras que vienen de la emoción y, no tomo en cuenta lo demás sino solo lo que siento al centro, que es esto, [señala en su representación el color negro] el estrés en constante aparición” (RO). En el centro de esta nubosidad, coloca un punto blanco que representa su toma de decisiones respecto a lo que siente:

Facilitadora: –Ese puntito blanco ¿qué representaría?

Participante: – Es justo que detrás de todo esto siempre está como esta luz, [...] que la hay, pero que justo me estoy centrando más en lo que llama más la atención de todos estos colores [una mezcla multicolor rodea ese punto en blanco]. Entonces es eso, que detrás de todo esto existe lo blanco, la forma natural del lienzo incluso. Sé que, aunque, porque he pasado ya por muchas cosas, a pesar de eso, sé que hay algo que no me permite llevarme al límite tampoco. Entonces es eso. (RO)

Es decir, en sus palabras ese punto blanco en medio del caos de colores y del apabullante negro, representa que siempre hay algo que no le permite llevarse a sí mismo al límite. A desbordar ese estrés en lo que después expresa, serían expresiones de enojo o venganza. En este sentido, el recurso de tocar la experiencia desde un plano previo a la verbalización, con la simbolización de la vivencia mediante la figuración y el color, promueve la identificación

y apropiación del sentir de una manera que se percibe real, clara y significativa. Es la transformación del mundo subjetivo y profundamente personal, en lo que Natalie Rogers (2024) denomina expresiones no verbales y/o metafóricas:

We express inner feelings by creating outer forms. Expressive art refers to using the emotional, intuitive aspects of ourselves in various media [...] We use the arts to let go, to express, and to release. Also, we can gain insight by studying the symbolic and metaphoric messages. Our art speaks back to us if we take the time to let in those messages. Expresamos sentimientos *internos* al crear formas *externas*. El arte expresivo hace referencia al uso de nuestros aspectos emocionales e intuitivos en diversos medios [...] Usamos las artes para soltar, expresar y dejar ir. También, podemos darnos una idea de nosotros mismos al estudiar los mensajes simbólicos y metafóricos que se expresan ahí. De tal forma, nuestro arte puede hablarnos si nos damos el tiempo de adentrarnos en él. (La traducción y el énfasis es de quien escribe el TOG) (Rogers, 2024, s.p.)

Esta capacidad expresiva a través del color y la forma permite 1) identificar el sentir, 2) otorgarle una representación visual, 3) promover un reconocimiento emocional y 4) verbalizar los significados asociados a la experiencia.

En conclusión, la exploración de la experiencia sentida en una intervención es un recurso valioso para la persona en crecimiento. Implica adentrarse en el reconocimiento de significados profundos y con una gran carga simbólica que promueve una comprensión más amplia de lo que es significativo en la relación con uno mismo y, con los demás. El acceso a este mundo metafórico y no verbal puede ser realizado a través del acto creativo. La imagen compuesta por formas (figurativas o no), por colores (intercalados, mezclados o claramente diferenciados en el espacio) habla del mundo interior de la persona y puede facilitar el contacto con la experiencia. En este sentido, la representación visual se perfila como una bizagra entre la experiencia íntima, personal y única de la persona, y la apropiación verbal a partir del lenguaje.

Categoría 4. El poder de mi decisión

Esta categoría presenta los procesos de apropiación de la experiencia personal e introspección, durante el acompañamiento realizado en los círculos de escucha del taller. A partir del proceso de intervención realizado, se puede decir que la apropiación de los estados emocionales es realizable a través de 1) la identificación, 2) el reconocimiento y 3) la verbalización de estos. En este sentido, el primer contacto con la realidad emocional de la persona se establece con el vínculo corporal o proceso de valoración organísmica, como lo denomina Carl Rogers (1985), por lo que, “La valoración de su experiencia se vuelve cada vez menos condicional y se efectúa cada vez más en función de un proceso de valoración organísmica” (p.54). Es decir, la propia identificación de las sensaciones corporales en el presente (temporal y espacial) le permite a la persona contactar con su mundo emocional y, reconocer sus necesidades. En este sentido, la apropiación de la vivencia es el preámbulo para la toma de decisiones y reconocimiento de su propia capacidad de acción cuando se realiza desde un discurso interno asumible y responsable que se verbaliza.

El proceso de acompañamiento desde un espacio seguro y confiable promueve la apropiación de los estados emocionales. Este clima relacional facilita el contacto con la vivencia de la persona, especialmente, con aquellas que logran tocar su vulnerabilidad. En este punto, el clima de confianza en el ambiente grupal genera una sensación de red de apoyo. Es decir, la persona siente la seguridad del medio para externar el conflicto que late debajo de su apariencia socialmente aceptable:

Es capaz cada vez más de establecer una distinción entre los objetos de sus sentimientos y percepciones. Esa capacidad se aplica tanto a su concepto del yo y sus experiencias, como al mundo exterior, a otras personas y las interrelaciones de estos. Se vuelve menos rígido y más discriminativo en sus percepciones, o para decirlo, en otros términos, la simbolización de sus experiencias es más exacta. (Rogers, 1985, p. 54)

Este proceso puede fomentar la apropiación de los estados emocionales, su identificación, reconocimiento, exploración y verbalización. Para ahondar más en el proceso, la categoría se compone de las subcategorías 4.1 En búsqueda de mi congruencia, en la que se explora la experiencia de quienes participaron a partir de dos pautas ¿qué me hace sentido? Y ¿cómo

me siento al ser escuchado? y 4.2 Puedo elegir, en la que se rescata la exploración consciente de la capacidad de elección.

Subcategoría 4.1 En búsqueda de mi estado de congruencia

A lo largo de la intervención la búsqueda del estado de congruencia²² se realizó a partir de la invitación respetuosa, a quienes participaron, a la exploración de su experiencia personal. El planteamiento recurrente fue: De lo que se expresa en el círculo de escucha ¿con qué me identifico?, ¿qué siento en mi cuerpo?, ¿cómo me hace sentir el indagar en mí?, ¿qué me hace sentido?, ¿qué voy descubriendo de mí? Y ¿cómo me siento al ser escuchado? Es decir, el proceso de exploración se plantea desde la particularidad y unicidad de la experiencia personal, así como al mismo tiempo, desde la vivencia y el compartir grupal en una dinámica fluida, multidireccional y altamente interrelacionada.

Las y los participantes en la intervención que se perciben en un estado emocional estresante, con angustia y desequilibrio, logran reconocer el alivio de verbalizar el contacto emocional que realizan en un espacio que se ha construido a partir del respeto, la aceptación libre de juicios y la seguridad para el compartir. La promoción de la apropiación de sus emociones se reconoce en distintos niveles: 1) contacto corporal a nivel de sensaciones, 2) identificación y reconocimiento del estado emocional, 3) asociación personal a color y forma abstracta, 4) apropiación a nivel del lenguaje responsable y 5) verbalización en el espacio destinado para el acompañamiento. Este proceso puede promover el establecimiento de un estado congruente entre la experiencia real y las necesidades relacionales de la persona dado que se percibe el estar acompañado y el ambiente relacional de respeto:

“[la persona] ha tenido la experiencia de que se expresaron y aceptaron –o asimilaron– sentimientos negativos, sin que ello acarreará consecuencias catastróficas. Cae en la cuenta de que existe [...] cierta libertad. Comienza a generarse un clima de confianza. Corre entonces el albur de permitir que el grupo conozca alguna faceta más honda de sí mismo.” (Rogers, 1985, p.26)

²² Tal y como se estableció en la categoría anterior, el estado de congruencia está relacionado con el esclarecimiento de las necesidades reales de la persona, desde el planteamiento de Carl Rogers (1985).

En esta faceta más honda a la que refiere Rogers (1985) no sólo es un abrirse hacia el grupo, sino también hacia sí mismo. La persona se reconoce a sí misma a través de los otros y, al compartir su experiencia a través del lenguaje responsable o lenguaje 'yo', puede asimilar 1) la apropiación de la vivencia, 2) la visualización de esa vivencia como algo que la persona puede observar, explorar y resignificar y, 3) la perspectiva de la vivencia desde una postura que manifieste la capacidad de acción y elección. También se constituye como un medio para la clarificación del sentir y del poder que reside en la elección como se muestra a continuación en dos extractos del sentir de una participante:

1) Extracto del relato de la participante al principio del acompañamiento:

De hecho ayer fue mi punto máximo porque estaba... me llegó como una crisis de ansiedad y al mismo tiempo se me bajó la presión porque sí vi que ya no quiero... pero está no sé si por un lado no sé si quiero o no quiero, porque quizás arriesgo mi vida, como puede que no... y justo hoy volví a ese sentimiento porque una de mis compañeras nos estaba platicando que una persona que se hizo un procedimiento así quedó en estado vegetal... entonces... parece pequeñito pero me causa demasiada angustia tomar esta decisión porque ya nada más depende de mí. Y aunque dejo que fluya vuelve ese pensamiento de ¿qué hacer... qué tengo que hacer? (GA)

2) Extracto del relato de la participante al final del acompañamiento:

Porque pues claro son doctores, son dentistas ellos siempre van a decir que no... que no al procedimiento, pero va más allá de... yo no me siento ya capaz, ya no puedo... ya no quiero, en verdad...ya no puedo...(GA)

Como se ve en los extractos del relato, la apropiación y exploración de la experiencia permite clarificar y ratificar el sentir de la persona. Promueve la identificación y capacidad de elección desde una identificación de la necesidad vinculada y congruente con su estado emocional y su vivencia.

También, la intervención promovió el compartir información para realizar una petición desde un estado de congruencia siguiendo los siguientes pasos: 1) contactar con el sentimiento, reconocer y validar la experiencia personal, 2) identificar el sentimiento vivido

y 3) realizar una petición. En este sentido, las estrategias comunicativas empleadas fueron: el uso de lenguaje coloquial y otorgar ejemplos afines a sus contextos relacionales más significativos como la familia y los amigos. Esto fue recibido con apertura y agrado al reconocerlas como nuevas estrategias comunicativas que validarán su sentir en sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, la apropiación de la experiencia permitió que los participantes reconocieran la necesidad de actuar en congruencia con su vivencia. De forma específica, la presencia de un conflicto familiar no resuelto promovió la verbalización de querer actuar para resolverlo, como se puede observar en las siguientes narraciones:

1) Participante: – La cosa es que no lo resolvimos como tal, y ya fue cuando tiempo después, un ratito, ya me habló como si nada... y no se resolvió porque me dicen que yo era la que me alteraba y que yo decía esas cosas. Bueno que yo era la que empezaba con la alteración que les hablaba recio... Siento que fue porque no se resolvió, no se platicó y siento que aquí lo tengo [señala su pecho]. (JI)

Facilitadora: –¿cómo quisieras resolverlo?

Participante: –Tenerla de frente y hablarlo como tal. (JI)

2) Participante: – Y ya se dan la vuelta y ya. Yo me quedo con ese sentimiento guardado. Me estreso. Me enoja... me pongo triste. Y yo pues sí he tratado de hablar las cosas después de, pero es como un círculo no hay un fin bueno o un fin malo simplemente quedan las cosas en el limbo y pues yo lo relaciono ¡ah, así déjalo! O sea, sí siento, yo me siento mal y todo, pero si sigo insistiendo me voy a sentir peor yo... en hablarlo en solucionarlo, porque no son de solucionar las cosas. Simplemente lo dejan pasar y se vuelve esta relación como si nada hubiera pasado. [...] Obviamente yo sí siento la necesidad de hablarlo. (ANN)

Como se puede observar, la identificación y verbalización del reconocimiento de querer actuar para resolver forma parte del proceso de apropiación de la experiencia en el que se identifican, reconocen y nombran los estados emocionales de la persona. Es decir, no basta con identificar el conflicto, sino que es patente la necesidad de resolverlo.

Por otro lado, el compartir una experiencia estresante se vive, en un primer momento, como una experiencia abrumadora que finalmente se transforma en tranquilidad después de la apropiación y verbalización del estado emocional:

Y, al principio sí es abrumador porque voy externando todo lo que siento con mis compañeros, pero ya cuando pasó un ratito sí se siente, una paz, una tranquilidad. No venía cansada y ahora salgo cansada. Me siento cansada. Y me voy tranquila.
(JI)

Esta subcategoría aportó información valiosa sobre la identificación emocional, su apropiación y posterior verbalización, como medio para la exploración de la experiencia personal de quienes participaron y, el impacto del establecimiento de un espacio seguro para el compartir que genera una sensación de alivio. En otras palabras, el proceso de acompañamiento y de facilitación promueve la exploración personal en búsqueda de un estado de congruencia que sea consistente con las necesidades emocionales y relacionales de la persona. Esto desde el DH es importante, ya que un estado de incongruencia propicia la distorsión e insatisfacción de necesidades relacionales lo que obstaculiza el crecimiento personal:

“En caso de incongruencia entre el yo y la experiencia, la percepción de la experiencia es distorsionada, o bien su acceso a la conciencia es negado (rara vez se niega el de la conducta), o se efectúa alguna combinación de la distorsión y la negación.” (Rogers, 1985, p.72)

En cuanto al sentir generalizado de quienes participaron la experiencia de verbalizar y compartir su experiencia fue, en última instancia, un proceso catártico. Esto respondería a la percepción de consideración positiva desde uno mismo hacia los demás y viceversa: “El proceso de satisfacción de la necesidad de consideración positiva es recíproco, ya que cuando el individuo se da cuenta de que satisface esa necesidad en otro, satisface, por eso mismo, su propia necesidad de consideración positiva.” (Rogers, 1985, p.65) Esta condición para el establecimiento de un espacio seguro para el compartir promueve la indagación profunda y reflexiva de la experiencia. De manera que se vuelve un proceso de reconocimiento y crecimiento personal.

Subcategoría 4.2 Puedo elegir

Esta subcategoría se centra en la exploración consciente de la capacidad de elección de la persona. Como se ha visto a lo largo de la intervención la gestión de los estados emocionales desde la perspectiva del DH, fomenta un proceso reflexivo de profundo conocimiento personal. Es decir, en el caso de la población acompañada, no es suficiente determinar estresores, sino que va más allá; qué descubro desde mi sentir, en mi realidad vivida y sobre todo cómo puedo o quiero actuar en consecuencia. Esta reflexión consciente se promueve desde el proceso de facilitación empático:

Cuando las personas perciben que se las comprende, se ven a sí mismas adquiriendo un mayor contacto con un rango más amplio de su experienciar. Éste les aporta un referente más amplio al que pueden recurrir en busca de orientación para entenderse a sí mismos y para dirigir su comportamiento. (Rogers, 1975 en Vanaerschot, 1997, p. 55)

En este sentido, uno de los principales medios para la apropiación de la vivencia es contactar con el sentir y la comunicación del cuerpo. Esto permite a la persona identificar de manera consciente las emociones y sentimientos que la habitan; reconocerlas; explorarlas y dotarlas de significado. Su verbalización también constituye un acto importante ya que, de manera simbólica, las trae al mundo, las vuelve reales y por ende gestionables. La persona puede encontrar, de esta forma, el reconocimiento de su capacidad de elección y gestión. En este sentido, el posicionamiento desde el cual se verbaliza la experiencia puede ejercer un cambio significativo cuando, se pasa de un discurso en el que predomina la generalidad de la vivencia, a uno donde se asume como personal y única. Reforzándose el poder de la libertad de acción a través de un acompañamiento empático:

Un efecto importante de la respuesta empática es que ayuda al cliente a ponerse más en contacto con lo que está diciendo y sintiendo en ese momento concreto. [...] Los reflejos precisos de los sentimientos ayudan al cliente a ponerse más en contacto con el significado de lo que está intentando decir; con toda la carga emocional que sus palabras implican. (Vanaerschot, 1997, p. 56)

Este planteamiento sentó las bases para concientizar el poder de decisión y resolución que radica en la persona. Esto se planteó desde el discurso, mediante el uso del lenguaje responsable o lenguaje yo, el cual permite una apropiación de la experiencia personal que se manifiesta en la verbalización del lenguaje interno de la persona o diálogo interno:

A mí me ha pasado que, es como por etapas, que digo: lo reconozco, lo identifico, sé que está ahí y que me hace sentir de tal y tal forma, luego lo externo conmigo misma, y lo hablo en voz alta, siento que también tiene mucho poder externarlo contigo en voz alta, porque así ya te das después la apertura para externarlo [corrige el sentir de su experiencia a lenguaje responsable] me doy la apertura para externarlo con las demás personas y, pues sí me ha ayudado la verdad. (SA)

Asumir la propia vivencia desde el pensamiento y en su verbalización permite a la persona tener una nueva perspectiva de su sentir, así como de las posibles soluciones a su alcance. Un discurso como “Cuando nos estresamos nos sentimos angustiados” pone el foco de atención en los demás y no en la vivencia personal. Por otro lado, cuando se expresa desde el lenguaje responsable “Cuando yo me estreso, yo me siento angustiado(a)” se produce: 1) la apropiación de la vivencia, 2) la visualización de esa vivencia como algo que la persona puede observar, explorar y resignificar y 3) la asimilación de la vivencia desde una postura que permita la acción tal y como se manifiesta en el siguiente relato:

Yo también siento que...me siento como que cuando primero puedo externar, o sea, cuando yo ya sé lo que tengo y lo que me pasa pues muchas veces pues yo digo: ‘tengo miedo que me juzguen o hablen mal de mí’... pero si no lo externo, como que ahí sigue y no puedo empezar a trabajarlo. Entonces ya cuando al externarlo, ya lo identifico más y sé que está eso ahí que me hace sentir un poquito cohibida de expresarme o así, y ya cuando lo comunico ya es que te liberas un poquito de eso [corrige el sentir de su experiencia a lenguaje responsable] me libero un poco de eso, y ... pues ya se me hace más fácil avanzar y, seguir y, expresarme y, decir lo que siento. (SA)

Esta apropiación de la vivencia empleando el lenguaje responsable posibilita la percepción de la capacidad de elección que puede promover una resignificación de la experiencia personal como se presenta en el siguiente relato:

“Entonces creo que ya prefiero decir, lo que pienso, aunque sea tonto a quedarme con lo que qué hubiera pasado si lo hubiera o no lo hubiera dicho, porque creo que es un aprendizaje para mí. Ya me siento más confiada conmigo misma, porque, aunque no sé qué vayan a pensar los demás, la confianza en mí misma también es importante.” (LI)

Esta toma de consciencia de la realidad vivida puede vincularse con la tendencia actualizante ya que esta, impulsa a la persona al cambio positivo de las condiciones que promuevan su crecimiento:

Parece plausible la existencia en las personas de una tendencia a la supervivencia, al crecimiento y a la autorrealización. El organismo humano es susceptible de autorregulación y de autodirección en sentido positivo si se facilitan las condiciones que favorezcan el despliegue de esta tendencia actualizante. Esta tendencia al crecimiento no forma parte exclusivamente del ámbito de la moral, más bien tiene que ver con el desarrollo biológico y con la capacidad de adaptación en la satisfacción de las propias necesidades, con el impulso intrínseco de cada individuo al restablecimiento del equilibrio emocional y con el deseo interno de desarrollar las propias potencialidades. (Barceló, 2012, pp. 128-129)

Finalmente, la clarificación de la experiencia o realidad vivida promueve la exploración consciente de la capacidad de elección. La persona puede percibir que lo expresado corresponde con su realidad vivida. Al lograrlo, es otra:

Cuando un individuo expresa con precisión por primera vez cómo se encuentra, justamente entonces y precisamente al hacerlo ya no se siente de ese modo. La exactitud que él sentía tan profundamente –la producción, físicamente sentida, de las palabras que sentía ser las exactamente correctas- ese preciso sentimiento es el

sentimiento de cambio, de resolución, de experimentar el avance, el subir un nuevo escalón (Gendlin, 1966, citado en Barceló, s.f., p.8)

Este proceso es lo que circunscribe el proceso de la gestión de los estados emocionales ya que supone la práctica, desde el estado de congruencia, de la capacidad de decisión que radica invariablemente en la voluntad de cada persona.

En conclusión, el proceso de acompañamiento facilita la apropiación de los estados emocionales así como el reconocimiento de las necesidades reales de la persona, con lo que restablece su estado de congruencia, que le permite vivirse a partir de la aceptación y validación personal. En este sentido, la intervención a partir de la técnica del taller, desde el DH, permite que las habilidades de la escucha empática y la aceptación incondicional se practiquen en un canal multidireccional, no únicamente entre facilitador-facilitado, sino entre los propios participantes. Lo que da cuenta de la estructura de tejido que se construye a partir de estos espacios en cuanto a la relación de las relaciones. Este ambiente y esta tónica relacional realzaron la importancia de la apropiación de los estados emocionales para promover la salud integral de la persona, desde su diálogo interno como en sus relaciones interpersonales.

Capítulo 7. Conclusiones

Este capítulo presenta las reflexiones finales en torno a la intervención, los principales hallazgos, así como su aporte al campo del Desarrollo Humano (DH). En este sentido, la complejidad del fenómeno del estrés percibido por los participantes permea no solo el ámbito académico, sino el de las relaciones interpersonales. El reconocimiento de las prácticas emocionales permitió, a quienes participaron y a mí como facilitadora, empezar a dimensionar el trabajo personal que se realiza al buscar una mejor comprensión y gestión de estas. Por otro lado, la experiencia del encuentro permitió que se realizaran ejercicios de profunda introspección personal en búsqueda de la clarificación del sentir de la persona. Es por eso que la intervención tiene como punto de partida la metodología cualitativa, el método de investigación acción participativa y el método fenomenológico, ya que busca centrarse en

la experiencia de quienes participaron. A partir de lo vivenciado durante el taller se puede rescatar lo siguiente:

- a) Las prácticas emocionales que involucran al estrés implican procesos relacionales que las complejizan y son indisociables de la experiencia relacional con los demás.

Al inicio del taller quienes participaron reconocieron que el estrés que sentían estaba vinculado a las prácticas y dinámicas sociales extraacadémicas. Es decir, para la mayoría estaba relacionado con la manera en que perciben que son recibidas sus acciones y/o decisiones en sus círculos de amigos y de su familia. Esto nos habla de la complejidad del fenómeno del estrés ya que involucra la percepción que tenemos del impacto de nuestras decisiones en relación con los demás. En este sentido, la intervención permitió abrir un espacio libre de juicios en el que se pudieron expresar miedos y aprendizajes, como la autoexigencia, vinculadas con sus relaciones personales más cercanas y significativas. El propósito planteado en la intervención que responde a esta primera reflexión corresponde a que los estudiantes logran identificar lo que les produce estrés, llevándose a cabo a partir de la apertura para iniciar con la exploración de los estados emocionales de quienes participaron.

- b) El inicio de la exploración emocional puede realizarse desde el acto consciente de pensarse desde el presente como realidad espaciotemporal.

Uno de los principales hallazgos de la intervención es la importancia que tiene el situarse, a través de un acto consciente, en el presente como realidad espaciotemporal. Uno de los grandes estresores identificados por las y los estudiantes, fue la dicotomía del pasado–futuro. En esta, se identificó un ciclo de pensamiento que abarcaba constantemente lo que pudo haber sido y lo que será. En este sentido, a lo largo del taller se invitaba a reflexionar sobre la importancia de vivirse desde el presente, el hoy, el aquí y el ahora, para conectar con su realidad espaciotemporal. Este proceso dio pauta para el reconocimiento emocional, y, por lo tanto, corresponde al propósito del reconocimiento de sus emociones en momentos de estrés.

- c) El contacto con las sensaciones corporales le permite a la persona detenerse.

A lo largo del taller se promovió el contacto con las sensaciones corporales ya que el cuerpo constituye el medio por el cual la persona puede iniciar el proceso de exploración de su sentir. Esto fue muy importante ya que voltear la mirada hacia el interior en un proceso de

introspección personal, permite realizar un acto propio de la capacidad humana: detenerse. Hacerlo es un acto consciente que involucra un gran esfuerzo ya que pausa el frenesí del día a día para mirar lo que sucede en mi cuerpo y cómo soy capaz de percibirlo a través de mis sentidos. Fortalecer esta conexión con la sabiduría corporal promueve la identificación y el reconocimiento de las prácticas emocionales en la búsqueda del estado de congruencia. Es por esto que este hallazgo corresponde a la identificación del estrés con las emociones.

- d) A través del acto creativo empleado con las artes expresivas la persona puede acceder a su mundo interior y subjetivo.

El uso de las artes expresivas para realizar un acto creativo tuvo la finalidad de explorar los significados personales de quienes participaron. Este hallazgo es importante ya que invita a la persona a traer a través de una representación visual y tangible, lo que puede resultar complejo de expresar con palabras: su sentir. Este preámbulo permitió una exploración más profunda, cargada de significados de la experiencia personal, para iniciar el proceso de verbalización de su sentir. De esta forma el hallazgo se relaciona con el reconocimiento y nombramiento de las emociones. También para algunos participantes fue un medio de canalización del estado emocional estresante, por lo que también está relacionado con el reconocimiento de actividades que les disminuyen la sensación de estrés.

- e) El proceso de exploración abarca la particularidad y unicidad de la experiencia personal, así como la vivencia y compartir grupal para la toma de decisiones.

El propósito de la gestión emocional abarca la totalidad de reflexiones enlistadas ya que cada una aporta al proceso. No obstante, cabe resaltar la relación multidireccional de la singularidad de la experiencia personal y la vivencia grupal en el encuentro. La verbalización del sentir en un espacio construido por todos para compartirnos desde lo personal e íntimo permite una apropiación de la experiencia asumida como única y valiosa. Resonar con lo que se va expresando permite transformar mi experiencia a partir de la empatía y el respeto por los demás. Este compartir forma parte medular de la gestión emocional ya que promueve una mejor comprensión de uno mismo sin el agobio de lo que fue o lo que será ante una toma de decisiones. De esta forma se fomenta la búsqueda del estado de congruencia y la satisfacción de necesidades relacionales con uno mismo y con los demás. En este sentido, este último hallazgo se vincula con que los estudiantes tuvieran un acompañamiento de la expresión emocional.

Finalmente, se considera que el taller cumplió con el objetivo general de la intervención que fue promover la gestión emocional en universitarios con estrés para que sean conscientes de sus emociones y facilite su gestión.

Aportes al campo del Desarrollo Humano

El principal aporte de la intervención al campo del Desarrollo Humano fue el uso de las artes expresivas como vía para la identificación del estado emocional. Su principal cualidad es que permite a la persona comenzar la exploración de su sentir. Esto en el proceso de intervención es un recurso valioso, ya que es un medio para traer al mundo una forma o representación visible de cómo se siente la persona. El acto concreto de la proyección del sentir en color y forma promueve que se inicie un diálogo interno que puede llevar a la persona a identificar símbolos y asociaciones personales atañidas a determinado estado emocional. Esta puerta que se abre al mundo simbólico de la persona puede ser la invitación respetuosa a la exploración y verbalización del sentir en el encuentro.

En el proceso de intervención resultó importante partir de la visualización, a través de una representación gráfica, que permitió la exploración de la experiencia personal en el taller. En términos generales la cualidad representativa del arte expresivo fomentó el conocimiento personal de quienes participaron, así como potenciar su capacidad de elección en distintas situaciones cotidianas que no necesariamente se encuentran vinculadas con el ámbito académico.

A continuación, se presentan las áreas de oportunidad para quienes estén interesados en aplicar este taller en lo sucesivo:

En cuanto al espacio:

- Es recomendable que cuente con mobiliario para trabajar arcilla, colores pastel, acrílico y recortes. Por lo que es preferible que cuente con mesas de trabajo rudo y sillas movibles. También, hay que cuidar que se mantenga la distancia necesaria entre los participantes para promover la concentración en el trabajo personal.
- Es importante equilibrar este espacio de contacto con las artes expresivas y el destinado para el encuentro en el taller. Es decir, se debe considerar

que, en la medida de lo posible, el espacio del encuentro no se vea obstaculizado por el otro.

- Procurar que el espacio no sea propenso a demasiado ruido exterior ya que puede influir en el recogimiento necesario para la reflexión personal.

En cuanto a los materiales:

- Para el trabajo con arcilla es recomendable usar cantidades pequeñas (si la presentación es en barra 1/6 por persona).
- Considerar el uso de materiales reciclados.

En cuanto al manejo del tiempo:

- Optimizarlo haciendo partícipes a quienes asisten para montar y desmontar material. Esto promueve la colaboración y convivencia grupal.
- Cuidar que el tiempo del encuentro no se vea consumido por el de la actividad creativa.

Referencias

- Academia de IDI (2024). Problematizar en DH. [Presentación de Power Point]. Asignatura: Investigación, Desarrollo e Innovación. Disponible en: <https://canvas.iteso.mx/courses/36820/assignments/744070>
- Alvarez, E. (2020) Educación socioemocional en *Concurrencias y controversias latinoamericanas*, vol. 11, núm. 20, 2020. Asociación Latinoamericana de Sociología. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html>
- Artiles, M. (2014). ¿Qué es counseling? En Segrera, A. y otros (Ed.), *Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales: Fundamentos, perspectivas y aplicaciones*. (p.p. 37-45). Gran Aldea Editores. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abu_so/Articulos/LIBROConsultoriasyPsicoterapias.pdf
- Barceló, B., (2003). *Crece en grupo. Una aproximación desde el Enfoque Centrado en la Persona*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (s.f). *Carl R. Rogers y Eugene T. Gendlin: La relación que configuró un nuevo paradigma*. PDF
- Barceló, T., (2012). Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda. En *Miscelánea Comillas*, 70 (136), 123-160
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. PDF.
- Bermejo, D., (2012). Identidad, Globalidad y Pluralidad en la Condición Posmoderna. En *Pensamiento*, 68 (257), 445-475.
- Camacho-Gutiérrez, E., Vega-Michel, C., Orejudo-Hernández, S. (2011). Niveles de cortisol y estilo de vida en estudiantes universitarios sanos de México y España. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, 1(2), 29-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2830/283021986004.pdf>

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *En Rev. Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2(2). 22-51. <http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/La-metodologi%CC%81a-de-taller-en-los-procesos-de-educacio%CC%81n-popular.pdf>
- Carretero, M., (2015) *Implicación personal del profesor como constitutivo de la práctica docente* (Tesis doctorado). Universidad Santander.
- Contreras, C. (2017). *Contacto con emociones y sensaciones: un camino para dotar de sentido a la expresión creativa*. [Trabajo de obtención de grado, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/items/918be564-a1b6-4b1e-b2d8-d8fdb7931f61>
- Cormier, W. & Cormier, L. (2000). Capítulo 5: Respuestas de escucha en (3ª Ed.) *Estrategias de entrevista para terapeutas: habilidades básicas e intervenciones cognitivo-conductuales*, 139-165. Descleé de Brouver. Disponible en: <https://elibro-net.ezproxy.iteso.mx/es/ereader/iteso/47613?page=200>
- Díaz-Bravo, L; Torruco-García, U; Martínez-Hernández, M; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. 2(7), 162-167
- Dychtwald, K. (1980). Capítulo I: Cuerpo-Mente. En *Cuerpo-Mente*. México: Lasser Press.
- Ekman, P. (1970). Universal Facial Expressions of Emotions. *California Mental Health Research Digest*, vol. 8, 151-158
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca del sentido*. PDF.
- Fromm, E. (1995). Mi idea de la salud mental. En *La patología de la normalidad* [obra póstuma], 99-120. Paidós Studio.
- Fromm, E. (2001). *El amor a la vida*. Paidós.
- Fromm, E. (2016). *El arte de amar*. Paidós Studio.
- Gendlin, E. (1982). *Focusing proceso y técnica del Enfoque Corporal*. PDF
- Goleman, D. (2011) Capítulo 16: El estrés es social en *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*, (Sin editorial), 226- 24. PDF.
- Goleman, D. (2021). *La Inteligencia Emocional*. Penguin Random House.
- Gómez, N. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. En *Rev. Sinéctica*, 23, 1-17. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/2597>

- González Cranbach, R.; Fernández Cervantes, R.; González Doniz, L.; Freire Rodríguez, C. (2010) Estresores académicos percibidos por estudiantes universitarios de ciencias de la salud, en *Rev. Fisioterapia*. N°32., 151-158. Abril-agosto. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0211563810000362>
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://rieoei.org/RIE/article/view/952/1806>
- Guardiana Martínez, L., (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la orientación y la educación. Entrevista a Natalie Rogers En *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 94-104.
- Heidegger, M. (2022). El origen de la obra de arte. En *Arte y Poesía*, FCE.
- Hernández-Sampieri, R; Fernández-Collado, C; y Baptista-Lucio, P. (2014), Cap. 12 El inicio del proceso cualitativo: planteamiento del problema, revisión de la literatura, surgimiento de las hipótesis e inmersión en el campo. En *Metodología de la investigación*. 6ª Edición. Ed. McGrawHill. 355-381.
- INEGI (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID- ED) 2020 Datos nacionales. Comunicado de prensa 185/21. México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/EC_OVID-ED_2021_03.pdf
- ITESO (s.f) Posgrados, Maestría en Desarrollo Humano. Consultado el 23 de octubre de 2024 de <https://posgrados.iteso.mx/maestria-desarrollo-humano>
- James, M., & Jongerward, D. (1986). Capítulo 6: La Infancia y el Estado Niño del yo. En *Nacidos para Triunfar. Análisis Transaccional con Experimentos Gestalt*, 121-151, Addison-Wesley Iberoamericana.
- Kepner, J. (1992). Sensación y proceso corporal. En *Proceso Corporal. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*. México: Manual moderno.
- Kolb, B. y Whishaw, I. (2006) Plasticidad y trastornos. En *Neuropsicología humana*. (pp. 609-641). Médica Panamericana. PDF.

- Lafarga, J. (2010). ¿Qué es el Desarrollo Humano en México? Origen y Proyecciones. En *Cuadernos de Difusión del Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano*. INIDH.
https://www.academia.edu/35764971/_Que_es_el_desarrollo_humano_en_mexico
- Lafarga, J. (2016). *Desarrollo Humano. El crecimiento personal*. Trillas.
- Lambers, E. (2003). Capítulo 10 Supervisión en la terapia centrada en la persona: facilitación de la congruencia, En Mearns, D. & Thorne, B. (Eds.) *La terapia centrada en la persona hoy*. 309-330.
- Leal-Carretero, F. (2013). Acerca de la teoría. En *Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, 20(57), 9-39.
- Lindón, A. (2013). Corporalidades, emociones y espacialidades hacia un renovado *betweenness* en *Revista brasileña de Sociología de la emoción*, 11 (33), 698-723
- López Sánchez, O., (2022) La dimensión emocional como categoría analítica en la historiografía cultural de las emociones. En *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*. Coord. e introd. de R. Enríquez Rosas, O. López Sánchez. pp. 19-36 México: ITESO/UNAM
[https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/78039106-1db8-43d7-900a-9caa9eccaf7c/content#:~:text=\(Renisce\)%20y%20los%20seis](https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/78039106-1db8-43d7-900a-9caa9eccaf7c/content#:~:text=(Renisce)%20y%20los%20seis)
- Marslow, A. (1993). Defensa y desarrollo. En *El hombre autorrealizado*. PDF.
- Martínez, E., Piqueras, J.A. & Cándido, J.I. (2011) *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés*. España.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24888w/inteligenciaemocional.pdf>
- Martínez, Y. (2005). Revisión de la fenomenología existencial, en *Revista Mexicana de Logoterapia*, núm. 14, (61-89) Disponible en: https://3ece73e5-2c22-4bf6-a3e8-a93ef797f339.filesusr.com/ugd/1996c0_91c6f461e688465f89bb15b16956ff25.pdf
- Mazo, R., Gutiérrez, Y., & Lodoño, K. (2009) *Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios*, PDF.
- Navarro, A., (2024) Marco teórico referencial (perspectiva teórica) [Asignatura Investigación, Desarrollo e Innovación II] ITESO.

- Pacheco, G. (1993). La intervención comunitaria. Espacios de expresión y cambio social. En *Rev. Renglones*, 26, 14-19, <https://core.ac.uk/download/pdf/47246101.pdf> https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1575/26_renglones26eltemagerardopacheco.pdf?sequence=2
- Papalia, D. (2010). Desarrollo físico y cognoscitivo en la adultez emergente y la adultez temprana. En *Desarrollo Humano*. McGraw Hill. PDF.
- Pezzano de Vengoechea, G., (2001). Rogers. Su pensamiento profesional y su filosofía personal. En *Psicología desde el Caribe*, (7), pp. 60-69. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21300705>
- RAE (2024). Definición de estrés. <https://dle.rae.es/estr%C3%A9s?m=form>
- Reyes, B. (2022). *La pintura como una herramienta para el autoconocimiento en estudiantes universitarios para afrontar el estrés*. [Trabajo de obtención de grado, ITESO]. <https://rei.iteso.mx/items/2984ea6a-f724-4f8e-9de9-2bad095b51f1>
- Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Editorial Nueva Visión.
- Rogers, C. (2011). *El Proceso de Convertirse en Persona. Mi técnica terapéutica*. Editorial Paidós
- Rogers, N. (2024). *The Path to Wholeness: Person-Centered Expressive Arts Therapy*. Psychotherapy.net. <https://www.psychotherapy.net/article/expressive-art-therapy#section-the-creative-connection>.
- Rojas Lozano, V. R., (2024). Entre emociones, cuidado y redes: conversación con Olivia López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas. En *Iberoforum Revista de Ciencias Sociales*. 3(2), 1-19. <https://iberoforum.ibero.mx/index.php/iberoforum/article/view/308#:~:text=Resumen.%20Tuve%20el>
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Rev. Perfiles Educativos*. N°.61. pp. 1-25. Instituto de Investigaciones

- sobre la Universidad y la Educación. México. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13206108.pdf>
- Sassenfeld, A. y Moncada, L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial, en *Revista de Psicología*, 15(1) 91-106, Universidad de Chile Fenomenología y psicoterapia humanista existencial
- Schmid, P. (s.f.). *¿Conocimiento o Reconocimiento? La Psicoterapia como “el arte de no saber” Perspectivas de más desarrollos de un paradigma radicalmente nuevo.* Instituto para estudios centrados en la persona y Universidad de Gratz. Austria. PDF
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedades*, 4 (10). 91-111
- Segrera, A. (2014). La riqueza de la diversidad del Enfoque Centrado en las Personas. En Segrera, Cornelius-White, Behr y Lombardi (Eds.), *Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales. Fundamentos, perspectivas y aplicaciones* (pp. 83-104). Gran Aldea Editores.
- Stange, I. y Lecona, O. (2014). *Conceptos básicos de psicoterapia Gestalt.* PDF. <http://fi-admin.bvsalud.org/document/view/ceg8w>
- Taracena, E., (2002) La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, (21), 117-141
- Tobías, C. y García-Valdecasas, J. (2009). Psicoterapias humanístico-existenciales: fundamentos filosóficos y metodológicos, en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 29(104),437-453. Disponible en: <https://canvas.iteso.mx/courses/35601/files/folder/Recursos%20M%C3%B3dulo%201?preview=5874346>
- Vanaerschot, G. (1997) Capítulo 2: La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En Brazier, D. (Ed.) *Más allá de Carl Rogers*. pp. 47-66.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*, 26-27, Gedisa Vasilachis_metodología cualitativa_24-31.pdf
- Villarreal, J. (2019). *El Desarrollo Humano y la expresión artística: una experiencia de expresión de emociones y conocimiento personal.* [Trabajo de obtención de grado, ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara].

<https://rei.iteso.mx/xmlui/themes/Mirage2/bookview/template.html?path=/bitstream/handle/11117/6144/E1%20desarrollo%20humano%20y%20la%20expresi%c3%b3n%20art%c3%adstica%20una%20experiencia%20de%20expresi%c3%b3n%20de%20emociones%20y%20conocimiento%20personal.pdf?sequence=2&isAllowed=y#page=1>

Anexos

a) Guía de entrevista

Pregunta No. 1: Describe una situación estresante /¿qué sería?

Pregunta No. 2: A parte de las dinámicas de (escuela, trabajo, la casa) ¿Qué te genera estrés?

Pregunta No. 3: ¿Cómo sabes (te das cuenta) que estás estresado(a)?

Pregunta No.4: Si tu estrés pudiera hablarte ¿qué te diría?

Pregunta No.5: Si tu estrés fuera un objeto ¿cuál sería y por qué?

Pregunta No. 6: ¿Hay algo que sientas en tu cuerpo que te indique que estás estresado(a)?/¿Cómo sientes tu cuerpo cuando estás estresado(a)?

Pregunta No. 7: ¿Cómo reaccionas cuando estás estresado(a)? / ¿qué haces cuando te sientes estresada?

Pregunta No. 8: ¿Hay algo que te haga olvidarte del estrés?

Pregunta No. 9: Cuando estás estresado(a) ¿qué pasa por tu mente?

Pregunta No. 10: Si pudieras realizar alguna actividad para desestresarte ¿cuál sería? / ¿qué harías?

Pregunta No. 11: ¿Cómo afrontas un momento de estrés?

Pregunta No. 12: ¿Qué emoción o emociones vives cuando tienes estrés? / identificas que vives cuando tienes estrés.