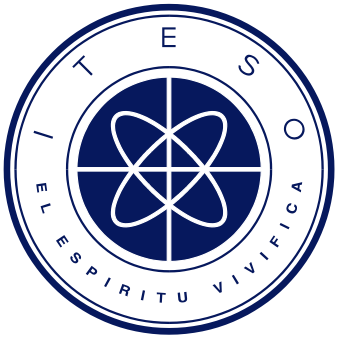
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL, ACUERDO SEP. NO. 15018
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN
EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.



DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

"DESENROLLARME PARA DESARROLLARME"
TALLER DE EXPLORACIÓN DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD, CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SEMI-ESCOLARIZADO BASADO EN EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

TRABAJO QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO
PRESENTA

LIC. GABRIELA JIMÉNEZ OLMOS

ASESOR DEL TRABAJO
MTRO. BERNARDO ENRIQUE ROQUE TOVAR

COMITÉ LECTOR
MTRO. JOSÉ NOÉ MIRANDA BECERRA

TLAQUEPAOUE, JALISCO A 19 DE NOVIEMBRE DE 2013

DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGIA Y COMUNIDAD
MAESTRIA EN DESARROLLO HUMANO

Tlaquepaque, Jal., 1° de Noviembre de 2013

Lic. Gabriela Jiménez Olmos

PRESENTE

La presente tiene el objetivo de comunicarle que el Trabajo de Grado: **"DESENROLLARME PARA DESARROLLARME" Taller de exploración del autoconcepto a través de la creatividad, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en el Enfoque Centrado en la Persona**, que presentó para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Humano, reúne los requisitos de aceptación. Por tanto, cuenta con la aprobación para entregar la versión definitiva y realizar los trámites correspondientes a su titulación.

El jurado estará integrado por los sinodales que a continuación se nombran y la fecha para la presentación del trabajo, será el martes 19 de noviembre de 2013 de 17:00 a 19:00 horas en la Sala B del Edificio Central.

Presidente: Mtro. Bernardo Enrique Roque Tovar
Secretario: Mtro. José Noé Miranda Becerra
Vocal: Mtra. Irma Lorena Zaldívar Bribiesca
Suplente: Dr. Gerardo Antonio Aguilera Pérez
Suplente: Martha Leticia Carretero Jiménez

Atentamente,

Mtra. Irma Lorena Zaldívar Bribiesca
Coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano
Tel. (33) 36 69 3455
Buzón electrónico: lorenaz@iteso.mx

ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara
www.iteso.mx

DEDICATORIA

A Juan, *mi padre, quien me ha demostrado su amor de una y mil formas. A ti papá que me has brindado un apoyo incondicional que con nada podré pagar. A ti hombre maravilloso, generoso y admirable.*

A Adriana, *mi madre, quien ha rebasado las fronteras de la vida y la muerte, quien ha estado siempre presente de una forma inexplicable.*

A Daniela, *mi hermana mayor, quien a pesar de la distancia, siempre ha estado muy cercana, siempre dispuesta a ayudarme y a recordarme que caminamos juntas esta vida.*

A Guillermo, *mi pequeño y grande hermano, quien en algún momento recibió mis cuidados y ahora me ha demostrado que ya es un hombre, capaz de seguir su propio camino.*

A Jesús*, mi amado esposo, el hombre y el amor de mi vida, quien ahora comparte conmigo una etapa de plenitud, felicidad y esperanza por la llegada de nuestra hija.*

A Valentina, *esa pequeñita que me ha enseñado que no hace falta ver para amar, a ella que me ha inspirado nuevos e indescriptibles sentimientos. A ti que has cambiado mi vida.*

A ustedes, mi maravillosa familia, dedico este trabajo y todo el esfuerzo que éste conlleva.

AGRADECIMIENTOS

Desde que era una niña mis padres me enseñaron a ser agradecida, y lo soy porque he tenido la dicha de recibir muchas bendiciones en mi vida.

Este final en mis estudios de la Maestría en Desarrollo Humano, es un momento ideal para hacer un alto y agradecer todo lo que he recibido y vivido durante estos cuatro años.

Agradezco primeramente a Dios, por estar tan cerca de mí, a pesar de que en momentos yo haya decidido alejarme. Gracias Padre bueno, por abrirme tus brazos y permitirme encontrarme contigo ahora de una forma más libre y más auténtica.

Agradezco a toda mi familia, a mis padres, mis hermanos, mis abuelos, mis tíos, mis primos, a mis mejores amigas, por apoyarme en mi partida y en mi decisión de dedicar un tiempo a mi desarrollo personal y profesional, aunque esto implicara separarme de ellos un tiempo. Gracias porque me demostraron que para el amor no existen distancias. Gracias por estar siempre a mi lado.

Agradezco a mi nueva familia, a mi esposo y a mi hija, por ser mi motor principal y mi motivo para seguir preparándome y siendo mejor ser humano.

Gracias a mis suegros, a mis cuñadas, a mis sobrinos, por acogerme y quererme como yo los quiero. Gracias por apoyar nuestro amor y ser partícipes de ello.

A ustedes, los testigos de mi proceso de crecimiento. Gracias Livi, Elsa, Marifer, Carlos, Javi, Iván, Tere, Betty, Blanca, Mony, Norma, Fer, Chucho, Rosy, Aurora, Ana María y Gaby Sierra. Gracias por escucharme y comprenderme, por aceptarme y facilitar mis procesos de autoconocimiento y de desarrollo. Gracias por enseñarme que tengo la capacidad de pedir aquello que necesito. Gracias por acompañarme en esta etapa tan importante en mi vida. Gracias por quererme y dejarse querer por mí.

A mis maestros ilustres, brillantes, pero sobretodo humanos. Gracias Gaby, Ana, Javier, Carlos, Sofía, David, Bertha, Antonio, Noé. Gracias porque fueron ejemplo viviente de cómo ser facilitadores de aprendizajes significativos, gracias por confiar en mí, por escucharme, valorarme y retroalimentarme.

Agradezco especialmente a mi asesor, Bernardo Roque, quien con paciencia me fue acompañando a construir poco a poco, con cuidado y con profesionalismo, este producto final que contiene mucho de mi historia personal, de mi interés profesional y de mi esencia como maestra, como alumna y como humana en desarrollo.

A mis veintinueve estudiantes, un reto que nunca olvidaré. A ustedes que con su juventud, su rebeldía, sus heridas, sus alegrías y sus experiencias, me enseñaron a respetarlos, a que sólo ustedes tienen el derecho a decidir cómo usar aquello que les ofrezco. Gracias por enseñarme a soltar mis exigencias y mostrarme que todo lleva un proceso y un tiempo.

Gracias a todos ustedes por ser parte fundamental de este capítulo en mi vida.

Con todo mi cariño

Gaby Jiménez

RESUMEN

Este taller pretendió llevar a la práctica la propuesta educativa rogeriana, como parte del curso de Actividades Co-curriculares I con 29 alumnos, de entre 16 y 20 años, de primer semestre de una preparatoria católica del municipio de Zapopan. El propósito general de esta intervención fue propiciar que los participantes exploraran su autoconcepto a través de la creatividad y la interacción con sus compañeros.

El taller se llevó a cabo en 7 sesiones de 2 horas y media cada una, durante septiembre y octubre de 2012. La metodología consistió básicamente en que los participantes realizaran distintas actividades, individuales o grupales, que les permitieran explorar las diferentes dimensiones de su autoconcepto. Los temas abordados fueron: historia de vida, relaciones de pareja, pérdidas, el yo público y el privado, presentación de sí mismos.

Al término de la intervención se procedió a utilizar el método fenomenológico para organizar, estructurar y analizar la información que se obtuvo durante el taller. Una vez organizadas las fuentes de evidencia, se elaboraron dos preguntas de análisis: ¿Qué factores facilitaron la exploración del autoconcepto de los participantes? y ¿Qué interacciones grupales beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención? Enseguida, se procedió a leer cada fuente, para tomar algunos fragmentos relacionados con las preguntas, convirtiéndolos en las unidades temáticas. Luego, se identificaron los temas centrales de cada unidad y éstos se tradujeron a lenguaje científico, es decir, se utilizó terminología acorde a las teorías en las que se basa este trabajo de grado, principalmente del Enfoque Centrado en la Persona (ECP).

En resumen, la evidencia señala que los factores terapéuticos que Yalom (2000) propone y las actitudes facilitadoras del ECP, influyen positivamente en la exploración y expresión del autoconcepto de los adolescentes. Mientras que, la expresión de juicios y la resistencia a contactar con uno mismo y con los demás, fueron factores que obstaculizaron los propósitos de la intervención. Las evidencias obtenidas permitieron que posteriormente se expusieran algunos datos a luz de las aportaciones que, diversos autores de la teoría humanista y psicológica evolutiva, hacen respecto al tema y a la población con la que se trabajó. Y finalmente, me permito exponer algunas conclusiones y propuestas sobre el trabajo con adolescentes en contextos educativos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1
CAPÍTULO I. TALLER DE EXPLORACIÓN DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD, CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SEMI-ESCOLARIZADO BASADO EN EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA 3
1.1 Planteamiento y justificación de la intervención 3
1.1.1 Implicación personal con la intervención 5
1.1.2 Contexto de la situación 7
1.1.3 Características de la población 9
1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo 11
1.2 Propósitos de la intervención 11
1.2.1 Propósito general 11
1.2.2 Propósitos específicos 12
1.3 Plan de acción 12
1.3.1 Lugar y sus condiciones 12
1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros 12
1.3.3 Programa de intervención 13
1.3.4 Recolección de información 22
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL 23
2.1 Estado actual del conocimiento 23
2.2 Enfoque Centrado en la Persona y Educación 26
2.2.1 El ECP en el ámbito educativo 26
2.2.2 Actitudes facilitadoras del aprendizaje 30
2.2.3 La propuesta no directiva en el contexto escolar 35
2.3 Exploración de la imagen de sí mismo(a) 36
2.3.1 La búsqueda de la identidad como sustento del autoconcepto del adolescente 36
2.3.2 La influencia de la educación formal en la conformación del autoconcepto positivo. 40
2.3.4 La creatividad y afectividad en la construcción del autoconcepto 42
2.4 Adolescencia y grupalidad 44
2.4.1 Grupos de adolescentes en el contexto escolar 44
2.4.2 Grupos promotores de su propio desarrollo humano 46

2.4.3 Una nueva manera de facilitar aprendizajes 52
CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN 56
3.1 Primera sesión 56
3.2 Segunda sesión 58
3.3 Tercera sesión 59
3.4 Cuarta sesión 61
3.5 Quinta sesión 63
3.6 Sexta sesión 65
3.7 Séptima sesión 68
CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA 70
4.1 Organización de la información 70
4.2 Inmersión en los datos y establecimiento de preguntas de análisis 72
4.3 Proceso de estructuración de los datos. 72
CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN 75
5.1 Factores facilitadores de la exploración del autoconcepto 75
5.1.1 Expresión del autoconcepto general 75
5.1.2 Expresión del yo social 76
5.1.3 Expresión del yo ideal 78
5.1.4 Expresión de sentimientos 80
5.1.5 Expresión de experiencias e historias de vida personales 81
5.1.6 Expresión de gustos e intereses 83
5.1.7 Expresión de ideas, pensamientos o creencias 85
5.2 Interacciones grupales que beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención 87
5.2.1 Factores terapéuticos 87
5.2.2 Condiciones de un ambiente facilitador desde el ECP 94
5.2.3 Condiciones no facilitadoras desde el ECP 100
CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES 106
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS 111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115
APÉNDICES 118

INTRODUCCIÓN

Heráclito de Efeso enunció alguna vez que *"Nadie se baña en el río dos veces porque todo cambia en el río y en el que se baña"*. Una de las certezas más firmes que el ser humano puede tener, es que todo cambia y nada permanece igual. Y en la actualidad, ese cambio es acelerado y continuo. Las nuevas tecnologías han permitido que las personas puedan tener acceso a un sinnúmero de conocimientos de manera fácil. Lo anterior son algunas razones por las que el enfoque tradicionalista centrado en el maestro, la enseñanza y el contenido, ha perdido su prestigio. La educación bancaria en la que el objetivo era depositar en el alumno la mayor cantidad de conocimientos, es ahora caduca, ya que en el mundo actual los estudiantes pueden adquirir un sinfín de conocimientos gracias al internet, con tan sólo dar un *click*.

Es a partir de mi necesidad de encontrar nuevos caminos que me lleven a ser mejor agente educativo, que nace la esencia de este trabajo de grado. La educación centrada en la persona me ha dado luz para ampliar mis alternativas en cuanto a qué puedo hacer yo, para facilitar que mis estudiantes aprendan.

En un principio, pretendía realizar un taller con profesores del bachillerato donde laboro; sin embargo, ciertos cambios en mi lugar de trabajo no me permitieron llevarlo a cabo allí. Mientras buscaba una nueva opción apareció la oportunidad de brindar un taller a mujeres catequistas, pero antes de empezar con ellas, me surgió una nueva oferta de trabajo, en una preparatoria semi-escolarizada. El puesto que me ofrecían era como maestra de un curso de Desarrollo Humano. De esta manera, todo se acomodó para realizar mi intervención con jóvenes; y, aunque mi población cambió, mi trabajo siguió en la misma línea del ámbito educativo, que es lo que más me interesaba.

Habiendo compartido brevemente los intereses que motivaron esta intervención, así como algunos de los obstáculos que se suscitaron, a continuación se introducen los apartados contenidos en el presente trabajo de grado.

En primer lugar está el capítulo I, en donde se expone el planteamiento y justificación de mi intervención, incluyendo mis antecedentes personales, el contexto de la situación, características de los participantes y el proceso de detección de necesidades. Asimismo, se presentan los propósitos de este trabajo y el plan de acción.

Enseguida, en el capítulo II se encuentra el marco teórico referencial, que consta de cuatro apartados. El primero es el estado actual del conocimiento, en el cual se despliegan otras intervenciones que me ayudaron a aclarar mi panorama respecto al ECP en el ámbito educativo. Posteriormente presento las aportaciones del ECP en la educación, donde se exponen las propuestas de Rogers y otros autores. El tercer apartado contiene información respecto a la exploración de la imagen de uno mismo, especialmente de la interrelación entre identidad, autoconcepto, creatividad y afectividad, así como de la influencia de la educación en éstos. Y finalmente, se presenta un apartado de adolescencia y grupalidad, en el que se expone la influencia de los pares, así como ejemplos de grupos que promueven el desarrollo humano. Y para cerrar, se incluye una propuesta educativa para el trabajo con adolescentes.

En el capítulo III, se muestra la narración de la intervención, la cual está dividida en las siete sesiones que se llevaron a cabo, exponiendo los hechos más relevantes que se suscitaron durante la marcha del taller. Enseguida está el capítulo IV, correspondiente a la estructura metodológica, donde se presenta cómo es que se utilizó el método fenomenológico para organizar la información obtenida y establecer las preguntas de análisis, acomodando finalmente los datos en una sola estructura lógica. Posteriormente se expone el capítulo V, en el cual se encuentran los alcances de la intervención, donde se incluyen algunos fragmentos de la expresión oral o escrita de los participantes, los cuales responden a las preguntas planteadas en el capítulo anterior.

El capítulo VI titulado Diálogo con autores, muestra cómo las evidencias obtenidas respecto a la intervención realizada comprueban algunos postulados teóricos y enriquecen otros. Y finalmente, se exponen algunas conclusiones personales y propuestas con respecto al trabajo con adolescentes en contextos educativos.

CAPÍTULO I. TALLER DE EXPLORACIÓN DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA CREATIVIDAD, CON ESTUDIANTES DE BACHILLERATO SEMI-ESCOLARIZADO BASADO EN EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

1.1 Planteamiento y justificación de la intervención

El trabajo de grado que en este documento se presenta está basado en la intervención realizada con un grupo de 29 adolescentes, estudiantes de un bachillerato semi-escolarizado, durante el curso de Actividades Co-curriculares I, en su bimestre de septiembre y octubre de 2012. Este es un curso – taller y se centra en tres puntos, el primero consiste en explorar y expresar el autoconcepto que tienen los participantes; el segundo y tercero tienen que ver con la metodología, pues por una parte se lleva a cabo a través de actividades creativas y distintas a las que se realizan normalmente en una clase, y por otro lado, la interacción con los compañeros es imprescindible para realizar gran parte de las ejercicios propuestos.

En este sentido considero importante mencionar a qué me refiero con la palabra autoconcepto. Para efectos de este taller, el autoconcepto se refiere a todos aquellos conceptos que tiene cada alumno participante sobre sí mismo, lo cual incluye lo que piensa y siente respecto a sí, respecto a lo que es y lo que gustaría ser, respecto a los demás y a su entorno; por tanto, también tiene que ver con sus gustos e intereses y sus experiencias e historia de vida.

Esta intervención está fundamentada principalmente en dos teorías, la humanista y la psicológico-evolutiva. La primera de ellas sostiene principalmente la metodología, pues desde principio hasta final del curso se procura desarrollar un ambiente de confianza en el que los participantes puedan escucharse con atención unos a otros y puedan expresarse y manifestarse entre ellos empatía, aceptación y congruencia. La segunda teoría mencionada es sobre la que se cimienta el tema principal del taller, pues según la etapa evolutiva en la que los estudiantes se encuentran, están en un período crítico para conformar su identidad y autoconcepto.

Considerando lo anterior, cabe mencionar que la relevancia de este proyecto se encuentra precisamente en generar un espacio cuidado de exploración del concepto de sí mismos y de relación con sus pares; ambas son tareas fundamentales en su desarrollo evolutivo y en su crecimiento personal. Un adolescente que tiene la oportunidad de explorarse, tiene más posibilidades de formar una identidad más cercana a su yo real, y por ende, sus decisiones pueden ser más certeras, debido a que están encaminadas a lo que realmente es y puede ser. Asimismo, un joven que desarrolla habilidades para relacionarse con otras personas de manera adecuada, se abre puertas en la vida, crea lazos más estrechos y una red social que le fortalezca.

En mi propia experiencia, he tenido la oportunidad de tener espacios en los que he explorado mi propio concepto, de hecho, la maestría ha sido uno de esos espacios. Y cada vez que descubro algo nuevo en mí, cada vez que dejo de lado introyectos que me estorban y cada vez que tomo decisiones basadas en un yo más real, experimento un placer y una liberación inexplicable, en la que todo mi ser resuena, y eso me ha ayudado a tener una vida más auténtica, relaciones más sinceras con los demás, pero en especial conmigo misma. Creo que el vivir así, siguiendo mis propias reglas y siendo cada vez más lo que realmente soy, me ha ayudado a tener una vida más satisfactoria y más plena, y además, me doy cuenta que el vivir así, es ejemplo para la gente de mi alrededor, pues a través de la relación me atrevo a decir que ayudo a otros a ser cada vez más ellos mismos. Y creo que ésta es precisamente la relevancia de la presente intervención, pues considero que al estar uno en contacto con la propia tendencia actualizante, no solamente se desarrolla uno mismo, sino que de alguna forma se contribuye al desarrollo de los demás.

A continuación, en el presente apartado, se detalla un poco más mi implicación personal con la intervención, así como el contexto de la situación, las características propias de la población que se beneficia directamente con el taller, y se explica cómo se llevó a cabo el proceso de detección de necesidades.

1.1.1 Implicación personal con la intervención

La Maestría en Desarrollo Humano ha marcado mi vida de manera significativa. Considero que soy una antes y otra después de iniciar esta experiencia, pues creo y siento que mi relación conmigo misma, con mis familiares, amigos, pareja, compañeros de trabajo, e incluso con Dios, se han hecho más auténticas y cercanas. El Enfoque Centrado en la Persona (ECP) me ha conquistado y cautivado. Al principio de la maestría estuve como "enamorada" del Enfoque, todo era perfecto y color de rosa. Sin embargo, en el transcurrir del tiempo mi relación con éste ha madurado, ahora veo con mayor claridad las dificultades y limitaciones del mismo.

Una de las limitaciones que percibo al intentar aplicar el ECP en el marco de la educación mexicana, radica en que el origen de éste surge en Estados Unidos, y creo que no debe copiarse tal cual sin contextualizarlo a la realidad del país. Asimismo, me parece que uno de los aspectos que es necesario adaptar a la situación mexicana es el de la no directividad, pues considero que es utópico esperar que el sistema educativo en general y las instituciones educativas en lo particular cambien su enfoque. Creo que lo que podemos hacer es ser más flexibles y buscar la manera en que los estudiantes puedan autodirigirse en algunos aspectos de su aprendizaje. La educación centrada en la persona no es una meta para mí, sino un camino que quiero ir recorriendo y construyendo a través de mi experiencia y mis relaciones con mis colegas y alumnos. De ahí surge gran parte de mi motivación para la realización de este trabajo de grado.

Una de las razones por las que decidí estudiar esta maestría fue por su finalidad profesionalizante. Mi interés ha sido aplicar mis aprendizajes en el área educativa, puesto que esa es mi base universitaria, a eso me dedico, y en eso quiero trabajar toda mi vida, ya sea en el ámbito formal, no formal o informal.

Al leer y debatir en mis clases respecto a la educación centrada en la persona, me he cuestionado muchas cosas, y al mismo tiempo me he apasionado y frustrado. Rogers (1980: 143) asegura que "ser centrado en la persona en tu conducta implica riesgos, en cualquier sistema". Me parece que el sistema educativo de nuestro país todavía tiene un arraigo muy tradicionalista, y que en la práctica resulta todo un reto la vivencia del ECP.

Por mi experiencia me atrevo a decir que el mismo sistema o las instituciones limitan el que los maestros puedan aplicar el ECP en sus clases. Esto puede comprobarse simplemente desde el currículo que ya está preestablecido y la cantidad de papeles administrativos y burocráticos que los maestros deben producir, y que en ocasiones limitan su tiempo y su creatividad.

Además de la limitación del sistema, considero que es todo un desafío que los profesores adquieran las actitudes básicas del enfoque: comprensión empática, aceptación incondicional y autenticidad. Debido a que, para tener estas actitudes con los alumnos, es necesario también tenerlas con uno mismo. Con esto no quiero decir que sea imposible que logren adquirir y manifestar dichas actitudes, sin embargo, sí creo que es difícil y que posiblemente muchos requiramos de un acompañamiento. Igualmente, me parece que no es fácil que los maestros que han sido educados desde el tradicionalismo, realicen sus prácticas docentes desde un enfoque tan diferente, como lo es el que Rogers propone. Esto requeriría de romper con muchos paradigmas, tener una actitud de apertura y por supuesto ser capacitado y supervisado en la práctica profesional.

Por otra parte, durante mi educación, han sido pocos los maestros que me han influido de manera significativa; sin embargo, los conocimientos, habilidades y valores que aprendí gracias a su guía, han permanecido en mí desde entonces, y reconozco que parte de mi ser actual se debe a ellos. En especial, reconozco mi etapa de bachillerato como un período de mucho aprendizaje, el cual adquirí de maneras poco tradicionales. Fue en las clases de Desarrollo Humano y Formación de Valores en las que, por primera vez realicé actividades de autoconocimiento, como la ventana de Johari. Recuerdo que no fue fácil cuestionarme quién era yo, en momentos habían tantas respuestas y en instantes nada parecía real.

Asimismo, durante mi bachillerato ingresé a un grupo de misiones, en el que por primera vez me cuestioné mis creencias religiosas, recuerdo que esta experiencia fue dura en momentos, pero también muy liberadora. Igualmente, fue gracias a mi participación dentro de la mesa directiva, que descubrí mi liderazgo y potencial creativo, en la organización de variados eventos que llevamos a cabo.

Si pudiera definir esta etapa de mi vida, diría que fue un proceso de encontrarme conmigo misma. Es también por eso, que cuando surge la oportunidad de trabajar directamente con jóvenes bachilleres, decidí encaminar mi intervención a la exploración del autoconcepto, pues aunque nunca terminamos de conocernos y construirnos, en la adolescencia es cuando empezamos a tener mayor consciencia de nuestra imagen. Se espera que este trabajo de grado aporte algunas formas que puedan ser facilitadoras de este proceso humano de acercarse más a ser la persona que uno es.

Tengo tres años de experiencia trabajando con bachilleres en distintas preparatorias, pero esta es la primera vez que imparto un curso de este tipo. Tanto la institución como el curso proporcionan la suficiente flexibilidad para planear este taller con una metodología distinta, basada en el ECP, sin una planeación previa rígida, sino partiendo de las necesidades observadas en el alumnado.

1.1.2 Contexto de la situación

El bachillerato en donde se llevó a cabo esta intervención pertenece a una universidad católica del municipio de Zapopan. Ésta tiene sus orígenes como escuela de periodismo y comunicación en el año 1961. Con el tiempo fue creciendo y ampliando su oferta educativa, hasta que en 1979 surge la preparatoria. Ésta abrió sus puertas en diferentes instalaciones hasta que en 1984 se asentó en donde actualmente está ubicada. El lema de la institución desde sus inicios ha sido “Saber más para ser más”, frase que el padre Santiago, fundador de la institución, tomó de la encíclica *Populorum Progressio* del Papa Paulo VI.

Actualmente, esta universidad ofrece bachillerato escolarizado general, tecnológico y tecnológico bilingüe, así como bachillerato semi-escolarizado, licenciaturas, posgrados, educación continua y certificaciones. Esta intervención se realizó en la preparatoria semi-escolarizada, en el turno vespertino, de 3:30 a 6:00 p.m. los días miércoles, durante septiembre y octubre.

La identidad de esta institución es vista como “una comunidad educativa católica, que se guía por el espíritu de la Constitución Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, y contribuye de modo riguroso y crítico, a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural, mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales”.

Su misión es “formar personas y profesionales de calidad en lo humano, científico y tecnológico, comprometidos con la transformación de la comunidad y la responsabilidad social, a través de una pedagogía propia, centrada en la búsqueda de la verdad, la libertad y significado trascendente del ser humano y apoyada en el diálogo continuo entre la fe y la cultura”.

Por otra parte, su visión es “ser una comunidad educativa de excelencia integrada por personas que trabajan conjuntamente para mantener los más altos estándares de calidad en sus aulas, y que se caracterizan tanto por la vivencia y el liderazgo de los valores humano cristianos, como por la promoción permanente del bien común”.

Asimismo, esta institución “reconoce a Jesucristo como el Señor de la historia, el Maestro de los hombres y el Salvador del mundo, puesto que el misterio del hombre sólo se esclarece en el misterio del Verbo Encarnado”. Además, “afirma la importancia de los valores espirituales y reconoce que a través de ellos, todo lo demás adquiere sentido. Guía a la comunidad académica a la plenitud de la madurez humana, y a los cristianos a la vivencia de una fe adulta. Ve en el amor un principio de unidad y progreso de los seres humanos”.

Por otro lado, el Modelo Educativo de la institución “es un sistema interactivo que busca desarrollar la excelencia profesional, didáctica y humana en su personal docente. Tiene al bachiller como principio ordenador y constructivo de su aprendizaje”. Este modelo educativo integra la Pedagogía Interactiva a través de seis procesos, sumados a los fundamentos teóricos y concluyendo con la integración a la práctica docente:

1. Proceso de inclusión – conformación**:** Conformar la comunidad de aprendizaje donde se valoren las necesidades individuales del alumno, así como las institucionales y sociales.

2. Proceso de codificación – decodificación: Estudiar y utilizar técnicas que les permitan a los alumnos analizar, asimilar y comunicar oralmente y por escrito, mediante las tecnologías de la información en sus diversas asignaturas o bloques de estudio.

3. Proceso de autoaprendizaje cooperativo grupal: Desarrollar habilidades que favorezcan el trabajo en equipo cooperativo, la comunicación y el liderazgo, partiendo de ambientes autónomos para ser alimentados colaborativamente.

4. Proceso de autoaprendizaje investigativo: Valorar las técnicas del proceso investigativo e incorporarlas en la práctica educativa.

5. Proceso de aprendizaje por tutoría personal: Desarrollar la capacidad autocrítica y heterocrítica de los procesos en los que el alumno está inmerso, en interacción con sus maestros, los cuales desempeñan rol de tutores.

6. Proceso de aprendizaje por interacción con el objetivo de transformación: Diseñar experiencias de aprendizaje que incluyan la vinculación y la inserción del alumno en la realidad de su profesión y vida cotidiana.[1]

Como puede observarse en este apartado, la institución tiene un fundamento curricular claro y bien establecido. Sin embargo, es importante recordar que éste no es exclusivo del bachillerato semi-escolarizado donde se realizó el taller y por lo tanto, en la práctica, pueden existir algunas diferencias.

1.1.3 Características de la población

Los participantes del taller fueron jóvenes de entre 16 y 20 años de edad, en su mayoría de primer ingreso al bachillerato semi-escolarizado. Una tercera parte de la población trabajaba medio tiempo. Entraron al taller 30 alumnos, de los cuáles un joven sólo asistió la primera clase y una muchacha dejó de asistir después de la cuarta sesión por motivos de trabajo.

[1] Toda la información contenida en este apartado titulado “Contexto de la situación” se obtuvo de la página web oficial de la universidad. No se incluye la referencia para salvaguardar la confidencialidad de los participantes.

El grupo estuvo equilibrado en el sentido de que estuvo integrado por 15 hombres y 14 mujeres. Su nivel socioeconómico es medio o medio-bajo. Muchos de ellos habían estado en otra preparatoria y fueron expulsados por un bajo desempeño académico o disciplinar. A continuación se presenta una tabla que incluye las iniciales del nombre de cada alumno (con la intención de cuidar su anonimato), su género, edad y si trabaja o no.

Iniciales del alumno(a)	Género	Edad	¿Trabaja?
1. JHAM	Femenino	16	No
2. JDAP	Masculino	16	Sí
3. CAAG	Masculino	18	No
4. MRCM	Masculino	16	No
5. FCC	Masculino	17	No
6. LICT	Masculino	17	Sí
7. JLCC	Masculino	¿?	No
8. SICP	Masculino	19	Sí
9. CCM	Masculino	17	Sí
10. DEFB	Femenino	¿?	No
11. AFA	Masculino	16	No
12. ACFM	Femenino	18	Sí
13. EVFS	Femenino	18	Sí
14. AGG	Femenino	17	No
15. CRGM	Masculino	17	No
16. AJO	Masculino	18	Sí
17. CFLF	Femenino	17	No
18. ANLG	Femenino	18	Sí
19. DCLR	Femenino	17	No
20. ASMT	Femenino	17	No
21. JPNC	Masculino	17	No
22. JAOG	Masculino	20	No
23. ILOH	Femenino	19	No
24. CRV	Masculino	17	No
25. DCSL	Femenino	17	No
26. JJSG	Masculino	17	No
27. JGTA	Femenino	18	Sí
28. MAVL	Femenino	17	No
29. DMDA	Femenino	18	Sí

1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo

Como ya se mencionó anteriormente en la introducción del presente trabajo de grado, la población se modificó en tres ocasiones. Por lo tanto, la premura del tiempo no facilitó que se realizara la detección de necesidades de manera más detallada y minuciosa. Consecuentemente, el proceso de detección consistió en realizar una breve entrevista, así como dos sesiones de observación participante.

El informante clave de la entrevista fue el Director de este bachillerato semi-escolarizado, quién afirmó que la dinámica de este departamento es un tanto diferente a las otras, debido a que gran parte del alumnado trabaja por las mañanas. Esto implica que se les tenga consideraciones especiales y se sea más flexible con respecto a la puntualidad, asistencia, e incluso tareas. El Director dejó claro que estos últimos aspectos, así como el método de calificación, se llevan a cabo a consideración de cada uno de los profesores. Asimismo, mencionó que no existían planes ni programas del curso, y que la única información que podía darme al respecto es que anteriormente se habían trabajado talleres de autoestima.

Por otra parte, durante las primeras dos sesiones de la intervención, el trabajo fue muy flexible y se procedió a realizar observación participante para conocer cuáles eran las necesidades que los alumnos consideraban más importantes en su grupo. Entonces, cuando los alumnos se reunieron a trabajar en pequeños equipos y a hablar sobre sí mismos, dos temas cobraron relevancia: las relaciones de pareja y las pérdidas de seres queridos. Igualmente, en los cierres del taller, se detectó que había un interés genuino de la mayoría de los integrantes por conocerse mejor a ellos mismos y entre sí.

1.2 Propósitos de la intervención

1.2.1 Propósito general

Propiciar que los jóvenes de un bachillerato semi-escolarizado exploren su autoconcepto a través de la creatividad y la interacción con sus compañeros.

1.2.2 Propósitos específicos

- Promover que los participantes expresen, de forma oral o escrita, las diferentes dimensiones de su autoconcepto.
- Fomentar la reflexión de los participantes a partir de las experiencias vividas, para adquirir aprendizajes significativos con respecto a uno mismo y a los demás.

1.3 Plan de acción

1.3.1 Lugar y sus condiciones

El área de la preparatoria es un edificio con cuatro niveles. El salón en el que se lleva a cabo el curso de Actividades Co-curriculares I se encuentra en el último, es decir, el 3er. piso, en el salón del fondo. El aula tiene una capacidad de 40 alumnos aproximadamente y las sillas tienen paleta incorporada. Se tiene un televisor para ver los mensajes del Director u otros anuncios para los estudiantes.

También se tiene un proyector, y en la planta baja hay un departamento que presta los cables necesarios para poder usarlo, así como computadoras portátiles. El pizarrón es el tradicional, de color verde, y se maneja con gis o tiza. En el salón se tienen dos ventiladores de techo y ventanas de un solo lado, con persianas.

El acomodo general de las sillas es en filas, pero para efectos de este taller pueden acomodarse en un gran círculo o en círculos pequeños. También es posible hacer uso del patio central, así como los jardines de enfrente.

1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros

Los recursos humanos que de alguna manera facilitaron y enriquecieron el presente trabajo de grado son mis asesores, maestros y compañeros de los talleres de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO.

Los recursos materiales corrieron a mi cargo en su mayoría, desde la audio-grabadora y la cámara fotográfica, laptop, carpetas de cartón para sus bitácoras, hojas, paliacates, copias de ejercicios, botellas, cartulinas, colores, marcadores, tarjetas auto adheribles. Por su parte, los alumnos aportaron el material que utilizaron para sus tareas.

Los recursos financieros fueron aportados en su totalidad por mí, pero cabe mencionar que la institución me proporcionó una remuneración económica por mis servicios como maestra de este curso-taller.

1.3.3 Programa de intervención

El curso de Actividades Co-curriculares I se realizó en 7 sesiones de dos horas y media cada una. Se llevó a cabo en la modalidad de taller, lo que implica que tanto docente como alumnos se involucran en la enseñanza – aprendizaje mediante la construcción de “algo” que se realiza colectivamente. Esto quiere decir que se aprende haciendo, todos participan activamente y cooperativamente. El rol del docente es orientar o asesorar, mientras que el estudiante se convierte en el sujeto protagonista de su propio aprendizaje (Ander – Egg, 1999).

El programa de intervención se planeó para que el desarrollo de cada sesión constara de tres partes: Primero el alumnado realiza distintos ejercicios utilizando recursos artísticos como la música, el dibujo, la pintura, la literatura, la dramatización y otros. Después de la creación individual o grupal algunos estudiantes comparten en el grupo qué es lo que su creación les dice sobre sí mismos. Al final de la sesión cada uno hace una reflexión por escrito sobre lo que aprendieron de sí mismos y de sus compañeros.

Las temáticas y ejercicios propuestos se diseñaron para ser flexibles según las necesidades e intereses mostradas por los y las estudiantes. A continuación, en la siguiente página, se presenta el programa de las sesiones, el cual sólo fue una propuesta, ya que se modificó un poco en base a las necesidades expuestas por el alumnado.

PRIMERA SESIÓN: Introducción al taller			
Propósito de la intervención: Definir algunos lineamientos generales en relación al taller y tener un primer acercamiento a la imagen que cada estudiante tiene de sí mismo(a).			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Sensibilización corporal	Se les pide a los participantes que cierren los ojos, y se les va guiando a hacer consciencia de su respiración, a sentir las diferentes partes de su cuerpo y a utilizar sus sentidos para percibir cómo está su entorno y ellos en relación a éste.	10 min.	Música relajante. Laptop y bocinas. Aromatizante. Guía para la sensibilización.
Introducción de la materia	Se pregunta a los participantes qué expectativas tienen del curso, qué saben acerca del desarrollo humano, qué temas les gustaría tratar durante el taller. Enseguida se hace una propuesta metodológica.	20 min.	---
Reglamento	Los participantes expresan qué reglas creen que deberíamos de seguir todos los miembros del grupo durante la clase.	20 min.	---
Autobiografía ilustrada	Se pide a los estudiantes que escriban al menos una cuartilla sobre su vida y los momentos más significativos desde su nacimiento hasta la fecha. Después, se les solicitará que las ilustren con algunos símbolos o dibujos representativos.	40 min.	Hojas, lápices, colores, marcadores.
Compartir en grupos pequeños	Se formarán grupos de máximo 5 personas y compartirán lo que decidan con respecto a su autobiografía.	30 min.	
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20 min.	Copias del cierre de sesión 1

SEGUNDA SESIÓN: Compartiendo un cachito de mí.			
Propósito de la intervención: Impulsar la interacción entre los participantes del taller a través del compartir la imagen que tienen de sí mismos.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Retroalimentación de la sesión anterior	Pedir a algunos alumnos que compartan qué pasó la clase pasada, qué aprendieron, qué les gustó.	10 min.	---
Collage "Yo soy"	Los participantes elaborarán un collage en el que expresen a través de imágenes quiénes son en diferentes aspectos: su nombre, sus gustos, disgustos, problemas, logros, fracasos, etc.	45 min.	Revistas, tijeras, pegamento, cartulinas
Compartiendo un cachito de mí.	Enseguida cada alumno compartirá, de manera grupal, algunos aspectos que le hayan sido más significativos de su collage.	70 min.	---
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20min.	Copias del cierre de sesión 2

TERCERA SESIÓN: La vida es un cuento			
Propósito de la intervención: Generar una reflexión con respecto a la imagen de sí mismos a través de la confrontación con personajes de cuento distintos.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Sensibilización corporal	Se les pedirá a los participantes que se venden los ojos con un paliacate. Luego se les indicará que se les pondrá música y se les invitará a bailar a su gusto. Al final se les pedirá que se quiten el paliacate y compartan cómo se sintieron.	20 min.	Música bailable Laptop y bocinas Paliacates
Lectura de cuentos	Se formarán pequeños grupos de entre 4 y 5 personas y se les entregará algún cuento. Cada alumno será un personaje y leerá la parte que le corresponda.	30 min.	Copias de cuentos
Comprensión	Se les dará una guía flexible para que discutan entre ellos el cuento.	20 min.	Copias de la guía
Identificación con los personajes	Luego escribirán en qué se parecen a cada uno de los personajes que aparecen en el cuento. Y compartirán con su equipo qué descubrieron de sí mismos con esto.	30 min.	Hojas
Compartir distintos cuentos	Enseguida se intercalarán los miembros de cada equipo de manera que resulten grupitos formados por alumnos que hayan leído cuentos diferentes y compartan la experiencia de cada uno.	20 min.	---
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20min.	Copias del cierre de sesión 3

CUARTA SESIÓN: Fiesta de disfraces			
Propósito de la intervención: Generar que los/las estudiantes identifiquen características de su yo público y de su yo privado, a través de un ejercicio en el que identifiquen un personaje con el que se identifican y su personaje opuesto.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Retroalimentación de la sesión anterior	Pedir a algunos alumnos que compartan qué pasó la clase pasada, qué aprendieron, qué les gustó.	10 min.	---
Fantasía guiada Protagónico	Se pide a los participantes que cierren sus ojos. Enseguida se les comienza a relatar una historia en la que ellos son los personajes principales. Se les dice que irán a una fiesta de disfraces mágica, que tienen el mejor sastre para que les diseñe el disfraz que gusten y que además su disfraz será mágico, de tal manera que podrán convertirse en el personaje a quien pertenezca su disfraz, como puede ser un súper héroe o una caricatura. Se les invitará a hacer en la fiesta lo que deseen, sus poderes no tienen límites. Después, al tocar las campanadas, tendrán que regresar a casa y quitarse su disfraz para volver a la realidad.	20 min.	Música de fondo Laptop y bocinas
Compartir la experiencia en pequeños grupos	Los alumnos compartirán en grupos de 3 o 4 personas cómo fue su experiencia, qué personaje fueron, qué hicieron, qué sentimientos surgieron, que pensaban de sí mismos en ese momento.	20 min.	---
Fantasía guiada Antagónico	Nuevamente se pide a los alumnos que cierren sus ojos y que regresen a esa fiesta de disfraces pero siendo el personaje antagónico al cual habían elegido previamente. Se les invitará a observarse bien frente al espejo con su nuevo disfraz y a verse así mismos siendo este nuevo personaje, a hacer lo que gusten sin miedo a prejuicios y con la mayor libertad que les sea posible. Después, al tocar las campanadas, tendrán que regresar a casa y quitarse su disfraz para volver a la realidad.	20 min.	Música de fondo Laptop y bocinas

Compartir la experiencia en pequeños grupos	Los alumnos compartirán en los mismos grupos anteriores, cómo fue su experiencia, qué personaje fueron, qué hicieron, qué sentimientos surgieron, que pensaban de sí mismos en ese momento.	20 min.	---
Reflexión personal	Se pedirá a los estudiantes que reflexionen cuándo, cómo y con quién son como sus personajes principales y sus personajes antagónicos; y que escriban qué aprendieron de sí mismos con las actividades realizadas.	20 min.	Hojas blancas
Compartir los aprendizajes en pequeños grupos	Los alumnos compartirán con los mismos grupos con los que trabajaron las actividades anteriores cuáles fueron sus reflexiones y aprendizajes sobre sí mismos.	20 min.	---
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20 min.	Copias del cierre de sesión 4

QUINTA SESIÓN: Modelando mis recuerdos			
Propósito de la intervención: Impulsar que los/las participantes exploren y expresen algunos momentos significativos en sus vidas.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Retroalimentación de la sesión anterior	Pedir a algunos alumnos que compartan qué pasó la clase pasada, qué aprendieron, qué les gustó.	10 min.	---
Modelando con plastilina y música	Primero se les pedirá a los alumnos que cierren sus ojos y que escuchen con atención una sinfonía y que traten de contactar con algún recuerdo que surja, y a la vez que vayan modelando con plastilina algún producto que les nazca hacer siguiendo la melodía y sus recuerdos. El ejercicio se repetirá con sinfonías distintas.	30 min.	Sinfonías Laptop y bocinas Plastilina Paliacates
Compartir en pequeños grupos	Los alumnos compartirán en grupos de no más de 5 personas cómo fue su experiencia en el ejercicio anterior, qué recuerdos y sentimientos surgieron. Mostrarán sus productos hechos con plastilina y expresarán el significado que éstos tienen para ellos.	30 min.	---
Galería de recuerdos	Enseguida se colocarán todos los productos elaborados por los alumnos a manera de galería, alrededor del salón. Ellos pasarán a observar cada uno detenidamente y podrán elegir uno. A ese producto que elijan le pondrán nombre e inventarán una historia breve al respecto.	30 min.	Hojas blancas
Compartiendo historias en pequeños grupos	Una vez que los alumnos hayan elaborado sus historias breves, se reunirán en los mismos equipos para compartirlas, y reflexionarán sobre cómo se identifican con esa historia que crearon.	30 min.	---
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20min.	Copias del cierre de sesión 5

SEXTA SESIÓN: Te presento a mí mismo(a)			
Propósito de la intervención: Propiciar que los/las estudiantes expresen el saber que tienen respecto a quiénes son, a través de un producto visual que provenga de su creatividad, interés y motivación propia.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Sensibilización corporal	Se les pide a los participantes que cierren los ojos, y se les va guiando a hacer consciencia de su respiración, a sentir las diferentes partes de su cuerpo y a utilizar sus sentidos para percibir cómo está su entorno y ellos en relación a éste. Asimismo, se les va guiando para que recuerden la imagen que tenían de sí mismos al ingresar al taller, cómo se fue modificando y cuál es la imagen de sí que tienen al momento presente.	20 min.	---
Presentaciones creativas de sí mismos	Los alumnos elaborarán de tarea, para entregar en esta sesión, un trabajo visualmente creativo (una maqueta, *collage*, video, etc.) en el que se presenten a sí mismos, su historia de vida, sus gustos, sus relaciones interpersonales y demás aspectos que los conforman. Los compañeros irán retroalimentando brevemente las presentaciones.	110 min.	---
Cierre de sesión	Los alumnos contestarán algunas preguntas con respecto a su experiencia y sus aprendizajes en esta sesión. Después, se solicitará que algunos compartan esto de manera grupal.	20 min.	Copias del cierre de sesión 6

SÉPTIMA SESIÓN: Cierre del taller			
Propósito de la intervención: Propiciar en los y las estudiantes una reflexión sobre cómo fue su experiencia durante el curso.			
ACTIVIDADES	**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**	**DURACIÓN**	**RECURSOS**
Retroalimentación de la sesión anterior	Pedir a algunos alumnos que compartan qué pasó la clase pasada, qué aprendieron, qué les gustó.	10 min	---
Autoevaluación	Los alumnos contestarán una encuesta tipo *Likert*, respecto a su desempeño durante el taller y al final se asignarán una calificación con su respectiva justificación.	15 min.	Copias de autoevaluaciones
Cierre del taller	Los participantes contestarán una serie de preguntas que les impulse a reflexionar y plasmar por escrito cómo fue su experiencia durante el curso.	15 min.	Copias de cierres del taller
Cierre y despedida grupal	Cada alumno escribirá alguna frase representativa de su experiencia en el taller, o algún aprendizaje o agradecimiento a los miembros del grupo. Enseguida la pegará en el pizarrón para compartirla con el grupo. La facilitadora al final entregará algún símbolo representativo de su proceso de crecimiento o de la confianza que ella tiene en su tendencia actualizante.	30 min.	Símbolos
Convivio y entrega de calificaciones	Al final se hará un convivio entre los estudiantes, mientras la facilitadora hace una retroalimentación personal muy breve y entrega calificaciones a cada estudiante.	80 min.	

1.3.4 Recolección de información

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información fueron los siguientes: audio-grabaciones de todas las clases; fotografías de los trabajos realizados; bitácoras de cada sesión elaboradas por la facilitadora; trabajos de los participantes, como la autobiografía ilustrada, el collage, las esculturas de plastilina y los trabajos finales; así como los cuestionarios contestados por los estudiantes a manera de cierres de sesión.

Hasta este punto, en este primer capítulo se han presentado los antecedentes personales, de la institución y de la población con la que se llevó a cabo esta intervención. Asimismo se exponen los propósitos y el plan de acción del taller, así como los recursos y las condiciones en las que se realizó. Enseguida, en el segundo capítulo se presenta la teoría sobre la que se sustenta el presente trabajo de grado, los propósitos y el programa de intervención tienen su fundamento precisamente en este marco teórico.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Estado actual del conocimiento

En esta sección se presentan algunas intervenciones y propuestas realizadas con anterioridad respecto al Enfoque Centrado en la Persona (ECP) en el área educativa y formativa, las cuales abonan información y experiencias que han enriquecido el presente trabajo de grado.

Una de las intervenciones que me ha ayudado a visualizar mejor la inclusión del ECP en la dinámica de un curso, es la tesis de Héctor Sevilla (2006), titulada: "Recuperación de mi práctica docente en la asignatura de Ejercicio ético de la profesión en el ITESO durante el semestre de enero a mayo del 2003 desde la perspectiva del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers". El objetivo de su trabajo de grado fue analizar el grado de congruencia de su práctica docente consigo mismo y con la misión de la institución donde trabaja, el ITESO.

Los elementos del ECP experimentados por Sevilla (2006) que él considera facilitaron los procesos de aprendizaje de sus alumnos fueron: La flexibilidad para llevar a cabo el curso de acuerdo a los tiempos y dinámica del grupo; el respeto de sí mismo, sus modos de pensar y su estilo docente; la promoción del cuestionamiento para que los estudiantes construyeran sus propios significados; la apertura a contenidos fuera del programa de la asignatura; su autoconocimiento y la aceptación de las diferencias entre el maestro ideal y el maestro que realmente es; la inclusión de sus propias experiencias y las de sus alumnos como insumo a los conocimientos adquiridos; la búsqueda del origen de las ideas de sus alumnos, en lugar de corregirlos o tratar de imponerles determinada ideología; la *amorevolezza*, es decir, el sentimiento de aprecio y estima surgido de la reciprocidad entre educador y educandos.

La tesis de Sevilla aporta no sólo a este documento y a la intervención a realizar, sino también a mi vida misma, tanto en el ámbito profesional como en el personal. Me ayudó especialmente a ubicarme y reconocerme imperfecta como maestra, y a percibir los límites de mi labor docente. Además, el trabajo de grado de Sevilla, me invitó a adaptar críticamente algunos elementos de la educación centrada en la persona.

Otro de los trabajos de grado que ha aportado al presente, es el de Sheila Olivares (2007) titulada: “Acciones desde el Enfoque Centrado en la Persona, generadoras de aprendizajes significativos en alumnos de licenciatura en psicología”. Como el título de lo menciona, la autora analiza las acciones que facilitaron el aprendizaje significativo.

Como resultado, Olivares (2007) encontró que dichas acciones fueron las siguientes: promover la apropiación de los temas en los alumnos; mostrar a los estudiantes las actitudes que estipula el ECP: empatía, respeto y confianza; promover el cuestionamiento y la reflexión; generar una relación recíproca entre maestro y alumnos; soltar el control y confiar en la tendencia actualizante de los educandos; y generar un clima de confianza para facilitar un espacio de libre expresión. Esta tesis de Olivares, me permitió enriquecer mi intervención con las acciones que ella aporta y que considera que generaron aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Por otra parte, Moreno (1983), en su libro *La educación centrada en la persona*, presenta las experiencias y opiniones de los estudiantes que tomaron con él un curso sobre Corrientes Contemporáneas en Psicología. Los aspectos que algunos estudiantes experimentaron de manera positiva son: la posibilidad de aprender cosas que difícilmente pueden aprenderse con el método tradicionalista, la aceptación incondicional, el contacto con los compañeros y maestro, la confianza recibida, el sentirse escuchado, la libertad para expresar inquietudes, la participación de todos, la libertad para elegir el contenido y la forma de trabajo, la investigación en diversas fuentes, la autoevaluación, el juicio crítico y la construcción de las propias conclusiones.

Asimismo, algunas situaciones fueron experimentadas negativamente por los alumnos: desconcierto por el método al no entender los propósitos del curso, conflicto con un sistema educativo tan diferente a los demás, inactividad del profesor, falta de organización y profundidad en las discusiones, estancamiento por falta de dirección y exigencia, falta de motivación, demasiada confianza y empatía.

Estas tres intervenciones han dado empuje a la realización de mi trabajo de grado. La tesis de Sevilla me ha invitado a ser crítica y a construir nuevas formas humanistas en la educación. La de Olivares me ha dado esperanza, mostrándome los resultados profesionales y personales que pueden obtenerse al trabajar desde el ECP y la experiencia de Moreno, me ha mostrado las dificultades y los retos de aplicar el ECP en el ámbito educativo.

Una vez presentados los trabajos anteriores referentes a la inclusión del ECP en la educación, me remito a exponer dos intervenciones más que también enriquecen este trabajo de grado. Ambas fueron diseñadas como talleres y dirigidas a adolescentes.

El trabajo de grado que realiza María del Carmen García (2008) está titulado "Reconocer las propias potencialidades. Cambio en la autoestima y desarrollo del potencial humano en un grupo de adolescentes de Guadalajara". Su principal objetivo fue propiciar que los participantes del taller incrementaran la seguridad en sí mismos, como parte de su proceso de autoconocimiento y de cambio, para así tomar decisiones más conscientes y responsables. Los participantes fueron un grupo de adolescentes que estudiaban inglés en un Centro de Desarrollo Comunitario-DIF.

La intervención realizada por García (2008) dio como resultado algunos cambios significativos en sus participantes. En cuanto al autoconocimiento, los adolescentes lograron tener un mayor conocimiento de sí mismos e identificaron lo que era importante para ellos. En relación a la autoestima, lograron mayor aceptación de sí, autovaloración, seguridad, congruencia y madurez. Y con respecto a la relación con los otros, los participantes desarrollaron mayor comprensión hacia los demás y mejoraron sus relaciones interpersonales. Asimismo, como grupo, se estrecharon más los lazos de amistad y la confianza entre ellos; y en la clase de inglés se comenzó a dar mayor apertura, participación, cooperación, comunicación y atención.

Por otra parte, la tesis de Elba Elizabeth Covarrubias (2012) nombrada "Taller de Inteligencia emocional para adolescentes desde el Enfoque Centrado en la Persona", tuvo como propósito general, crear las condiciones que desde el ECP se estipulan para que las adolescentes participantes desarrollaran algunas habilidades de Inteligencia Emocional, que a la vez les permitieran expresar y vivir sus emociones y sentimientos de una manera más óptima, así como mejorar sus relaciones interpersonales.

Covarrubias (2012) asegura que a través de la intervención que realizó, las adolescentes incrementaron su autoconocimiento, así como su autoestima. Y comprobó cómo es que estos dos elementos están relacionados entre sí, pues al tener un mayor conocimiento de sí, las participantes aumentaron su sensación de valía personal.

Asimismo, Covarrubias (2012) menciona que encontró evidencia de que las adolescentes aprendieron a reconocer y a expresar sus emociones y sentimientos, y también a comunicarse y relacionarse asertivamente. Igualmente, aprendieron a distinguir entre sus metas de índole familiar, personal, profesional, social, espiritual y trascendental, para trabajar su desarrollo integral y establecer una mejor Inteligencia Emocional. Finalmente, Covarrubias (2012) sostiene que durante su intervención fue capaz de mostrar habilidades de facilitación, como la congruencia, empatía, consideración positiva incondicional, así como la creación de un ambiente de respeto, escucha activa y confianza. Agrega que en un principio tuvo miedo de que los temas no fueran de interés para las participantes, que éstas no se comprometieran a asistir al taller o que el material no fuera pertinente. Pero pronto este miedo fue superado. Asimismo otro obstáculo que se presentó fue que el taller se tuvo que suspender debido a que las participantes tenían que hacer servicio social en los juegos panamericanos, sin embargo, menciona que pronto volvieron a retomar el ritmo.

En ambos trabajos de grado presentados anteriormente, me doy cuenta de que el trabajo con adolescentes generó cambios en su autoconocimiento, autoestima y relaciones interpersonales. Pareciera que estos tres factores son inherentes al trabajo con esta población, por lo tanto, resulta importante considerarlos también en mi intervención. Creo que estos cinco trabajos me ayudan a tener un panorama más amplio del trabajo educativo con adolescentes desde el ECP. Todos ellos me dan pistas para seguir indagando y experimentando, pero especialmente, para continuar recorriendo mi propio camino como agente educativo centrado en la persona.

2.2 Enfoque Centrado en la Persona y Educación

2.2.1 El ECP en el ámbito educativo

Carl Rogers es el creador de la teoría del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), con la cual cimenta las bases de la corriente humanista en Norteamérica (González Garza, 2008). Esta teoría se fundamenta en la confianza en las potencialidades de las personas y los grupos, capaces de llegar a una autorrealización cuando poseen las condiciones ambientales y los recursos necesarios para obtenerla (Segrera, s.f.).

Dicha autorrealización es una inclinación natural a la que Rogers denomina *tendencia actualizante* y él mismo la define como “una tendencia hacia la realización, hacia la actualización, no sólo hacia el mantenimiento, sino también hacia el mejoramiento del organismo” (Rogers, 1980, p. 168). En el mismo sentido, Rogers en González Garza (2008) sostiene que esta tendencia actualizante funciona cuando la persona escucha la sabiduría de su organismo; y, afirma que ésta puede aplicarse constructivamente en el ámbito personal, social y comunitario.

Es en el marco de esta teoría, que la educación centrada en la persona se origina en la década de 1940, dentro de la corriente psicológica humanista (González Garza, 2008). Es debido a sus orígenes, que este tipo de educación se interesa en el ser humano integral: su cognición, comportamiento y afectividad. También, se centra en facilitar el aprendizaje significativo del estudiante, a quien considera como protagonista en la construcción de su educación.

La filosofía de la educación centrada en la persona consiste en considerar a todo ser humano como valioso y digno de confianza, con una naturaleza constructiva y tendiente al crecimiento y autorrealización, siempre y cuando se encuentre en un ambiente adecuado (Moreno, 1983).

Por otra parte, González Garza (2008) menciona que en esta propuesta educativa, cada individuo funge como educador y educando pues se considera que todos los seres humanos forman una comunidad educativa. En este mismo sentido, Freire (1971) sostiene que "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador".

Asimismo, Moreno (1983) afirma que los objetivos de la educación centrada en la persona se basan en favorecer el desarrollo integral de la personalidad del alumno, lo que implica que aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, ser flexible para adaptarse al cambio continuo, autodirigirse, ser y no sólo a hacer, usar adecuadamente y desarrollar sus potencialidades y capacidades, ser creativo, realizar acciones transformadoras, desarrollar un juicio crítico, reflexivo y realista, aprender de sus experiencias, adquirir conocimientos y habilidades requeridas para la resolución de problemas, relacionarse con los demás sanamente y cooperar con otras personas, respetándolas.

Por otro lado, como ya se mencionó anteriormente, uno de los principales objetivos de la educación centrada en la persona, consiste en facilitar *aprendizajes significativos*, pero ¿qué significa este adjetivo que acompaña a la palabra aprendizaje? Rogers (1964) asegura que éste es más que la acumulación de conocimientos, pues penetra en el ser humano ocasionándole cambios en su conducta, actitud y personalidad. Mientras que, para González Garza, este conocimiento es aquél que se apropia y se integra en la consciencia de quien aprende:

> Metafóricamente, se puede decir que el aprendizaje significativo sufre el mismo proceso que el alimento que se ingiere, se digiere y se incorpora al organismo. Cuando lo aprendido cobra sentido para la persona, queda grabado en la memoria y puede aplicarse a la vida en el momento en el que se necesita (González, 2008, p.82).

Lo anterior quiere decir que el aprendizaje significativo permanece para siempre y su sentido radica en la utilidad que tiene para quien lo adquiere. En el mismo tenor, Rogers en Moreno (1983, p.p. 23-30), en el libro *La educación centrada en la persona,* expone 10 hipótesis básicas del aprendizaje significativo, las cuales se presentan en la siguiente página, en la figura 1[2].

[2] La información fue tomada de Moreno (1983, p. 23-30) y organizada en esta figura por la autora de este trabajo de grado.


Hipótesis sobre el Aprendizaje Significativo según Rogers
“Los seres humanos tienen una potencialidad natural para aprender”
Existe una curiosidad inherente a la persona, que la motiva a aprender constantemente.
“No se puede enseñar a otra persona directamente, sólo se puede facilitar su aprendizaje”
Cada ser humano aprende sólo lo que le es significativo, a su manera y a su ritmo.
“Una persona aprende significativamente sólo aquellas cosas que percibe como vinculadas con su propia supervivencia o su desarrollo”
El aprendizaje verdadero se da únicamente si éste es importante, interesante y útil en la vida del individuo.
“El aprendizaje que implica un cambio en la organización del autoconcepto –en la percepción de uno mismo- es amenazante y tiende a ser resistido”
A veces los nuevos aprendizajes se contradicen con lo que se piensa sobre uno mismo, los demás o el propio contexto, resultando difícil la asimilación de la nueva experiencia.
“La situación educativa que promueve más eficientemente un aprendizaje significativo es aquella en que: las amenazas al autoconcepto del alumno se reducen a un mínimo”
La adquisición del aprendizaje es más efectiva cuando la persona se encuentra en un clima de confianza y respeto a sus percepciones, y no se le impone la enseñanza de determinado contenido.
“Una gran cantidad del aprendizaje significativo se adquiere haciendo”
El individuo aprende con mayor facilidad cuando se enfrenta a problemas reales y se involucra en decidir qué aprender, cómo hacerlo y cómo evaluarlo.
“El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo del aprendizaje”
Cuando el estudiante se responsabiliza en la elección de actividades, objetivos y recursos, el aprendizaje se torna más significativo.
“El aprendizaje iniciado por el estudiante, que incluye a toda la persona del que aprende, tanto en sus sentimientos como en sus ideas, actitudes y acciones, es el aprendizaje mejor asimilado y el más duradero”
El aprendizaje se facilita cuando el alumno involucra diferentes dimensiones de su ser, especialmente su experiencia personal.
“La independencia, la creatividad y la confianza en sí mismo se facilitan cuando la autocrítica y la autoevaluación son las más importantes, y la evaluación de otros tiene una importancia secundaria”
La evaluación del propio aprendizaje y desempeño promueve la creatividad, siempre y cuando el estudiante aprenda diferentes criterios y procedimientos válidos para autoevaluarse.
“Desde un punto de vista social, el aprendizaje más útil, en el mundo moderno, es el aprender a aprender, lo cual implica una continua apertura a la experiencia y una incorporación dentro de uno mismo del proceso de cambio”
Debido a los cambios tan acelerados del mundo actual, resulta imprescindible que el estudiante sea flexible y se adapte los conocimientos y las diversas formas para adquirirlos, que van surgiendo día a día.

Asimismo, González Garza (2008, pp. 83-84) menciona que las principales características del aprendizaje significativo desde el enfoque rogeriano son las siguientes: incluye al individuo en su totalidad, se asimila en la profundidad de la persona, ocurre continuamente durante la vida por lo que su objetivo es precisamente aprender para la vida, reconoce que el interés y la curiosidad se producen espontáneamente por la tendencia actualizante del ser humano, facilita la capacidad de asombro y admiración del educando, concibe la comprensión como una experiencia interna, fomenta el cambio en el proceso de percepción, las conductas, actitudes y valores del alumno, sostiene que el aprendizaje asimilado puede utilizarse cuando sea necesario y afirma que el aprendiz es quien puede evaluar su aprendizaje.

Definitivamente, la educación centrada en el estudiante proporciona a los alumnos “un grado más elevado de adaptación personal, un mayor aprendizaje independiente de temas que no forman parte del programa, y más creatividad y responsabilidad de sí mismo” (Rogers, 1964, p. 257). Sin embargo, al igual que en sus hipótesis de psicoterapia, Rogers (1964) afirma que estos resultados requieren de ciertas condiciones básicas, y propone algunas actitudes que pueden facilitar los procesos de aprendizaje. Dichas actitudes se detallan en el siguiente apartado.

2.2.2 Actitudes facilitadoras del aprendizaje

En la educación centrada en la persona, según Moreno (1983), el elemento clave del proceso educativo es la relación que se entreteje entre maestro y alumno. Asimismo, en su libro *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*, Rogers (1991) menciona que la facilitación del aprendizaje significativo depende de algunas actitudes que se dan precisamente en la relación entre educador y educandos. Dichas actitudes son: la autenticidad, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática.

Estas actitudes facilitadoras se relacionan e influencian unas con otras, e incluso suelen acontecer de forma simultánea en un clima de confianza. En este sentido, Rogers sostiene que:

> Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se confía en que el estudiante puede evolucionar (Rogers, 1991, p. 159).

Esta autenticidad que Rogers propone, es conocida también como genuinidad o congruencia, y significa ser la persona que uno realmente es y mostrarse al estudiante sin fachadas ni disfraces, es decir, expresar a los demás con claridad lo que se piensa, quiere y siente (Moreno, 1983). Esta actitud supone autoconocimiento, autoaceptación y autoestima, pues si el maestro se escucha y se acepta a sí mismo, le resultará más fácil mostrar de manera honesta y transparente, la persona que realmente es (González Garza, 2008).

Pagés en González Garza (2008, p. 95) afirma que “No se trata de un ejercicio ascético, de una inhibición de sí mismo; todo lo contrario, se trata de una aceptación de sí mismo, o mejor, de un aprecio de sí mismo, de un placer de ser uno mismo”. Por lo tanto, es importante que el facilitador sea consciente de sí para poder expresar al alumno lo que le sucede internamente, sin imponérselo, ni culparlo o responsabilizarlo (Moreno, 1983).

En términos de González Garza (2008), la autenticidad se refiere a la correspondencia entre la conciencia, la experiencia y la comunicación. Asimismo, este autor asegura que:

> La congruencia del educador requiere tres elementos básicos: a) el reconocimiento y la aceptación de todos sus sentimientos y experiencias que surgen en su relación con los educandos; b) la disposición de comunicar estos sentimientos y experiencias a sus alumnos a fin de establecer una relación interpersonal saludable y comprometida; y c) la prudencia para saber en qué momento y situación es conveniente expresarlos y cuándo es preferible no hacerlo (González Garza, 2008, pp. 95-96).

En esta misma línea, Rogers en González Garza (2008) presenta una escala de medición sobre la congruencia. En el nivel inferior se ubica la divergencia entre lo que el maestro expresa verbalmente y lo que comunica con su paralingüística. En el siguiente nivel, la comunicación es ambigua pues el profesor pretende esconder aspectos que prefiere mantener en secreto. En el nivel posterior, el maestro comienza a reconocer sus sentimientos con respecto a uno o varios alumnos, incluso hacia el grupo en su totalidad, aunque no los expresa verbalmente. Cuando el profesor ha alcanzado una congruencia mayor, se quita las máscaras y se comunica más espontáneamente, es decir, ya es capaz de reconocer y expresar abiertamente sus sentimientos e incluso sus limitaciones, frente a sus alumnos. Finalmente, en el nivel superior, el maestro y los alumnos alcanzan la congruencia entre lo que expresan verbalmente y no verbalmente, a través de su paralingüística, comunicando abiertamente sus sentimientos positivos y negativos.

Por otro lado, la aceptación positiva incondicional es otra actitud que Rogers propone, y consiste en recibir y acoger al estudiante cálidamente, sin juicios ni condiciones, tal y como es en determinado momento de su proceso, con sus cualidades y defectos, sus congruencias e incongruencias, sus imperfecciones y sus potencialidades (González Garza, p. 2008).

Esta actitud facilitadora se otorga sin condicionantes, se valora a la persona y se le respeta sin importar si es disciplinado o inquieto, obediente o rebelde, dedicado o flojo, pues “el estudiante es, por encima de todo esto, una persona con una dignidad y valor intrínsecos a su ser-persona” (Moreno, 1983, p. 54).

Un maestro que vive esta actitud, considera que sus alumnos son capaces de desarrollarse, auto-dirigirse adecuadamente, tomar sus propias decisiones y responsabilizarse de sus actos. En este sentido, Truax en González Garza, (2008, p. 89) sostiene que el mayor grado de aceptación incondicional es cuando:

> El educador no sólo experimenta, sino que comunica una aceptación sin condiciones al alumno. Lo respeta como una persona digna, valiosa y con derecho a ejercer su libertad. Esta actitud conduce al educando no sólo a ser él mismo, sino a asumir la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones y decisiones.

Lo anterior puede lograrse a través de un clima de tolerancia, en el que se otorgue libertad de expresión y respeto a la construcción del propio aprendizaje (Moreno, 1983). Sin embargo, es importante diferenciar entre aceptar al alumno y aprobar o justificar su comportamiento, pues no es admisible aceptar conductas destructivas, agresivas o injustas para el propio estudiante o para los demás compañeros. El profesor no sólo debe rechazar esas acciones, también debe retroalimentarlas y confrontarlas con calidez, tranquilidad y empatía (González Garza, 2008).

Por otra parte, una tercera actitud facilitadora es la comprensión empática, la cual se refiere a "captar, en la medida de lo posible, la experiencia del estudiante tal y como él la está viviendo, con su significado particular, con sus matices específicos de sentimientos y emociones, valores e ideales" (Moreno, 1983, p. 55). En este sentido, el profesor debe interesarse por penetrar en el mundo del estudiante y tratar de percibirlo como si fuera el suyo, imaginándose cómo sería estar en su lugar, cuidando no perderse en éste y regresando siempre a su propia experiencia. Para esto resulta imprescindible estar en contacto constante con uno mismo (González Garza, 2008).

Esta actitud no es un entendimiento evaluativo, no se trata de juzgar al alumno, sino de esforzarse por sintonizar con su experiencia. Según González Garza (2008), si el maestro logra empatizar con sus estudiantes, entonces podrán obtenerse los siguientes beneficios:

- Asentar los cimientos de una relación interpersonal comprometida y respetuosa.
- Facilitar el autoconocimiento, la autoestima y la confianza en sus alumnos.
- Propiciar la clarificación y expresión adecuada de sentimientos, emociones y pensamientos en sí mismo y en los estudiantes.
- Estimular la capacidad para entrar en contacto con lo que otros sienten y piensan.
- Promover la apertura al diálogo, a la experiencia y al cambio.

No obstante, para que estas tres actitudes, la autenticidad, la aceptación positiva incondicional y la comprensión empática, faciliten el aprendizaje significativo de los estudiantes, no es suficiente con que el maestro las tenga, sino que es necesario que las comunique a los educandos y que éstos las perciban. Por lo tanto, es responsabilidad del docente, monitorear que sus alumnos las capten (Moreno, 1983).

Además, estas tres actitudes encuentran sentido y fuerza en su integración, ya que están entrelazadas unas con otras (Mearns y Thorne, 2003). La congruencia es una condición previa para poder experimentar la aceptación positiva incondicional y la empatía (Watson en Mearns y Thorne, 2003). De acuerdo con esto, Rogers (1991, p. 150) considera que “es más constructivo ser auténtico que seudoempático o tratar de parecer interesado”.

Por otra parte, Moreno (1983) considera importante recalcar que, actitudes y conductas no significan lo mismo, pues mientras las primeras se refieren a la cualidad afectiva, las segundas tienen que ver con el hacer o el no hacer. Tal y como Mearns y Thorne (2003) lo mencionan, no se trata de hacer sino de ser, es decir, no es suficiente con que el facilitador se muestre auténtico algunas veces, sino que se esfuerce continuamente por ser una persona y un maestro auténtico. Mostrar las actitudes facilitadoras de manera intermitente o solamente a algunos alumnos, puede resultar cruel y provocar mayor confusión y desconfianza en los estudiantes.

Finalmente, González Garza (2008, p. 97) menciona que dichas actitudes implican “la plena confianza en que todo individuo tiene el potencial y la capacidad para llegar a ser lo que es en esencia”. De acuerdo con esto, Moreno (1983) también sostiene que estas tres actitudes conllevan una confianza en la persona y su tendencia actualizante. Es precisamente esa confianza en los alumnos, la que indica que son capaces de tomar sus propias decisiones con respecto a la dirección de su aprendizaje, lo cual es una de las propuestas más controvertidas de la educación centrada en la persona. Y, en aras de esclarecer más este tema, se presenta el siguiente apartado.

2.2.3 La propuesta no directiva en el contexto escolar

Rogers era maestro, así que no pasó mucho tiempo para que llevara a su práctica docente algunas hipótesis que tenía con respecto al desarrollo humano, y una de ellas fue la no directividad. Este concepto es uno de los aspectos más importantes de la propuesta rogeriana, cuya definición en el campo de la psicoterapia, tiene que ver con una actitud que se muestra al cliente, en la que el terapeuta respeta la dirección que éste decida tomar, apartándose de la idea de que la persona actúe, piense o sienta de una forma específica (Pagés, 1976).

Por lo tanto, en el contexto escolar se propone que el maestro confíe en la capacidad de sus estudiantes para autodirigirse, y por ende, confíe también en su tendencia actualizante. Siguiendo esta línea, Rogers (1980, p.168) sostiene que "los organismos, a través de adaptaciones, mutaciones y ajustes, se comportan en formas que tienen un gran sentido de dirección. La vida fluye en las más diversas formas, corrigiendo sus errores y moviéndose hacia su propio mejoramiento".

En el mismo tenor, Moreno (1983) sostiene que desde la perspectiva de la educación centrada en la persona, se puede confiar en la capacidad de autodirección de cada individuo para tomar decisiones adecuadamente. Sin embargo, este autor también reconoce que hay situaciones que pueden llegar a bloquear dicha naturaleza, por ejemplo, cuando se pierde contacto con uno mismo, se cierra a la experiencia o se toma una postura defensiva para cuidarse de las amenazas a su autoconcepto.

En este sentido, Rogers (1964) sostiene que los agentes educativos pueden confiar en que los alumnos están interesados en su propio aprendizaje, en crear y desarrollarse, siempre que se encuentren en contacto real con situaciones cercanas a la vida. Esta última premisa implica que una de las principales funciones del maestro sea facilitar el contacto de los alumnos con las problemáticas que giran a su alrededor. Y una vez que en los estudiantes surja su curiosidad con respecto a lo que ocurre en su entorno, es importante que ellos mismos resuelvan sus propios cuestionamientos y obtengan sus propias deducciones (Brunelle, 1975).

De acuerdo con lo dicho, el comportamiento no directivo de los docentes consiste precisamente en no transmitirles llanamente la información a los alumnos, o comunicarles lo que otros autores dicen de manera digerida por él mismo previamente.

Por el contrario, los maestros deben facilitar que los estudiantes entren en contacto directo con la información; para ello pueden proporcionarles material original, organizar una visita o una sesión de trabajos prácticos. En el último de los casos, si los alumnos lo solicitan, el profesor podría montar una exposición, o comunicar su opinión personal en alguna discusión (Brunelle, 1975).

En resumen, se puede decir que la educación centrada en la persona tiene como principal misión: “favorecer las actitudes de autonomía e interdependencia mediante la promoción del desarrollo de la libertad responsable, es decir, de la capacidad de elegir consciente y responsablemente a través de autodirección inteligente” (González Garza, 2008: 84). Asimismo, dicha autodirección implica que los alumnos tengan la oportunidad de formular sus propios objetivos de aprendizaje, de planear las actividades que les faciliten el logro de éstos, de seleccionar los recursos que consideren necesarios y de tomar sus decisiones de manera libre y responsable (Moreno, 1983).

Entonces, es el maestro quien tiene la tarea de facilitar todo lo anterior, así como de guiar al alumno a que incorpore dentro de sí mismo los conocimientos, habilidades, creencias, reflexiones y demás experiencias que van surgiendo en su propio proceso de aprendizaje, puesto que todo lo mencionado, de alguna manera u otra, llega a incluirse y constituir su propio autoconcepto, del cual se hablará en los tres apartados consecuentes.

2.3 Exploración de la imagen de sí mismo(a)

2.3.1 La búsqueda de la identidad como sustento del autoconcepto del adolescente

En el tema del autoconcepto se ha encontrado que algunos autores coinciden en considerar que el “yo” es la “percepción que tiene una persona de su identidad” (Naranjo, 2006 p. 3). Ambos, el autoconcepto y la identidad, son nociones que se encuentran estrechamente relacionadas entre sí y con la imagen que se tiene de uno mismo. A continuación, se presentan proposiciones de autores con respecto a la búsqueda de la identidad que se vive especialmente durante la adolescencia.

Y posteriormente, se exponen algunas afirmaciones de diversos investigadores con respecto al autoconcepto.

"El esfuerzo de un adolescente por darle sentido al yo no es una especie de enfermedad de la maduración, forma parte de un proceso saludable y vital que se consolida sobre los logros de las primeras etapas" (Erikson en Papalia, Wendkos y Duskin, 2005, p. 485). En la teoría del desarrollo psicosocial, Erikson estipula que en la etapa adolescente, la persona se enfrenta a la crisis de identidad versus confusión de identidad. Durante esta etapa, el adolescente busca consolidar un sentido coherente del yo, como persona única en relación a sus roles sociales y a su personalidad, en la cual integre con congruencia sus creencias, actitudes, sentimientos y conductas, independientemente de las situaciones que se le presenten (Berger, 2007).

Según Kail y Cavanaugh (2006) durante esta crisis, los adolescentes equilibran el probar con varias identidades y la necesidad de elegir una sola, lo cual logran a partir de un razonamiento hipotético que les es posible realizar debido a que se encuentran en la etapa de operaciones formales. "Para formarse una identidad, los adolescentes deben establecer y organizar sus capacidades, necesidades, intereses y deseos a fin de poder expresarse en un contexto social" (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005, p.485).

La identidad se forma al decidir tres cosas: ocupación, valores e identidad sexual. Al enfrentar exitosamente la crisis de la identidad, los adolescentes desarrollan la fidelidad hacia una persona o grupo de personas, una organización, ideología, religión o movimiento. Esta virtud de la fidelidad es una prolongación de la confianza, ahora no sólo en los demás, sino también en uno mismo (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Por otra parte, Marcia en Papalia, Wendkos y Duskin (2005) menciona que existen diferentes estados de desarrollo del ego o de la identidad, los cuales se relacionan con la presencia o ausencia de crisis y compromiso. Durante la difusión de la identidad no hay crisis ni se han logrado compromisos. En el aplazamiento de identidad, el adolescente se encuentra en crisis y todavía no hace compromisos pero está en camino de hacerlos. En la exclusión de la identidad no hay crisis y la persona se compromete a los planes que alguien más tiene para sí, con frecuencia los de sus padres. Y cuando se llega al logro de la identidad, el adolescente es capaz de comprometerse con alguien o con algo, después de haber resuelto su crisis.

Según Kail y Cavanaugh (2006), dichos estados o fases de la identidad, no se dan en secuencia necesariamente, y generalmente, los adolescentes se encuentran es la fase de difusión o exclusión. Por otro lado, Erikson en Berger (2007) sostiene que existen cuatro escenarios de la identidad: religioso, vocacional, político y sexual. Sin embargo, es importante destacar que las personas no se encuentran en un mismo estado del ego en cada uno de esos escenarios, debido a que es más fácil lograr la identidad en algunos escenarios que en otros (Berger, 2007).

Asimismo, Elkind en Papalia, Wendkos y Duskin (2005) menciona que se pueden dar dos trayectorias hacia la identidad. Una es la saludable, y consiste en que la persona se diferencie de los demás e integre esas diferencias en un yo consolidado y único. La otra trayectoria es el mosaico del yo, en el cual se forma una identidad adoptando como propias, las ideologías, actitudes, y compromisos de otros individuos. En consecuencia, las personas con mosaico del yo, generalmente tienen baja autoestima y son más vulnerables a la influencia externa.

Por otra parte, en Kail y Cavanaugh (2006) se mencionan cuatro características del pensamiento de los adolescentes que tienen que ver con esta crisis de identidad. Una de ellas es el egocentrismo del adolescente, el cual consiste en un ensimismamiento en el que se centra más en sus propios sentimientos y experiencias que en las de los demás. Otro fenómeno que se suscita con frecuencia es la audiencia imaginaria que se trata de que los adolescentes creen que otros siempre los observan. Asimismo, pueden experimentar la fábula personal en la que suponen que lo que viven y sienten es único y nadie más lo ha experimentado. Y finalmente, algunos adolescentes tienen una ilusión de invulnerabilidad, que consiste en pensar que están exentos de cualquier adversidad. Pero, a menudo que se va logrando la identidad, estas características van desapareciendo y puede irse conformando un autoconcepto más real.

Por otro lado, en cuanto al tema del autoconcepto, Naranjo (2006) sostiene que cuando éste es positivo, contribuye a encontrar el sentido de identidad. Y agrega que éste “sirve como marco de referencia para interpretar, tanto la realidad externa como las experiencias personales. Además, influye en las expectativas y en la motivación para el logro de las metas futuras y, cuando es positivo, fomenta el bienestar emocional” (Naranjo, 2006: 28).

En el mismo tenor, Papalia, Wendkos y Duskin (2005) opinan que el autoconcepto es el conocimiento que poseemos respecto a lo que somos y la guía para tomar decisiones sobre el futuro. Asimismo, consideran que el autoconcepto favorece la comprensión de uno mismo y el control sobre la propia conducta. Estas autoras además relacionan el autoconcepto con el yo real, la imagen que se tiene de uno mismo, y el yo ideal, el concepto de la persona con respecto a lo que desea convertirse.

Siguiendo la misma línea, Eisenberg en Naranjo (2006: 4) afirma que el autoconcepto es "el conjunto total de información, ideas, percepciones, suposiciones y creencias que una persona tiene de sí". El autoconcepto incluye lo que la persona valora como competencias propias, sus intereses, patrones de conducta y actividades, las razones de su actuar y sus actitudes acerca del yo (Naranjo, 2006).

Por su parte, Borden y Stone (1982) hacen varias afirmaciones con respecto al autoconcepto. Ellos aseguran que el autoconcepto se forma a través de los años y que las personas a nuestro alrededor influyen en él. Estos autores sostienen que el autoconcepto impacta en las conductas futuras y en la personalidad, que se relaciona con la forma de aprender y que puede modificarse.

Mientras tanto, Strang en Naranjo (2006) afirma que existen cuatro dimensiones básicas del yo del adolescente. Una de ellas es el autoconcepto general que incluye la percepción que se tiene respecto a las propias competencias y capacidades. Otra dimensión es el autoconcepto temporal o cambiante que está afectado por las experiencias que se tienen en determinado momento. Una tercera dimensión es el yo social que tiene que ver con el cómo se siente el/la adolescente en sus distintos grupos sociales. Finalmente, se encuentra el yo ideal que consiste en imágenes realistas o fantasiosas proyectadas del sí mismo. De esta manera, cuando el yo real y el yo ideal son parecidos o cercanos, hay una mayor salud emocional debido a que existe una mayor aceptación de sí mismo.

Leonard y Gottsdanker en Naranjo (2006) aseguran que la imagen de sí mismo tiene un gran impacto en el desarrollo integral de los seres humanos. Asimismo, Naranjo (2006) afirma que la escuela juega un papel muy importante en la formación y modificación del autoconcepto de cada estudiante. Por ello, en el siguiente apartado se encuentran algunas sugerencias de diversos autores con respecto a cómo los agentes educativos pueden contribuir a la formación de autoconceptos positivos en el alumnado.

2.3.2 La influencia de la educación formal en la conformación del autoconcepto positivo.

Borden y Stone (1982) afirman que la escuela influye enormemente en la construcción y modificación del autoconcepto, no sólo porque los estudiantes pasan gran parte de su tiempo insertos en ella, sino también porque es en ella en donde las personas pueden experimentar las más severas críticas, así como los más bellos elogios.

El enfoque centrado en la persona propone que los agentes educativos pueden intervenir en la formación de un concepto positivo de sí mismo, cuando tienen actitudes facilitadoras. Si comunican aceptación positiva incondicional, genuinidad y empatía, los educandos que tienen dudas o imágenes peyorativas de sí mismos, pueden adquirir mayor comprensión, respeto y valoración de sus propias capacidades y cualidades. Estos resultados pueden obtenerse a través del proceso de autoexamen, es decir, de un trabajo de introspección que permita adquirir mayor conciencia de las propias percepciones, sentimientos y motivaciones internas (Rogers en Naranjo, 2006).

Asimismo, Tranche en Naranjo (2006) propone algunas actitudes y conductas que considera pueden promover la conformación de un autoconcepto positivo entre los educandos: la comunicación de aceptación, afecto, confianza, reconocimiento, respeto, apoyo, empatía, autenticidad, coherencia, expectativas realistas, interés por sus opiniones; así como acciones que impliquen a los estudiantes en un proceso de aprendizaje experimental y participativo, libre, flexible y creativo. Igualmente, este autor considera que es importante que los maestros que busquen promover un autoconcepto positivo en sus estudiantes, también tengan una imagen positiva respecto a sí mismos. Asimismo, Trance en Naranjo (2006: p. 27) sostiene que:

> Es importante que esas actitudes y conductas lleguen a ser elementos de la práctica docente en la mayoría o totalidad de situaciones educativas, pues si se cae en la incongruencia o se emplean únicamente en determinados momentos, se restaría eficacia al objetivo previsto.

En el mismo tenor, Alcántara en Naranjo (2006) hace algunas propuestas para que los profesores ayuden a los estudiantes en la formación de un concepto positivo de sí mismos: no expresarse de los alumnos descalificando su personalidad; conocer las cualidades y valores de cada alumno; y, reflejar a los educandos las buenas conductas para hacerles ver sus virtudes y logros.

Por su parte, Leonard y Gottsdanker en Naranjo (2006) mencionan algunas pautas que el personal docente puede seguir para fortalecer el autoconcepto del alumnado. Ellos aseguran que es importante promover la participación activa de los estudiantes y aceptar la validez de sus ideas, así como desarrollar planes para mejorar las áreas de oportunidad observadas. Asimismo, estos autores sugieren la creación de un ambiente de diversidad en el que las diferencias entre los educandos son conocidas y aceptadas, a través de actividades individuales o cooperativas en las que cada uno pueda tener retos y logros personales. Por otro lado, Leonard y Gottsdanker en Naranjo (2006) afirman que es de vital importancia que se trabaje el autoconcepto dentro del marco curricular, por ejemplo que los estudiantes puedan leer, escribir y hacer arte desarrollando el concepto que tienen de sí mismos.

Por otro lado, es importante considerar que trabajar con adolescentes que tienen un autoconcepto negativo puede ser todo un reto, ya que puede presentarse una resistencia al cambio de actitudes. Eisenberg en Naranjo (2006) menciona que el cambio de autoconcepto suele representar al mismo tiempo una crisis de identidad, o peor aún, un cambio total o radical de la imagen de sí puede traer consigo una pérdida de identidad. En este sentido, Eisenberg en Naranjo (2006, p. 13) asegura que “es mejor tener una opinión consistente negativa de sí que no tener sentido de quién es uno”.

Asimismo, este autor menciona que cuando una persona tiene y comunica una imagen negativa de sí misma, entonces la sociedad y las personas que le son significativas suelen tener bajas o nulas expectativas de ella, lo cual le da seguridad para no defraudar a nadie ni fracasar. Por lo tanto, los maestros que pretenden cambiar el autoconcepto negativo de algún estudiante, deben comprender y tratar de disminuir dichas resistencias, mostrando las ganancias del cambio y exponiendo a su educando los aspectos positivos de su persona, para confrontarlo con actitudes alternativas hacia sí mismo (Eisenberg en Naranjo, 2006).

Para lograr lo antes mencionado, la creatividad puede ser una herramienta muy provechosa, por ello a continuación se presentan algunos postulados que hablan de la relación tan estrecha que puede existir entre el concepto de sí mismo y el potencial creativo del ser humano.

2.3.4 La creatividad y afectividad en la construcción del autoconcepto

Guilford (1983) asegura que existe una interrelación entre el autoconcepto y la creatividad. Este autor propone que el poseer un concepto positivo de sí mismo potencia la creatividad de la persona, y de igual manera, el desarrollo de la creatividad fortalece el autoconcepto positivo del individuo. En este sentido Zegers en Franco (2006, p. 4) afirma que: “en la medida que la persona va conociéndose a través del aprendizaje logrado en su interacción con el medio, va desarrollando su autoconcepto. Este desarrollo facilita la manifestación de las potencialidades del individuo, emergiendo también el potencial creativo de éste”.

Por su parte, Moreno (1993) afirma que el desarrollo de la creatividad permite que las personas sean quienes son en realidad, que sean ellas mismas. Él asegura que el autoconcepto se va construyendo y modificando a través del tiempo y de las experiencias vividas, y que el tener un concepto rígido de sí mismo, aprisiona y paraliza al ser humano. De esta manera, la creatividad en la construcción de nuestro autoconcepto nos lleva a identificarnos como seres únicos y en proceso.

Además, Moreno (1993) agrega otro factor que influye en el autoconcepto y la creatividad: la afectividad. Este autor sostiene que al reconocer y aceptar los propios sentimientos, se desarrolla el potencial creativo, y al contrario, al rechazarlos se pueden generar mecanismos de defensa que limiten la creatividad. En este mismo sentido, Rogers (1964) menciona que la motivación de la creatividad se encuentra en la tendencia actualizante que posee cada individuo dentro de sí, es decir, la tendencia a desarrollarse y madurar, y de alcanzar las máximas capacidades que posee su sí mismo, así como su desarrollo integral, el cual, por cierto, incluye la afectividad.

Tal vez, una teoría que conjuga dentro del ámbito educativo estos tres elementos, autoconcepto, creatividad y afectividad, es la propuesta por Natalie Rogers, hija de Carl. Ella es la creadora de las artes expresivas centradas en la persona, la cual nace de la educación artística que su madre desde pequeña le inculcó, así como de los principios del enfoque centrado en la persona que aprendió de su padre, no sólo teóricamente sino también de forma experiencial (Sommers-Flanagan, 2007).

Para Natalie Rogers en Guadiana (2003, pp. 95-96) “el término artes expresivas significa la utilización de varias formas de arte para expresar los sentimientos internos a través de un medio externo que facilite el crecimiento y la sanación”. Ella considera que al expresarse de manera libre y creativa se desarrolla un sentido positivo del sí mismo. La intención del facilitador que utiliza esta propuesta, es promover que la persona explore por sí mismo el sentido de su arte, sin intentar hacer ningún juicio o interpretación externa (Guadiana, 2003).

Natalie Rogers en Guadiana (2003) asegura que los adolescentes, en comparación con los niños, son más resistentes a expresarse públicamente, debido a que temen las opiniones negativas que sus compañeros y maestros puedan tener acerca de lo que dicen. Pero en su experiencia, “cuando los estudiantes se dan cuenta que no habrá juicio ni instrucciones gradualmente empiezan a crear desde un sentido interior del self y se liberan de las restricciones auto impuestas” (Rogers en Guadiana, 2003, p.100).

Franco (2006) afirma que el reto de los educadores en la actualidad ya no es la mera transmisión de conocimientos, sino la creación de ambientes que faciliten el aprendizaje significativo. Ya no se espera solamente que los alumnos tengan un cúmulo de información, sino que desarrollen su potencial creativo para hacer algo trascendental con sus conocimientos. Franco (2006, p. 14) afirma que “el desarrollo de la creatividad y el autoconcepto, está estrechamente relacionado con la existencia de un clima afectivo y una relación profesor-alumno, que favorezca la libre expresión”. Se requiere una relación de calidez, empatía, aceptación y congruencia, en la que los alumnos participen activamente y los maestros atiendan las inquietudes y sentimientos de sus educandos, y les proporcionen seguridad y reforzamientos que promuevan el desarrollo de su potencial creativo.

En suma, puede decirse que el autoconcepto, la creatividad y la afectividad son tres factores que se interrelacionan e influyen entre sí. Los tres acontecen dentro del contexto escolar, sin embargo, si son intencionados por los profesores y se acompañan de las actitudes y acciones ya mencionadas por parte de los docentes, entonces, pueden generar un desarrollo integral en el alumnado. Además, estos tres elementos se potencian cuando son trabajados en grupo, pues la relación con los pares fomenta su desarrollo, tal y como se explicará a continuación.

2.4 Adolescencia y grupalidad

2.4.1 Grupos de adolescentes en el contexto escolar

En el apartado anterior, titulado “Exploración de la imagen de sí mismo”, se expuso la forma en que la escuela influye en la conformación del autoconcepto del alumno; y se mencionó que el yo social es parte del concepto que el adolescente se forma de sí mismo en base a sus relaciones interpersonales. Ahora bien, la escuela también provee a los estudiantes de un espacio en el cual se desarrollan distintas interacciones sociales, las cuales influyen determinantemente en el desarrollo integral de su persona.

Según Roca y Martínez en Sánchez (2002) existen tres tipos de interacciones en el ámbito educativo: la interacción entre educador y grupo, entre educador y educando y, por último, entre iguales. En este apartado se ampliará esta última interacción.

En el contexto escolar, los adolescentes desarrollan relaciones muy significativas con sus pares. Cava y Musitu (2000) sostienen que la principal característica de la interacción con los pares es la igualdad, ya que éstos coinciden en las fases de madurez de su desarrollo cognitivo, social y emocional. También mencionan que la interacción entre iguales va evolucionando con el paso del tiempo y progresivamente las relaciones van siendo no sólo diádicas, sino también grupales.

Por su parte, Sánchez (2002) afirma que por interacción entre iguales se considera aquella que se produce en la actividad de una situación educativa entre los compañeros de aula, pudiéndose distinguir tres tipos. Una de ellas es la tutoría entre iguales, la cual se lleva a cabo cuando un alumno con conocimientos y habilidades superiores, enseña a otro u otros.

Otra interacción entre los pares es la colaborativa, en la que dos o más compañeros con capacidades similares, trabajan juntos para realizar una tarea que no sería posible hacer de manera individual. Y finalmente, el otro tipo de interacción es la cooperativa, en la cual se produce interdependencia entre los alumnos, pues todos controlan el trabajo y desempeñan roles coordinados.

Independientemente de que la interacción entre iguales se realice en una situación educativa estructurada o no estructurada, los adolescentes se desarrollan y aprenden múltiples habilidades a través de su interacción con los grupos de pares. Es así como se adquiere la habilidad para empatizar con los demás, se aprenden habilidades sociales y afectivas, así como conocimientos, actitudes y valores respecto al contexto en el que uno se encuentra (Cava y Musitu, 2000).

En el mismo tenor, Aronson (2004) afirma que los grupos de pares adolescentes pueden llegar a ser muy benéficos para que los jóvenes lleven a cabo algunas tareas indispensables en su etapa, como lo es la conformación de una identidad, la mejora de la autoestima, el desarrollo de la intimidad y el comienzo de la independencia de la familia de origen.

Es indudable que la interacción entre los iguales ejerce una gran influencia en el desarrollo integral del adolescente, así como en la consecución de las metas educativas. En este sentido, Johnson en Garaigordobil (2000: 29) afirma que los grupos de pares influyen en “la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, superación del egocentrismo, relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar”.

Sin embargo, hasta este punto sólo se ha mencionado la influencia positiva de los pares en el desarrollo del adolescente, y es importante exponer que la influencia también puede ser negativa. Al respecto, Aronson (2004) afirma que, cuando se trabaja con grupos de adolescentes, durante las primeras sesiones suelen mostrarse desafiantes con la autoridad y retar los límites autoimpuestos. Asimismo, pueden llegar a abordar a la persona que les facilita o toma el liderazgo del grupo, con preguntas inadecuadas o provocativas con respecto a su vida personal, o simplemente se muestran agresivos.

Es por lo anterior que los facilitadores de grupos de adolescentes deben tener la habilidad para proveer consistencia, estabilidad y constancia de cara a las provocaciones y agresiones. Igualmente, deben confrontar a sus estudiantes, mostrarles que no se intimidan, y que hay límites que no deben sobrepasar. Aunque a veces la intención de sus preguntas sólo sea conocer mejor a la persona, en otras ocasiones se busca sabotearla (Aronson, 2004).

Por otra parte, otro reto importante de los facilitadores que trabajan con jóvenes, es crear junto con ellos, un ambiente seguro en el que puedan explorar sus sentimientos, fantasías y esperanzas, para que se desarrolle más confianza y se expresen también sentimientos dolorosos, como sus miedos y enojos (Aronson, 2004). En este sentido, Brunelle (1975) afirma que una de las principales características de los grupos es su sensibilidad con respecto a las emociones humanas, propias o de los demás. Dicha sensibilidad acompañada de respeto, genera la expresión de sentimientos personales e interpersonales, lo cual, al mismo tiempo incita un sentido profundo de libertad. Igualmente, Garaigordobil (2000) menciona que la vida afectiva en las aulas proporciona el clima en el que se desarrollan los fenómenos educativos y las metas de la escuela, pues a través de dicha afectividad se desarrolla un proceso potenciador de los recursos humanos que los alumnos poseen.

En resumen, podría decirse que dentro del contexto educativo los adolescentes potencian su desarrollo integral a través de la relación con sus pares; en este sentido, sería lógico asumir que existen ciertos factores que facilitan el crecimiento humano en los miembros que integran los grupos. Por lo tanto, en el siguiente apartado se mencionará más a detalle las características que poseen los grupos que facilitan el desarrollo.

2.4.2 Grupos promotores de su propio desarrollo humano

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los grupos de adolescentes permiten que éstos se desarrollen a nivel cognitivo, social y emocional, debido a que la relación con los pares ejerce influencia en el ser y hacer del adolescente.

En este apartado se encuentran tres propuestas en las que se mencionan los elementos o condiciones que generan que, a través de la interacción entre un grupo de personas, se promueva el desarrollo personal de cada una.

Antes de presentar dichas propuestas, es importante destacar que los cambios que se producen en las personas a partir de una experiencia grupal planeada e intensiva, en gran parte, son producto de la influencia de cada uno de los miembros del grupo. En este sentido, Sánchez (2002) sostiene que la influencia social es uno de los principales procesos que determinan las relaciones tanto interpersonales como grupales. La influencia social implica un proceso de cambio, ya sea o no intencional, en el que las personas modifican sus pensamientos, acciones y sentimientos, debido a su relación o interacción con otros seres humanos.

La primera propuesta que se presenta a continuación es la que Carl Rogers hace con respecto a los grupos de encuentro, los cuales "se enfocan sobre todo al desarrollo personal, así como al incremento y mejoramiento tanto de la comunicación como de las relaciones interpersonales" (González Núñez, 1999, p.p. 133-134).

Después del auge de estos grupos, Rogers (1970) comenzó a observar cómo iba desencadenándose el proceso grupal, y se percató de que al principio suele haber confusión en los miembros por la falta de estructura, lo que puede causar ansiedad y frustración en algunos de ellos, debido a que no tienen una idea clara de cómo utilizar el tiempo de trabajo en grupo. Poco a poco, mientras que los participantes se dan cuenta que el fin es encontrar la forma de relacionarse mejor con los otros y con ellos mismos; van mostrando quiénes son realmente. Y paulatinamente, los participantes comienzan a experimentar aceptación por parte de sus compañeros y también a desarrollar mayor confianza entre sí.

Entonces, cuando los miembros del grupo llegan a experimentar relaciones íntimas con sus compañeros, comienzan a obtener un mayor conocimiento de sí mismos y de los demás. Esto les permite relacionarse mejor con los otros, no sólo con las personas del grupo, sino también con individuos fuera de éste (Rogers, 1970).

En el mismo tenor, González Núñez (1999) afirma que existen varios elementos que conforman la metodología de los grupos de encuentro. Lo primero es crear un clima de seguridad emocional y confianza para los participantes del grupo.

Asimismo, el facilitador muestra aceptación del grupo, sin presionarlo a alcanzar un nivel de expresión determinado. Igualmente, el facilitador acepta a cada uno de los individuos, sin importar si se expresan abiertamente o no, y acepta las comunicaciones de los participantes tal y como se expresan, sin intención de interpretarlas de otra forma.

En la misma línea, el facilitador se esfuerza por comprender el significado exacto de lo que cada persona expresa, modelando así la comprensión empática para que pueda ser desarrollada por los otros miembros del grupo. También, poco a poco, el facilitador va expresando auténticamente sus sentimientos persistentes que van surgiendo con respecto a un individuo o al grupo, y cuando está inquietado por situaciones de su vida personal, puede expresarlo en el grupo, pero sin olvidar el rol que le corresponde. Asimismo, el facilitador se da a la tarea de confrontar la conducta de los integrantes, utilizando material previamente expresado por ellos (González Núñez, 1999).

En el mismo sentido, parte de la metodología de los grupos de encuentro, consiste en que el facilitador evite todo procedimiento planeado de antemano, pues una de sus características principales es la espontaneidad. De igual forma, debe evitar manifestar interpretaciones con respecto al proceso individual de algún participante o relativo al proceso del grupo. Finalmente, González Núñez (1999) también menciona que los movimientos y el contacto físico del facilitador con los participantes deben darse también de una forma espontánea y auténtica.

A pesar de que muchas de las condiciones antes expuestas tienen que ver con la función del facilitador, Rogers en González Núñez (1999) asegura que los grupos pueden ser igual o más terapéuticos que las acciones del mismo facilitador, ya que las personas poseen un nivel terapéutico que puede llegar a manifestarse.

Una segunda propuesta respecto a las condiciones que promueven el desarrollo humano en un grupo, es la que hace Yalom, quien concuerda con esta última premisa de Rogers, pues cree que las relaciones tienen propiedades curativas. Yalom (2000) en su búsqueda por conocer cómo es que los grupos ayudan al desarrollo personal, encuentra que existen doce factores terapéuticos que, a través del intercambio de las experiencias humanas, surgen de manera conjunta en el proceso grupal.

El primer factor consiste en la esperanza que se infunde en los pacientes y en la terapia grupal. Otro aspecto que surge es la universalidad, la cual consiste en que los integrantes se den cuenta de que sus problemas y demás situaciones pueden ser similares a las de los otros. Igualmente, la información participada es un intercambio de conocimientos respecto a aspectos generales de sus problemáticas desde el panorama psíquico, que puede ser dirigido por el terapeuta, por un invitado experto o incluso por algunos de sus miembros.

Asimismo, entre los participantes del grupo surge el altruismo, es decir, que ellos experimentan su capacidad de dar a los demás integrantes: escucha, consuelo, comprensión y demás actitudes que facilitan su desarrollo. Es así como se experimentan y se desarrollan también algunas habilidades sociales, como la empatía, el interés por los otros, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, entre otras.

Por otro lado, los integrantes pueden repetir dentro del grupo, los patrones aprendidos en sus sistemas familiares, de manera que dichos patrones pueden explorarse y trabajarse de manera grupal. En el mismo sentido, se tiene también el factor de la conducta imitativa, ya que los terapeutas son modelos para los miembros del grupo, pues de ellos aprenden conductas y actitudes que son efectivas tanto en la relación con uno mismo como con los demás. Asimismo, la catarsis es otro factor que es muy importante para que el paciente exprese sus emociones (Yalom, 2000).

Los factores existenciales son también terapéuticos, pues al expresar temas de esta índole, los individuos se responsabilizan más de su vida. Otro elemento es la cohesión, la cual infunde mayor fuerza en la terapia grupal, pues es en la relación con el terapeuta y los demás miembros del grupo que el paciente experimenta los otros factores terapéuticos. En esta misma línea, se tiene también el aprendizaje interpersonal, que permite a los participantes aprender unos de otros en un ambiente de confianza y aceptación.

Finalmente, el último factor que Yalom (2000) propone es el del grupo como microcosmos social, el cual se refiere a que dentro del grupo terapéutico las máscaras se caen poco a poco, de manera que los individuos comienzan a ser más ellos mismos y a actuar tal y como lo hacen en otros contextos sociales, y es así como se presentan sus conductas inadaptadas, y a partir de ello pueden trabajarse y transformarse en conductas más sanas.

En el mismo tenor, se realizó un estudio en los años noventa, en el que se investigaron los factores terapéuticos que experimentaron los adolescentes que integraron un taller de psicodrama. En éste, se encontró que el insight (entendimiento de uno mismo), la recapitulación correctiva del grupo familiar primario y los factores existenciales fueron los factores que los adolescentes más reconocieron en su proceso. (Ozbay y Goka, 1993).

La separación de la familia de origen es un tema importante en la adolescencia, por lo tanto, los investigadores Ozbay y Goka (1993) consideran que las técnicas de psicodrama dieron a los miembros del grupo la posibilidad de volver a experimentar los conflictos de separación y conexión en la dinámica familiar. De esta manera, el grupo proporcionó a los adolescentes, un espacio para explorar y resolver sus conflictos familiares.

Una tercera propuesta sobre grupos que promueven el desarrollo humano, es la que hacen Cava y Musitu (2002) a través del programa Convivir, cuyo objetivo es ofrecer un modelo educativo que favorezca la convivencia entre alumnos adolescentes en las aulas, y entre estudiantes y profesores. Este programa consta de cuarenta y ocho actividades agrupadas en 10 módulos, los cuales se integran en cuatro grandes unidades: los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de algunas problemáticas.

Convivir es un programa que se centra en la integración social de todos los alumnos mediante el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la capacidad para expresar los propios sentimientos y empatizar con los de los demás, y la potenciación de los recursos personales y sociales de los estudiantes.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, Cava y Musitu (2002) definen cuatro características esenciales. Una de ellas es la interdependencia positiva entre los integrantes del grupo, de manera que la colaboración de cada uno sea necesaria para lograr la tarea grupal. De esto surge la segunda característica, la responsabilidad individual, puesto que la aportación de cada miembro trasciende en el resultado final. Por tanto, se requieren también de habilidades cooperativas para poder colaborar eficazmente a través de la escucha atenta, la coordinación de roles y el apoyo de unos a otros. Finalmente, la última característica del aprendizaje cooperativo consiste en que éste requiere de la interacción cara a cara, lo que promueve el desarrollo de habilidades sociales.

De esta manera Ovejero en Cava y Musitu (2002) sostiene que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos muy importantes en el alumnado, pues se incrementa su rendimiento académico, se mejora el desarrollo cognitivo, se desarrollan actitudes más favorables hacia la escuela y el aprendizaje, se potencia la autoestima, y en general, se mejora la integración de los estudiantes.

Otro de los grandes beneficios del aprendizaje cooperativo es el desarrollo de la empatía entre los alumnos, entendida ésta como “el proceso mediante el cual tratamos de situarnos en el lugar de otra persona para entender su perspectiva y comprender sus sentimientos” (Cava y Musitu, 2002, p.38). En este sentido, los alumnos realizan tareas de aprendizaje cooperativo mediante las cuales desarrollan la empatía; por ejemplo, cuando los alumnos realizan explicaciones a sus compañeros, ponen especial interés en la conducta no verbal de los mismos para tratar de darse cuenta si están entendiendo o no. Además de esto, el programa propone actividades que favorecen que los estudiantes conozcan la perspectiva, la percepción y los sentimientos de sus compañeros, de sus profesores, e incluso de sus padres. De este modo, queda claro que el desarrollo de la empatía también es un factor que permite que los estudiantes se adapten a su entorno social.

El programa Convivir también se enfoca en potenciar los recursos personales y sociales del alumnado, entendiendo por recursos, todo aquello que directa o indirectamente favorece la adaptación social y el bienestar psicosocial. Entre éstos se encuentran: una autoestima adecuada, confianza en uno mismo, habilidades cognitivas que permitan analizar el contexto social y encontrar soluciones a los conflictos interpersonales, habilidades sociales, inteligencia emocional y red de apoyo social, de afecto y comprensión (Cava y Musitu, 2002).

Consecuentemente, en la medida en que los alumnos desarrollen sus propios recursos, podrán afrontar con mayor facilidad y eficacia, las demandas de las situaciones diversas que se les presenten. De esta forma “en la medida en que los recursos superen a estas demandas, el ajuste psicosocial de la persona será adecuado” (Cava y Musitu, 2002, p.41). Por lo tanto, el programa, al potenciar los recursos de los estudiantes adolescentes, contribuye a facilitarles su etapa de transición, así como a prevenir dificultades de índole social y psicológica.

Recapitulando, los grupos de encuentro propuestos por Rogers (1970) facilitan el mejoramiento en las relaciones con uno mismo y con los demás. Igualmente, los factores terapéuticos que encuentra Yalom (2000) en el intercambio de las experiencias humanas que se suscita en los grupos, fomentan el desarrollo personal de los integrantes.

Asimismo, el programa Convivir propuesto por Cava y Musitu (2002) facilita la convivencia y la integración social del alumnado adolescente a su escuela y a otros contextos más allá de ella. Por lo tanto puede sostenerse que, bajo ciertas condiciones, los grupos pueden ser promotores del desarrollo humano de sus integrantes.

Considerando que hablar del contexto escolar es hablar también de grupos, en el siguiente apartado se expondrán diferentes propuestas de diversos autores, que en su conjunto, pueden hacer que los grupos formados en el ámbito educativo sean también generadores de desarrollo personal de los individuos que participan en dicho ámbito.

2.4.3 Una nueva manera de facilitar aprendizajes

A lo largo de este capítulo se han presentado diferentes ideas que pueden sustentar la influencia que la escuela tiene en el desarrollo y crecimiento personal de quiénes asisten a ella, especialmente del alumnado. Se ha manifestado en diferentes apartados, que la educación escolar no solamente aporta aprendizajes académicos al estudiante, sino que también facilita su desarrollo social y psicológico, pues es un espacio de relación con los pares y de construcción del autoconcepto. Es por ello que, en este último apartado del marco teórico referencial, se retoman y profundizan algunas propuestas educativas.

Una nueva manera de facilitar aprendizajes puede iniciarse con el sustento de una educación humanista, que sea centrada en el estudiante, que facilite que éste aprenda a aprender, y una educación basada en las experiencias del alumno.

Fernández Dávalos en Núñez (2001: 215) menciona que una educación humanista debe ser "…abierta a las preguntas fundamentales del ser humano, a la verdad, a la belleza, al conflicto, a la diversidad, el fracaso y la esperanza, abierta también a los saberes no racionales, como la intuición y la imaginación".

Por lo tanto, uno de los principales fines de la educación debe estar encaminado a indagar y reflexionar aquellas cuestiones de la existencia humana, ¿quién soy?, ¿a dónde voy?, ¿qué hago aquí? Ésta, debe ser una educación que facilite el pensar y también el crear, intuir y sentir.

Asimismo, resulta importante recordar que, en la educación centrada en la persona el protagonista es el estudiante (González Garza, 2008). Por lo tanto, el objetivo de la educación deja de ser la enseñanza y se centra en el aprendizaje, así como en la motivación de los alumnos por aprender y en todo aquello que sea facilitador de aprendizajes significativos. En este sentido Rogers en Lafarga (2013, p. 218) afirma que:

> La meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada estudiante en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de todas las demás, como profesional en el área de su especialidad, y como miembro constructivo de una sociedad de la cual se beneficia y la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad.

Sin embargo, para que el educando pueda responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y tome decisiones con respecto a su dirección, primeramente debe estar interesado en aprender. Esto implica una dificultad si se considera que los intereses de los estudiantes que interactúan en una misma aula pueden ser muy variados. En esta misma línea, Allport en Lafarga (2013) sostiene que cada ser humano tiene un conjunto de cualidades que lo hacen igual a los de su especie, y también posee un conjunto de cualidades que lo hacen diferente. Por lo tanto, en un salón de clases pueden percibirse tanto similitudes como diferencias.

En este sentido, una de las principales funciones del docente es “estimular y facilitar el aprendizaje más significativo y más congruente con la personalidad de cada estudiante” (Lafarga, 2013, p. 220). Y para lograr esto, el profesor deberá facilitar que sea el alumno quien descubra su propio método de aprendizaje, es decir, que sea consciente de cómo es que aprende.

Rogers en Brunelle (1975, p.25) menciona que “no es posible aprender sino aquello que es capaz de transformar el que aprende; no se aprende sino lo que corresponde a las exigencias del propio desarrollo en la situación en que le han dejado las experiencias y encuentros anteriores”. En este sentido se aplican las pretensiones de Rousseau de no enseñarle al niño lo que tiene que aprender, sino más bien enseñarle cómo aprender, y sobretodo motivarlo a que desarrolle su potencial y continúe aprendiendo (Brunelle, 1975).

Asimismo Moreno (1983) indica que la apertura a la experiencia permite al educando el aprender a aprender. En este sentido, Kolb en Wilson y Burket (1989) menciona que el aprendizaje puede surgir de la interacción entre una persona y su propia experiencia. También afirma que cuando el alumno entra en contacto con sus experiencias, las transforma en conceptos, creando de manera continua nuevos conocimientos.

Dicha interacción con las experiencias personales, incluye la inmersión de la persona en la situación en la que se encuentra, no solamente observándola, escuchándola o hablando de ella, sino también haciendo algo con ella.

Por su parte, Moreno (1983) señala que la experiencia personal reafirma el conocimiento y funge como punto de partida para asimilar e integrar nuevos aprendizajes. En este sentido, las experiencias nuevas que viven los estudiantes, deben integrarse con su pasado, es decir, con sus experiencias previas (Dewey en Wilson y Burket, 1989). Cabe mencionar que, en ocasiones esta interacción del individuo con sus nuevas experiencias se contradice con las ideas que ya tiene. Esta incongruencia de sus conocimientos y sus experiencias provoca que el ser humano comience a cuestionarse lo que ya sabe, provocando que esta búsqueda de respuestas genere en él, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes (Jarvies en Wilson y Burket, 1989).

Asimismo, Dewey en Wilson y Burket (1989) indica que la experiencia ayuda a unir a la persona con su mundo externo. Igualmente, Wilson y Burket (1989) afirman que los seres humanos poseen un sentido de conexión entre sus aprendizajes. Dicha conexión ocurre debido a la interrelación entre las experiencias internas del individuo y su medio ambiente. De esta manera, el uso de las experiencias personales en el aprendizaje impacta no solamente a nivel personal, sino también social.

Por lo tanto, pudiera afirmarse que, la meta de la educación es proporcionar a los estudiantes las condiciones y el ambiente necesario para que ellos se involucren en nuevas experiencias, y que éstas los motiven a respetarse, a autodirigirse libre y responsablemente, a querer aprender más y a saber cómo es que aprenden (Rogers en Wilson y Burket, 1989).

CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención “Desenrollarme para desarrollarme” Taller de exploración del autoconcepto a través de la creatividad, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en el Enfoque Centrado en la Persona, se llevó a cabo durante siete sesiones de dos horas y media cada una, como parte de la asignatura de Actividades Co-curriculares I*.* Esta asignatura comenzó el 22 de agosto, sin embargo, debido a trámites burocráticos en la institución, yo comencé a laborar 3 sesiones después, el día 12 de septiembre de 2012.

3.1 Primera sesión

El propósito de la primera sesión fue definir algunos lineamientos generales en relación al taller y tener un primer acercamiento a la imagen que cada estudiante tiene de sí mismo (a). En cuanto a los estudiantes, se esperaba que éstos participaran en el establecimiento de algunas reglas y lineamientos y que compartieran una parte de la imagen que tienen de sí mismos(as) en el presente. En esta sesión, primeramente saludé a los estudiantes y les pedí que acomodaran sus sillas formando un gran círculo. Enseguida, el Director de este bachillerato me presentó ante el grupo y les mencionó que el cambio de Profesor había sido su responsabilidad.

Posteriormente, guié un ejercicio de contacto corporal ante el cual algunos estudiantes expresaron haberse sentido relajados y tranquilos, aunque a otros les costó trabajo cerrar los ojos y seguir las indicaciones. Después les pregunté cómo habían trabajado con el profesor anterior y luego les propuse mi metodología de trabajo y ellos la aceptaron sin sugerir nada al respecto. Enseguida hicimos algunos acuerdos grupales y les compartí mis expectativas con respecto a la puntualidad, el respeto y la escucha atenta. Hubo una participación moderada en el tema de la puntualidad e hicimos algunas negociaciones al respecto. También hablamos sobre las ponderaciones de su calificación. Y después, les propuse que se presentaran pero detuvimos el ejercicio porque muchos no estaban poniendo atención.

Entonces les sugerí que trabajaran en realizar una autobiografía pero esta actividad ya la habían hecho, así que les pedí que me la entregaran la siguiente clase a computadora, y que por lo pronto la ilustraran o hicieran un dibujo que los representara a ellos mismos, que hablara sobre su vida y sobre quiénes eran.

Les pedí autorización para grabar el audio de cada sesión y la mayoría aceptó, pero una alumna no estaba segura de hacerlo, y durante el descanso lo platicamos, le expliqué que era parte de mi trabajo de grado de la maestría, pero que era confidencial y que sus nombres no aparecerían en ningún momento y que podría apagarla cuando me lo solicitaran, así que finalmente aceptó.

Al regresar del descanso les pedí que pegaran sus dibujos alrededor del salón y que pasaran a verlos y seleccionaran alguno con el que se sintieran identificados. El Director interrumpió esta actividad para dar un aviso. Luego, les pedí que contestaran algunas preguntas para cerrar la sesión: ¿qué dice de mí mi dibujo?, ¿qué dice de mí el dibujo que elegí de mi compañero?, ¿qué aprendí yo de mí?, ¿qué aprendí de los demás? y ¿qué sugiero respecto al taller? Finalmente pedí a cuatro alumnos que compartieran cómo se iban emocionalmente; sus respuestas fueron: divertido, feliz, igual, me gustó.

Al reflexionar sobre esta primera experiencia como facilitadora de un taller de desarrollo humano, me di cuenta que me encontraba muy nerviosa e insegura, mucho más de lo que suelo estar cuando voy a dar clases por primera vez en un grupo. Y cuando me pregunté a qué le tengo miedo, me contesté a mí misma que el miedo es a fracasar. Son tan pocas las sesiones que tenía para promover que se generaran cambios en los participantes, que temía no tener las habilidades y conocimientos suficientes para cumplir los propósitos planteados. Tal vez, ese mismo miedo es lo que me llevó a querer abarcar mucho y planear muchas actividades para una sola sesión, aspecto que mi asesora me sugirió cuidar para las próximas clases.

Con respecto al grupo, percibí que hay niveles de maduración distintos entre los estudiantes, creo que es una cuestión más de género que de edad. Me parece que los hombres pueden tener una mayor tendencia al relajo y menor disposición para la reflexión. Asimismo, considero que es un grupo muy diverso, con intereses, historias y personalidades muy variadas. Y pienso que facilitar a un grupo así, y además tan numeroso, es todo un reto.

3.2 Segunda sesión

Esta clase la trabajamos primero en el patio. El propósito de ésta fue impulsar la interacción entre los participantes a través de compartir una parte de sus vidas por medio de su autobiografía y su dibujo. Se esperaba que los estudiantes expresaran pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias y que se escucharan unos a otros. Primero jugamos balsas, que se trata de ir armando balsas (equipos) con el número de personas que la persona que está a cargo pide. Percibí que la actividad no fue muy atractiva para la mayoría de los muchachos. Al final les pregunté cómo podíamos ver este juego como metáfora del grupo. Dijeron que una balsa se debe sellar, y que en este caso había que evitar las indiscreciones, envidia e hipocresía, les pregunté cómo, y dijeron que con respeto y sinceridad.

Enseguida les pedí que hicieran balsas de 5 personas y que compartieran su autobiografía y su dibujo. Esta actividad duró 30 minutos y yo sólo interactué con 2 equipos. Después, subimos al salón, y les pregunté qué temas habían tratado, dijeron que de su origen, novios, problemas, familia, amigos, pasatiempos, gustos. Antes de dejarlos salir al descanso les dije que quería que compartiéramos grupalmente pero que temía que esto no pudiera hacerse porque algunos platican mucho y les pregunté si podrían permanecer en silencio para escucharse y dijeron que sí.

Durante el descanso platiqué con una alumna que estuvo en uno de los grupos en los que tuve participación y que es la misma que al principio dudó en permitir que grabara las sesiones. Le pregunté cómo estaba y me dijo que bien, aunque un poco sensible porque estaba acercándose el 2do aniversario luctuoso de su papá, y que se había sentido incómoda con su grupo porque se tocó el tema de las pérdidas y para ellos eso no era algo tan reciente y doloroso como lo era para ella. Luego ella y otra alumna se quejaron de un compañero y lo llamaron inmaduro y sin cerebro. Yo no dije nada ante ese comentario.

Hablé con algunos alumnos que llegaron tarde del descanso e hicimos acuerdos respecto a las consecuencias de reincidir en esto. Luego le recordé al grupo su compromiso hecho y comenzamos a tener una charla grupal sobre los temas abordados en sus equipos. Empezó un alumno hablando sobre lo que yo les había compartido respecto a mi relación de pareja.

A partir de ahí se habló de temas relativos a esto: confianza, desconfianza, pérdidas y ganancias de una relación larga, aislamiento, celos, enojo, libertad y algunos temas existenciales. Para finalizar les pedí que contestaran lo siguiente: ¿qué me pasó en el compartir del grupo?, ¿qué aprendí hoy de mí?, ¿qué aprendí de los demás?, ¿qué me pasó en el compartir con mi equipo? Luego les pedí que de tarea hicieran un escrito con sus ideas, sentimientos y experiencias respecto a las relaciones de pareja.

Mi percepción de los estudiantes en general durante esta segunda sesión fue que muchos de ellos sí estaban motivados en participar y dar a conocer lo que piensan sobre distintas temáticas, e incluso por compartir algo de sus historias personales. Me pareció que dividir el grupo en pequeños equipos funcionó para que hubiera más participación, para que se conozcan más y comiencen poco a poco a desarrollar confianza. Caí en cuenta que tienen poco más de un mes de conocerse entre ellos y que es normal que todavía no se tengan tanta confianza.

Por otra parte, me di cuenta que me resulta casi insoportable cuando un estudiante está compartiendo algo con el grupo y otros están hablando. Esto es algo que sucedió mucho en esta sesión y que me costó abordar, porque aunque que sé y entiendo que son jóvenes y que les cuesta regular su propia conducta, hay una parte de mí que le cuesta mucho trabajo tolerar esto. Me parece una falta de respeto muy grande que no se le ponga atención a la persona que habla y como maestra suelo ser muy estricta y exigente al respecto, pero como facilitadora de un taller centrado en la persona, no supe muy bien cómo abordarlo. A partir de esta sesión comencé a cuestionarme qué tanto debo exigirme para ser aquello que entiendo por facilitadora de desarrollo humano y qué tanto debo ser yo misma y crear mis propias formas para facilitar.

3.3 Tercera sesión

El propósito de la tercera sesión fue generar un ambiente propicio para que los estudiantes compartieran con algunos compañeros cómo han sido sus experiencias respecto a las relaciones de pareja. Se esperaba que, a través de esta actividad, se escucharan más unos a otros y que se generara mayor confianza y cohesión grupal.

Inicié saludándolos y diciéndoles que me sentía contenta porque creía que la clase sería muy enriquecedora. Les expliqué que íbamos a hacer una actividad en equipos de no más de 6 personas y comencé a nombrar quien estaba en cada equipo. Luego les dije que iban a jugar a la botella, que en cada una había preguntas sobre las relaciones de pareja, y que en grupo acordaran las reglas del juego. No interactué con ningún equipo ni prendí la grabadora pues el objetivo era que se abrieran más a compartir entre ellos. Mientras realizaban el ejercicio yo revisé sus tareas. Esta actividad duró aproximadamente 45 minutos y en general todos estuvieron muy interesados.

Cuando se terminó el juego, se fueron al descanso y al volver, les pedí que contestaran lo siguiente: ¿cómo me sentí durante la actividad?, ¿qué pregunta me costó trabajo contestar y por qué?, ¿qué me gustó compartir?, ¿qué me impactó de las experiencias que escuché?, ¿con qué me identifiqué?, ¿qué descubrí sobre mis relaciones?, y ¿qué me dejó este ejercicio? Finalmente les pregunté cómo había sido su experiencia durante esta actividad, y dijeron que divertida, que les sirvió para conocerse y que habían disfrutado del trabajo con su grupo.

En esta sesión me sentí muy satisfecha, más relajada y más contenta que en las anteriores. Me dio gusto ver que los alumnos estuvieran involucrados en la actividad, y creo que eso me ayudó a fluir más. Considero que el juego que se realizó fue como un rompe-hielo que ayudó a que los alumnos sintieran más confianza y se generara mayor cercanía entre ellos. Me sentí rara quedándome en el escritorio revisando, fue como salirme del grupo, como no ser parte del mismo, cuando en las primeras sesiones lo que buscaba era mi cercanía con ellos. Sin embargo, después de meditarlo un poco, me di cuenta que como facilitadora a veces es necesario poner los medios para que los estudiantes aprendan y luego hacerse a un lado, dándoles la libertad para que ellos usen los recursos de la forma en que decidan hacerlo. Además, descubrí que el compartir en pequeños grupos dándoles una pequeña guía de trabajo sobre algún tema de su interés, puede ser un método muy efectivo.

En esta clase noté que los participantes empezaron a platicar con compañeros que antes no platicaban, rieron mucho y estuvieron haciendo “chistes locales” en cada equipo. Los percibí más conectados unos con otros, y creo que esta sesión fue parte-aguas para que comenzaran a cohesionarse como grupo, y a escucharse con mayor interés y atención.

3.4 Cuarta sesión

Esta sesión giró en torno al tema de las pérdidas. El propósito fue impulsar la expresión de los estudiantes respecto a alguna experiencia de pérdida de algo o alguien significativo en sus vidas. Nuevamente se esperaba que a través de esta actividad se escucharan con atención unos a otros y que se incrementara la confianza y cohesión del grupo. Empecé la clase entregándoles algunos trabajos revisados y explicándoles cómo los había revisado y que esperaba que profundizaran más en sus escritos para cumplir el objetivo de la materia. Luego hicimos retroalimentación de la clase pasada y les dije que trabajaríamos nuevamente en los mismos equipos, pero me pidieron que mejor ellos eligieran con quien trabajar y accedí por esta ocasión. Enseguida les expliqué que de tarea trajeran un disfraz, máscara, antifaz o dibujo de un personaje con el que se identificaran y un escrito explicando sus razones.

Después les repartí paliacates, les pedí que se taparan los ojos con ellos y que guardaran silencio. Y empecé a guiar un ejercicio, primero de respiración y después de ir retrocediendo poco a poco en el tiempo e ir recordando sus pérdidas, desde las personas que dejaron en sus antiguas escuelas hasta el vientre de sus madres al nacer. Luego los fui guiando a regresar al presente e irse despidiendo de todo lo perdido. Les pedí que contactaran con las sensaciones que había en sus cuerpos y que cuando se sintieran listos, se quitaran el paliacate y en silencio escribieran una carta dirigida a ese algo o a esas personas importantes que hayan perdido durante sus vidas.

Dos alumnas estaban llorando y la mayoría se mostraba serio(a) o triste, solamente uno no quiso hacer la actividad de la carta. Después de 15 minutos, les dije que podían salir al descanso y pedí a un alumno de cada equipo que se quedara conmigo, y los invité a coordinar la actividad de compartir cuidando que hubiera escucha y respeto.

Al regresar del descanso, les pedí que se acomodaran en equipos y que compartieran cómo les había ido con el ejercicio anterior. Me incorporé a un equipo durante casi toda la actividad, pues una de las alumnas comenzó a preguntarme cuál era el objetivo de la clase y a expresar cómo se sentía y pensaba con respecto a ésta. Después pasamos al tema de las relaciones de pareja y del exagerar o no en el sufrimiento cuando estas relaciones se terminan, y sí es o no es válido aconsejar.

Luego fui unos minutos con otro equipo (conformado sólo por hombres) y dos de ellos compartían cómo había sido su proceso de alejarse de la adicción a ciertas drogas. Cuando estábamos finalizando la actividad, un equipo me platicó brevemente que ellos habían estado hablando de cuando estaban en el kínder. Para concluir les pedí sus carpetas y les recordé la tarea. No tuvimos oportunidad de hacer el cierre de la sesión de manera escrita.

Considero que en esta clase uno de los cambios que para mí fueron más significativos fue que los estudiantes pudieron centrarse en la actividad, no puedo evidenciar que todos lo hicieron, pero sí de quienes me entregaron sus cartas. No podía creer que todos estaban absolutamente en silencio. En momentos que veía sus rostros, algunos tenían su boca hacia abajo, me dio la impresión que realmente sí estaban contactando con sus pérdidas. Después al momento de compartir había mucho ruido en los grupos, lo que quiere decir que sí estuvieron compartiendo, no puedo asegurar que lo hicieron en relación a sus pérdidas, pero al menos, sí percibí una mayor interacción entre los y las estudiantes, en comparación con las sesiones anteriores.

Al leer algunas cartas de los estudiantes me di cuenta que muchos han experimentado pérdidas muy importantes en sus vidas. Considero que ésta ha sido una de las sesiones más afectivas, pues los alumnos contactaron y expresaron sus emociones y sentimientos. Asimismo, al darme cuenta que para ellos es más fácil expresarse de manera escrita, retroalimenté y comenté sus cartas, tratando de ser empática y en algunos casos utilizando la auto-revelación compartiéndoles algunas de mis experiencias relacionadas con las suyas.

Por otro lado, después de reflexionar sobre mi vivencia al compartir con el primer equipo en el que estuve, me di cuenta que me enganché con los cuestionamientos que me hicieron los alumnos sobre el sentido del taller, en especial, con los de la joven que comenzó este tema. Me di cuenta de que mis exigencias con respecto a hacer un excelente taller y ejercer impecablemente mis funciones de facilitadora, giran en torno a mi necesidad de ser aceptada y reconocida por mi trabajo. Sé que esta necesidad puede estorbarme en mi forma de relacionarme con los demás, en este caso, me enganché tanto que olvidé a los otros estudiantes y no alcancé a convivir ni un poco con algunos grupos. Considero que ésta es un área de mejora no sólo en mi trabajo sino también en mi vida personal.

3.5 Quinta sesión

El propósito de esta clase fue generar que los estudiantes identificaran características de su yo público y de su yo privado, a través de un ejercicio en el que eligieran un personaje con el que se identificaran y un personaje opuesto. Lo anterior se pretendía realizar para que los estudiantes obtuvieran nuevos descubrimientos respecto a la imagen de sí mismos y que lo expresaran.

También se esperaba que participaran colaborativamente en la creación de una representación de una historia con todos los personajes. Al iniciar la sesión, muchos alumnos comenzaron a decir que no habían hecho la tarea por distintos motivos (no encontraron disfraz, no se identificaron con ningún personaje, se les olvido, etc.). Les dije que quien todavía no elegía personaje, lo hiciera, pues trabajaríamos con ello durante toda la clase.

Después les repartí sus cartas a quienes las compartieron conmigo, les dije que había sido algo muy significativo para mí, que me identifiqué con algunas de sus pérdidas y les agradecí que me permitieran conocerlos un poco más a fondo. Enseguida les pedí que hicieran el cierre de la sesión pasada, pues no nos dio tiempo la clase anterior. Les dicté las siguientes preguntas: ¿qué me pasó durante el ejercicio de contacto con mi pérdida?, ¿qué sentí al escribir la carta?, ¿cómo fue la dinámica del compartir grupal?, ¿qué temas trataron en el equipo?, ¿cómo me sentí al compartir con mi equipo?

Mientras ellos contestaban, yo comencé a dibujar una tabla en el pizarrón que contenía en la parte superior: nombre del personaje, características, ¿en qué me parezco al personaje?, ¿cuándo, cómo y con quién soy como mi personaje? En la parte inferior debían poner los mismos encabezados pero en relación a su personaje antagónico.

Algunos alumnos no sabían qué personaje elegir, y les dije que pensaran que iban a una fiesta de disfraces y que tenían al mejor sastre del mundo y podía hacerles cualquier disfraz que quisieran. Una alumna no se decidía en cuanto a su personaje y me dijo que no le gustaban estos ejercicios en los que tenía que pensar en ella porque no le gusta recordar algunas cosas de su vida. Yo le propuse que avanzara según el ritmo que ella necesitara.

Luego, completé la tabla en el pizarrón con mis propios personajes para que los alumnos vieran un ejemplo de cómo se realizaba la actividad. Mientras ellos hacían el ejercicio yo pasaba por los lugares para clarificar dudas y ayudarles a los que se bloqueaban en alguna parte de la actividad.

Después, les dije a los alumnos que el sentido de la actividad era que ampliaran un poco la imagen de sí mismos, les comenté que el personaje con el que nos identificamos generalmente representa aquellas cualidades que nos gustan de nosotros mismos o que creemos que los demás aceptan, y que el antagónico podría ser como nuestro lado oscuro, esa parte de nosotros que a veces no aceptamos, no nos gusta o escondemos de los demás porque no les tenemos confianza y creemos que no nos van a aceptar.

Agregué que no somos 100% blanco ni 100% negro, que no somos 100% cariñosos o 100% huraños, sino que nos vamos moviendo entre las distintas tonalidades. Enseguida mencioné cuáles eran los equipos y les pedí que se reunieran para crear una historia en la que interactuaran sus personajes y antagónicos. Después de haberles dado tiempo para ponerse de acuerdo y para ir al descanso, mientras uno de los alumnos afinaba su guitarra para la representación, les dicté las preguntas que debían contestar al final de la clase. Las preguntas fueron: ¿cómo me sentí con los ejercicios de hoy?, ¿qué aprendí de mí en esta sesión?, ¿qué aprendí de los demás?

Luego les expliqué cómo tenían que hacer el trabajo final y aclaramos dudas al respecto. Finalmente los cinco equipos presentaron su pequeña obra, al final de cada representación los demás alumnos hacían preguntas a los personajes. La clase se extendió un poco, así que les pedí que trajeran de tarea el cierre de sesión.

Mi impresión en esta quinta sesión fue que de alguna forma gran parte de los alumnos fueron confrontados a través de las actividades. En general creo que sí se dio una exploración enriquecedora de su autoconcepto, incluso en aquellas dos alumnas que no quisieron elegir personaje, pues al menos se dieron cuenta y reconocieron las resistencias que tienen para auto-explorarse y expresar a los demás quiénes son. Asimismo, al leer sus cierres de sesión, descubrí que para muchos de ellos fue importante actuar y mostrarse ante sus compañeros, pues implicó afrontar su miedo a ser ridiculizados y vencer la vergüenza, que es más común en jóvenes de su edad, de exponer su persona públicamente.

3.6 Sexta sesión

En la penúltima sesión, el propósito fue propiciar que los estudiantes expresaran el saber que tienen respecto a quiénes son, a través de un producto visual que proviniera de su creatividad, interés y motivación. Se esperaba que hubiera apertura y disposición de los alumnos para compartir, escuchar y retroalimentar respecto a sí mismos y a los demás. Inicié la sesión entregándoles sus carpetas para que, quiénes faltaran de contestar el cierre de la sesión 5, lo hicieran. También les entregué unas hojas con un formato especial para que escribieran al lado del nombre de cada compañero, lo que expusieran sobre sí mismos en la presentación de su trabajo final y algún comentario sobre lo que les gustó, si se identificaron con algo, y/o alguna pregunta que quisieran hacerle.

Les propuse que se cambiaran de lugar para que fuera más fácil que estuvieran en silencio y escuchando con atención a sus compañeros, sin distraerse con sus amigos con los que siempre platican. Ellos no aceptaron la propuesta y prefirieron que los sacara del salón después de la segunda llamada de atención. Me preguntaron cómo debía ser la presentación, les dije que presentaran quiénes eran en relación a los trabajos que habían elaborado.

Las presentaciones fueron al azar, y el primero en pasar fue un alumno del cual algunas de sus compañeras se habían quejado con anterioridad. Él traía en plastilina un campo de fútbol americano con el escudo de su equipo en medio. Dijo que era jugador de americano, que era hiperactivo y enojón y que tal vez este deporte le ayudaba a desahogarse; también comentó que le gustaba lastimarse golpeando a otros con su cabeza y que competían para ver quién golpea más o lesiona más fuertemente al equipo contrario. Una alumna le preguntó por qué era así, dijo que sentía que fingía muchísimo, que quería aparentar algo o que estaba escondiendo algo. El alumno se molestó con este cuestionamiento. Yo le pregunté a ella qué le pasa cuando cree que alguien está aparentando lo que no es. Después de varios comentarios de la alumna y cuestionamientos de mi parte, ella concluyó en que lo que quería, era entender el comportamiento de su compañero para que le diera congruencia lo que hacía y decía.

Después, otra alumna dijo que a ella le interesaba entender el comportamiento de los demás para conocer mejor a las personas con las que convive. Enseguida, una alumna que se junta con este muchacho dijo que para conocer a alguien era importante darse esa oportunidad y que él no estaba fingiendo, que sí es así como se muestra.

Hubo varias opiniones diversas al respecto, algunos se quejaban de la forma en que este muchacho se expresaba y de sus actitudes, otros decían que nadie tenía derecho a cuestionar a nadie sobre su forma de ser. Me parece que esta controversia duró alrededor de 40 minutos.

Una alumna mencionó que es difícil hablar de sí mismos con un grupo de personas que no se conocen bien entre sí, pero que se hacía el mejor esfuerzo para cumplir con la clase. Yo les dije que precisamente la presentación de sus trabajos finales era una oportunidad para que se conocieran mejor y que eran libres para decidir qué partes o aspectos de su vida querían compartir. Enseguida pregunté a la chica que había cuestionado al muchacho, cómo se sentía, y dijo que bien pero que le daba flojera que se hubieran desatado tantas cosas, y que mejor se reservaría sus preguntas. Luego le pregunté a él cómo estaba, y dijo que bien y que no le importaba lo que pensaran de él.

En ese momento una alumna se quejó de su actitud y parecía que volvía a desatarse la misma situación, pero algunos alumnos se mostraron cansados y sin ganas de seguir hablando sobre esto. Hubo una interrupción de la secretaria de la preparatoria. Después, los alumnos optaron por cerrar con este tema y seguir con la presentación de sus trabajos.

Once alumnos más expusieron su trabajo final, hablaron de diferentes temas y en distinta profundidad, compartieron sus gustos, pasatiempos, lugar de origen, características de sí mismos, acontecimientos importantes en sus vidas, personas que aman (familiares y amigos), pérdidas de personas cercanas, sueños respecto al futuro.

Al final me preguntaron si iba a haber clase la siguiente sesión y les dije que sí, que iban a presentar los que faltaban, a hacer el cierre del curso, su autoevaluación y que les entregaría sus calificaciones. Luego me quedé hablando con quienes no habían traído el trabajo y les di oportunidad de traerlo la siguiente sesión con una calificación menor.

Con respecto a la confrontación que se dio entre el alumno que presentó su trabajo al principio y la alumna que lo cuestionó, y la controversia que se suscitó en el grupo al respecto, debo confesar que me sentí muy intranquila, muy insegura y nerviosa. Creo que esto tiene que ver con que en muchas ocasiones me da miedo el conflicto y en la vida suelo ejercer mucho el rol de mediación. Entonces, me sentía muy preocupada por los alumnos, algo en mí me decía que no podía permitir que en una clase mía los alumnos se faltaran al respeto o se lastimaran con sus comentarios; sin embargo, otra parte de mí me decía que debía permitirles expresar sus sentimientos y dejarlos que se expresaran y defendieran ellos mismos.

No sé qué tan bien facilité los procesos personales y el proceso grupal, pero después de reflexionarlo, considero que lo que sucedió fue enriquecedor para el grupo, pues se expresaron sentimientos de manera directa, los cuales habían estado presentes durante todo el curso y habían sido expresados pero no con la persona indicada. Asimismo, creo que hubo mucho aprendizaje interpersonal, pues de alguna manera se expresaron variadas formas de relacionarse con los demás y se retroalimentaron entre sí.

Considero que los propósitos que se plantearon para esta sesión sí se cumplieron, ya que la mayoría de los y las estudiantes sí llevaron su tarea y quienes tuvieron oportunidad de exponerla, expresaron su autoconcepto desde un trabajo muy característico de ellos, que incluso reflejó parte de su personalidad. Me pareció importante no darles especificaciones muy concretas para la realización de su trabajo, pues eso les dio libertad para que cada estudiante decidiera qué compartir con el grupo. Y el resultado de esto fue que mientras algunos alumnos sólo expresaron sus gustos e intereses, otros tocaron temas más significativos para ellos, como algunas experiencias dolorosas que han vivido.

Por otra parte, al leer los comentarios que los alumnos escribieron con respecto a sus compañeros me doy cuenta que la mayoría sí puso atención, y que además, experimentaron interés, admiración, empatía y aceptación hacia algunos de los compañeros que expusieron su trabajo.

3.7 Séptima sesión

El propósito de la última sesión, fue propiciar en los estudiantes una reflexión sobre cómo fue su experiencia durante el curso, expresando sus descubrimientos y aprendizajes respecto a sí mismos y a sus compañeros. Inicié la sesión pidiéndoles que cerraran sus ojos para hacer un ejercicio de relajación. Algunos no lo hicieron y siguieron platicando, un alumno expresó que no quería hacer el ejercicio. Considerando todo esto, decidí suspender este ejercicio.

Enseguida les entregué su carpeta con todos sus trabajos y una hoja. Les expliqué que por un lado de la hoja venía una encuesta para que ellos mismos evaluaran su desempeño en la clase y al final se otorgaran una calificación considerando los rubros de dicha encuesta. Les dije también que del otro lado venían algunas preguntas para hacer el cierre final del curso, y les pedí que las contestaran de la manera más sincera y detallada que pudieran. Después, les dije que veríamos las presentaciones restantes y que sacaran el formato que usamos desde la clase pasada, y que si estaba bien contestado les daría puntos extras, siempre y cuando permanecieran en silencio, pues de lo contrario perderían sus puntos y la oportunidad de escuchar a sus compañeros y permanecer en el salón.

Únicamente presentaron cinco alumnos, quienes hablaron de sus gustos, de las personas importantes en su vida, sus planes futuros, las pérdidas de sus seres queridos, y algunos mencionaron la separación entre sus papás. Luego les pedí que se juntaran en parejas con alguien a quien no le hablaran mucho e hicieran su autoretrato, cada uno en la mitad de una cartulina que les entregué, sin cortarla. Les dije que escribieran un apodo en la parte superior y una palabra o frase que los describiera o hablara de quiénes son. Mientras ellos hacían eso, yo les fui diciendo a cada uno su calificación final.

Después se fueron al descanso. Algunos se quedaron en el salón, cantando y tocando la guitarra. Al regresar les dije que cortaran sus cartulinas y que se pasaran sus dibujos para que al reverso se escribieran entre ellos mismos algunos comentarios constructivos.

Luego, les tomé foto a algunas cartulinas y otras a ellos con sus autoretratos tapando sus rostros y al final una de todos juntos. Antes de que se fueran les agradecí por haber compartido parte de sus vidas, les dije que había disfrutado mucho del curso y que esperaba que les hubiera dejado algo positivo. Al final de la sesión se quedaron siete alumnos a presentarme su trabajo de manera individual porque les daba pena hacerlo frente a sus compañeros. Y después acudí a una cita con una alumna que me había pedido que la viera más tarde porque no podía llegar a la clase.

En general creo que ésta fue una de las sesiones más difíciles para mí, pues me sentía muy cansada porque los días anteriores me había desvelado mucho revisando algunos de los trabajos pendientes de los alumnos. Me desesperé un poco cuando intenté hacer el ejercicio de relajación y creo que hasta me molesté por la falta de disposición de algunos. Además estaba estresada porque tenía que entregar sus calificaciones y todavía algunos no habían entregado sus trabajos finales. Creo que el tener que cumplir con la entrega de estas calificaciones y el no haberme organizado mejor en este sentido, limitó que pudiera hacer un cierre más significativo, es decir, me hubiera gustado hacer algo diferente, alguna dinámica grupal más emotiva tal vez, o un convivio, o algún ritual entregándoles algún pequeño símbolo.

A pesar de lo anterior, después de llegar a casa y descansar como lo necesitaba, me di cuenta que estaba muy satisfecha y orgullosa con lo logrado a través del taller, pues aprendí mucho sobre cómo es en realidad la facilitación en contextos educativos con adolescentes y en grupos grandes. Además, aprendí cosas importantes sobre mi persona, como mi dificultad para poner límites y ejercer un rol de autoridad, para organizar efectivamente mis tiempos, así como mi necesidad de ser aceptada y reconocida por mis estudiantes. Asimismo, me di cuenta que mi responsabilidad como maestra es proporcionar los medios para que los y las estudiantes adquieran aprendizajes, pero al final de cuentas, es responsabilidad de ellos decidir cómo usar esos medios.

Creo que el propósito general del taller se cumplió, pues considero que los estudiantes sí exploraron su autoconcepto, y al transcurrir las sesiones, esta exploración era cada vez más profunda. Al leer los cierres del taller, me di cuenta que los participantes sí descubrieron nuevos aspectos de su persona y que sí fueron afectados por la interacción grupal, adquiriendo aprendizajes significativos.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA

Conocer los resultados obtenidos a través de la intervención *"Desenrollarme para desarrollarme" Taller de exploración del autoconcepto a través de la creatividad, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en el Enfoque Centrado en la Persona,* es parte imprescindible de este trabajo de grado. Y para llegar a ello, fue necesario organizar, estructurar y analizar la información que se recabó durante la intervención. Este proceso se explica a continuación.

4.1 Organización de la información

Para organizar la información, lo primero que hice fue seleccionar los trabajos de 16 alumnos, es decir, del 55% de la población atendida. Enseguida, para cuidar el anonimato de los alumnos que tomaron el taller, procedí a hacer una tabla en la que agregué una clave para cada estudiante, la cual consistió en las iniciales de sus nombres y apellidos (esta tabla se encuentra en el Capítulo I). Posteriormente, elaboré una tabla de codificación en la que indico una clave para cada una de las fuentes de evidencia que recabé durante la intervención. A continuación presento dicha tabla:

FUENTE	CANTIDAD Y DESCRIPCIÓN	CLAVE
Bitácoras (Ver ejemplo en Apéndice 1)	7 bitácoras electrónicas que contienen: datos de identificación, espacio físico, croquis, asistencia, propósitos, narración de la sesión, aprendizajes y cambios en los participantes, relación de la intervención realizada con el ECP, límites u obstáculos, reflexión de la propia acción facilitadora, y avance en los propósitos orientadores de la intervención. Cuatro de las siete bitácoras tienen retroalimentación de la asesora de Taller de Integración II.	B1 a B7
Transcripciones (Ver ejemplo en Apéndice 2)	2 transcripciones textuales de las sesiones cinco y seis.	Tr1 a Tr2
Cierre de sesión 1 (Ver ejemplo en Apéndice 3)	16 Cierres de la primera sesión que contienen seis preguntas.	CS1+ código de alumno

Autobiografía (Ver ejemplo en Apéndice 4)	15 Autobiografías. Algunas están hechas a computadora y otras a mano.	Ab+ código de alumno
Cierre de sesión 2 (Ver ejemplo en Apéndice 5)	13 Cierres de la segunda sesión con cuatro preguntas	CS2+ código de alumno
Cierre de sesión 3 (Ver ejemplo en Apéndice 6)	15 Cierres de la tercera sesión que tienen siete preguntas	CS3+ código de alumno
Cierre de sesión 4 (Ver ejemplo en Apéndice 7)	14 Cierres de la cuarta sesión que contienen seis preguntas.	CS4+ código de alumno
Elección del personaje (Ver ejemplo en Apéndice 8)	4 tareas en las que los alumnos escriben en un documento cómo se identifican con el personaje que eligieron.	P + código de alumno
Cierre de sesión 5 (Ver ejemplo en Apéndice 9)	11 Cierres de la quinta sesión que incluyen tres preguntas.	CS5+código de alumno
Ejercicio ¿quiénes son mis compañeros? (Ver ejemplo en Apéndice 10)	25 tablas en las que los alumnos escribieron quiénes son sus compañeros y algunos comentarios con respecto a la presentación de sí mismos como trabajo final.	TQ +código de alumno
Cierre del taller (Ver ejemplo en Apéndice 11)	26 cierres del taller en las cuales se responden ocho preguntas con respecto a su experiencia y aprendizajes durante el curso.	CT + código de alumno

Además de las evidencias que se muestran en la tabla anterior, se tienen 6 audio-grabaciones en formato mp3, dieciséis dibujos que representan quiénes son los participantes, 8 ensayos en los que los estudiantes escriben lo que piensan acerca de las relaciones de pareja, doce cartas escritas a alguien o algo perdido en el transcurso de su vida, quince tablas en las que los alumnos ponen las características, en qué se parecen y cuándo, cómo y con quién son como su personaje y su antagónico, 8 fotos en las que se percibe la representación de unas historias que se construyeron en 4 equipos, once fotos que se tomaron en la sesión 6 de los trabajos finales de 10 alumnos, 7 fotos de los trabajos finales presentados en la sesión 7, trece fotos de autoretratos y 1 foto del grupo con sus autoretratos, 3 copias de los productos finales que entregaron los alumnos en texto: dos cuentos y un ensayo, y 26 autoevaluaciones en las que los alumnos contestan una encuesta tipo Likert sobre su desempeño como estudiantes y se adjudican una calificación y la justifican. Aunque estas evidencias no se utilizan para el análisis, están disponibles para su revisión en algún momento dado.

4.2 Inmersión en los datos y establecimiento de preguntas de análisis

Una vez que las fuentes de evidencia fueron codificadas, elaboré dos preguntas de análisis. Estas preguntas están orientadas a conocer cuáles fueron los procesos ocurridos a nivel intrapersonal, interpersonal o grupal, así como los resultados y cambios observados en los participantes a partir de la intervención realizada. Estas cuestiones surgen con mi interés particular de conocer qué puede facilitar la exploración del autoconcepto de los estudiantes adolescentes y qué caracteriza a los grupos de jóvenes desde el Enfoque Centrado en la Persona.

¿Qué factores facilitaron la exploración del autoconcepto de los participantes?

¿Qué interacciones grupales beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención?

Se utilizó el método fenomenológico propuesto por Martínez (1989) para realizar el análisis de la información obtenida a través de las fuentes de evidencia y así, responder a estas dos preguntas.

4.3 Proceso de estructuración de los datos.

El método fenomenológico que se utilizó para organizar, estructurar y analizar los datos recabados a través de las diversas fuentes de evidencia, es definido por Martínez (1989) como el estudio de la realidad desde la percepción y vivencia interna de las personas que son investigadas. Dicho método “trata de entender el mundo y sus objetos como son experimentados internamente por las personas” (Martínez, 1989: 170). Este método consiste en tres etapas: previa, descriptiva y estructural. Las primeras dos etapas se llevaron a cabo al planear, realizar y narrar lo sucedido en la intervención, aspectos que pueden revisarse en los capítulos anteriores. La etapa estructural fue mi guía en el proceso de estructuración de los datos.

En la etapa estructural analicé mis fuentes de evidencia, siguiendo los siete pasos propuestos por Martínez (1989):

1. Lectura general de la descripción para tener una visión del contenido del protocolo.
2. Delimitación de las unidades temáticas naturales revisando lentamente el protocolo para identificar cuando la persona cambia de tema.
3. Identificación del tema central, eliminando repeticiones y simplificando cada unidad temática.
4. Expresión de los temas centrales en lenguaje técnico o científico apropiado.
5. Creación de una estructura descriptiva que integrara los temas centrales.
6. Descripción sintética del fenómeno integrando las estructuras particulares de los diferentes protocolos, en una sola estructura fundamental (Martínez, 1989).

Después de codificar las fuentes de evidencia y construir las preguntas de análisis, procedí a realizar una lectura exploratoria de cada fuente para revivir lo sucedido en la intervención y reflexionar al respecto. Enseguida, realicé una lectura más detenida de las evidencias de cada sesión para construir tablas con las unidades temáticas correspondientes, seleccionando los registros más significativos en relación a la exploración de los autoconceptos de los participantes y de las interacciones grupales ocurridas entre ellos. Posteriormente, comencé a identificar algunos temas centrales que coincidían entre los alumnos y se repetían en varias sesiones. Después, comencé a relacionar los temas centrales con conceptos teóricos relacionados con la temática de la intervención, obteniendo así categorías con lenguaje científico (Ver ejemplo en Apéndice 12).

Una vez que obtuve dichas categorías inicié una estructura descriptiva de cada tema central. Finalmente, elaboré una estructura general en la que integré todos los temas centrales de cada sesión, en dos tablas que corresponden a cada una de las preguntas de análisis elaboradas previamente. Dichas tablas se presentan a continuación.

Factores facilitadores de la exploración del autoconcepto
Expresión del autoconcepto general
Expresión del yo social
Expresión del yo ideal
Expresión de sentimientos
Expresión de experiencias e historias de vida personales
Expresión de gustos e intereses
Expresión de ideas, pensamientos o creencias

Interacciones grupales que beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención		
Factores terapéuticos	Condiciones de un ambiente facilitador desde el ECP	Condiciones no facilitadoras desde el ECP
Universalidad	Comprensión empática	Expresión de juicios
Desarrollo de técnicas de socialización	Aceptación positiva incondicional	Resistencia a contactar con uno mismo y expresarse
Cohesión	Escucha	
Aprendizaje interpersonal	Confianza	

Al aplicar la etapa estructural del método fenomenológico que propone Martínez (1989) pude obtener una imagen global de lo sucedido durante la intervención de mi taller, especialmente en aquello que me interesaba a priori: los factores facilitadores de la exploración del autoconcepto y las interacciones grupales suscitadas durante la intervención. Este insumo es lo que me permite responder a mis preguntas de análisis y especificar los alcances de la intervención, lo cual se expone en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

En el presente capítulo se mostrarán cuáles fueron los procesos y cambios producidos en los participantes, a través de la intervención: *"Desenrollarme para desarrollarme" Taller de exploración del autoconcepto a través de la creatividad, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en el Enfoque Centrado en la Persona.*

Dichos resultados se exponen en dos partes. Cada una de ellas corresponde a las preguntas de análisis planteadas anteriormente:

¿Qué factores facilitaron la exploración del autoconcepto de los participantes?

¿Qué interacciones grupales beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención?

5.1 Factores facilitadores de la exploración del autoconcepto

En el presente apartado se presentan siete factores que, durante la intervención, facilitaron que los estudiantes adolescentes exploraran su autoconcepto. Estos factores son la expresión de: el autoconcepto general, yo social, yo ideal, sentimientos, experiencias, gustos y pensamientos.

5.1.1 Expresión del autoconcepto general

El autoconcepto general es una de las dimensiones básicas del yo del adolescente (Strang en Naranjo, 2006). La expresión escrita o verbal de la percepción que el participante tiene de sí mismo con respecto a sus capacidades y personalidad, facilita la exploración de su autoconcepto. Como muestra de ello, se presentan a continuación algunos fragmentos tomados de las fuentes de evidencia.

Durante la segunda sesión, los estudiantes compartieron en pequeños grupos sus dibujos sobre sí mismos y su autobiografía, y al final contestaron algunas preguntas sobre cómo fue su experiencia, y uno de los alumnos menciona lo siguiente:

“Me sentí muy bien porque me di cuenta que puedo ser amigable, compartido y divertido” (CS2-JLCC).

Por otra parte, en la sexta sesión, los participantes mostraron a sus compañeros un producto creativo en el que hablaron de quiénes eran, uno de ellos hizo en una tabla un campo de fútbol americano y en el centro una águila con el logo del equipo en el que juega. Y al presentar su trabajo dijo: “Soy hiperactivo, y a lo mejor es una forma de desahogarme” (TR2).

En la última sesión, los alumnos contestaron una serie de preguntas sobre su experiencia en el taller. Uno de ellos afirma: durante el taller descubrí “que a pesar de que tengo un carácter muy difícil, tengo un lado sensible” (CT-JJSG). Una chica asegura: durante la clase descubrí “que puedo ser muy cerrada y a la vez muy vulnerable” (CT-CFLF).

Asimismo, durante el cierre del taller en esta séptima sesión, una de las participantes escribe: Desenrollarme para desarrollarme significa que “me sirvió mostrarme así completita como soy, creo que para lo que me sirvió fue para demostrar que todos tenemos como dificultades y que aun así podemos demostrar quiénes somos y quizá sirva como para madurar por dentro un poco” (CT-DEFB).

Con estas evidencias se demuestra que el plantear actividades para que los participantes expresaran su autoconcepto general, ayudó a que exploraran el concepto de sí mismos. Como puede verse, en la sesión 1 el alumno menciona cualidades de sí muy parecidas, sin embargo, en la última sesión, los estudiantes ya hablan de sus polaridades, lo cual muestra un conocimiento más profundo de sí mismos, o bien un autoconcepto más real.

5.1.2 Expresión del yo social

El yo social es una dimensión básica del autoconcepto del adolescente que está relacionada con su sentir respecto a sus relaciones sociales (Strang en Naranjo, 2006).

Enseguida se muestran algunas citas textuales que demuestran cómo los participantes exploraron su autoconcepto a través de la expresión de sus relaciones con sus compañeros, su familia y amigos externos al grupo.

En la primera sesión se trabajó de manera grupal y al final se hizo un cierre por escrito, en el cual se exhiben una variedad de expresiones con respecto a las relaciones entre compañeros. Un alumno menciona: “Aprendí puedo llevarme bien con mis compañeros” (CS1-CRV). Mientras tanto, una alumna que se había sentido previamente ofendida con un comentario de otro estudiante, escribe: “Aprendí que soy intolerante ante las mensadas de ciertos compañeros” (CS1-ACFM).

Por otro lado, en esta sesión se percibe cómo, mientras unos se identifican con sus pares, otros se diferencian de los mismos. Por ejemplo un alumno asegura: “Aunque somos todos diferentes y únicos… hay cosas en las que nos podemos entender y sentir identificados (aunque todos pensemos diferente)” (CS1-LICT). En contraparte, un estudiante sostiene: “No tengo mucho en común con mis compañeros” (CS1-FCC).

Asimismo, algunas actividades que se realizaron en el taller promovieron que los estudiantes exploraran sus relaciones sociales externas al grupo. En este sentido, en la sesión 3 un alumno expresa: “Los celos no son buenos, porque los celos sólo destruyen las relaciones, yo confío en mi novia, pero no confío en los demás” (CS3-AFA). Asimismo, en el cierre de la sesión 4, una alumna escribe: Durante el ejercicio “recordé malos momentos que he vivido en mi niñez, se desmoronó lo que sentía por mi papá” (CS4-ILOH). La misma estudiante, en la última sesión expresa verbalmente un poco más respecto a su situación familiar, pues en su producto final sobre quién es ella, “incluyó una foto de su familia muy reciente y dijo que es la primera que tiene de todos juntos a sus casi 20 años de edad, ya que sus papás se separaron desde hace 11 años” (B7).

Para concluir este apartado me parece importante mostrar un fragmento de una conversación entre una alumna y yo, en la cual trato de que ella explore más la creencia que tiene de que un compañero está mostrando una máscara de sí mismo ante el grupo:

Yo: y ¿qué te pasa cuando alguien, este, en algún otro momento de tu vida, tú crees que no es lo real o lo común, como la clase pasada?

DMDA: bueno ¿Por qué eso? ¿Qué ganas con eso? ¿Qué, te hace más o menos eso?... saber conocer, saber el punto de vista de por qué hace eso

Yo: ¿de qué te serviría a ti, por ejemplo, ahorita en este caso?

DMDA: entender su comportamiento

Yo: y en el caso de aquí, de él (AJO) te gustaría entender ciertos comportamientos, ¿para qué te sirve?

DMDA: pues para poder, no sé, para que me de congruencia lo que hace (TR2)

ILOH: es para saber con quién convives dentro de un grupo ¿no?

DMDA: pero, sí… más que nada para que me pueda dar congruencia lo que está haciendo

Yo: ¿necesitas entonces que las personas con las que convives tú sean congruentes?

DMDA: sí

(TR2)

Con las citas antes presentadas, se expone cómo la intervención facilitó que los estudiantes exploraran sus relaciones sociales dentro y fuera del grupo, conformando así conceptos de sí mismos más integrales. Se expresaron sentimientos y opiniones, tanto positivas como negativas, acerca de las relaciones con los otros, lo cual permite ver a la diversidad de personas, de sus procesos y de sus reflexiones personales.

5.1.3 Expresión del yo ideal

Otra dimensión del autoconcepto de los adolescentes, tiene que ver con el yo ideal, es decir, las imágenes proyectadas que éstos se forman respecto de sí mismos, reales o irreales (Strang en Naranjo, 2006). Papalia, Wendkos y Duskin definen el yo ideal como el concepto de la persona con respecto a lo que desea convertirse. En ocasiones las personas llegan a convertirse en el ideal que buscan ser, pero otras veces no lo logran. Los participantes del taller mencionan en diferentes momentos su yo ideal, especialmente con respecto a lo que les gustaría ser profesionalmente, o las mejoras que quisieran hacer en su persona.

En cuanto a sus aspiraciones profesionales, cuando los participantes realizaron su autobiografía escribieron al respecto: “Lo que yo deseo a futuro es por fin acabar la prepa y meterme al ITESO a estudiar psicología y especializarme en terapia de duelo y poder estudiar Tanatología” (Ab-CFLF). “Pienso terminar la prepa y estudiar gastronomía” (Ab-AFA).

Por otra parte, durante la intervención algunos alumnos mostraron tener esperanzas con respecto a su yo ideal o su futuro: Aprendí “que tengo mucho camino por delante” (CS1-ILOH). Aprendí “que puedo superar los problemas que vengan” (CS2-MRCM). Aprendí “que puedo ser mejor persona cada día” (CS2-AFA). En su autobiografía una alumna menciona que “sus propósitos son salir de la prepa con excelencia, echarle muchas ganas y espera tener un futuro con triunfos y bendiciones. Espera ser mejor persona y amanecer con una sonrisa, con energía y positivismo” (Ab-DCLR).

Asimismo, algunos de los participantes se proponen cambios en su personalidad y en su actuar. Por ejemplo, en la sesión en la que se habló de relaciones de noviazgo, después de escuchar a sus compañeros y compartir sus experiencias y puntos de vista, un alumno reflexiona y escribe lo siguiente: este ejercicio me dejó “evitar los celos para no tener problemas ni con mi novia, ni con nadie, porque cuando me pongo *celosón* me enojo; y pienso evitarlos aguantándome, yo sé que mi novia es muy fiel y respeta mi relación con ella” (CS3-AFA). Igualmente, en el cierre del curso una estudiante escribe: durante el taller descubrí “que debo ser más abierta con los demás e interactuar más con los demás” (CT-JHAM).

Pareciera que, cuando los estudiantes expresan, exploran y reflexionan sobre su yo ideal, no sólo exploran su autoconcepto, sino que también contactan y confían en su tendencia actualizante. Creo que el tener imágenes positivas de sí mismos respecto al futuro, los motiva a esforzarse por obtener lo que quieren. Sin embargo, sé que es importante cuidar que esas imágenes no disten mucho de la realidad, porque de lo contrario se puede alterar la salud emocional del individuo.

5.1.4 Expresión de sentimientos

El autoconcepto posee un componente afectivo, en el que se involucran sensaciones, emociones y sentimientos. Desde la primera sesión algunos alumnos expresaron sus sentimientos, algunos relacionados con su historia de vida, y otros que se generaban a partir de las experiencias que se iban viviendo en el taller. Algunos de esos sentimientos tenían que ver con sus compañeros de grupo y otros con personas externas al mismo.

En la primera sesión una alumna menciona qué es lo que su dibujo representa: Mi dibujo “me dice que mi alma está un poco atrapada y que me afectó la pérdida de mi abuelo” (CS1-DCLR) y agrega cuál fue el aprendizaje de esa esa sesión: Aprendí a “saber tranquilizarme y expresar lo que siente mi interior” (CS1-DCLR).

En la segunda sesión en la que se realizaron actividades en pequeños equipos y con el grupo entero, un alumno parece que pudo expresarse más íntimamente con su equipo y contactar sentimientos dolorosos: “Pues me sentí mal al recordar los tres peores años de mi vida y me dio sentimiento” (CS2-AFA). Y también menciona: “Me dio sentimiento, quise aguantar las ganas de llorar porque la verdad sí me dieron y muchas, pero me aguanté y pues en otra parte, me di cuenta que ya lo superé” (CS2-AFA).

Una de las sesiones en las que los alumnos contactaron y expresaron más sus sentimientos, fue la cuarta, ya que tratamos el tema de las pérdidas. Primero guié un ejercicio de retroceder en el tiempo y contactar con esas personas o cosas pérdidas a lo largo de sus vidas, decirles lo que desearan y despedirse de ellas. Algunos de los sentimientos expresados a partir de este ejercicio son los siguientes: “me puse nostálgica y lloré” (CS4-CFLF); “pues sentí muchas alegrías, tristezas, ganas de regresar realmente a ese momento, quitar todo dolor y cambiar las cosas para bien” (CS4-DCLR); “sentí rencor, tristeza y resignación” (CS4-ILOH).

Asimismo, después del ejercicio de contacto con las pérdidas, los alumnos escribieron una carta a algún ser querido o a aquello significativo que perdieron. Algunos de los sentimientos que brotaron a partir de esta actividad fueron los siguientes:

Al escribir la carta “sentí emoción y tristeza porque recordé que mi abuela ya no está en este mundo, pero me emocioné al sentir su presencia en mi corazón” (CS4-JLCC); sentí “alivio y tristeza” (CS4-CFLF); me sentí “pues desahogado porque este sentimiento lo tenía guardado” (CS4-FCC).

Por otra parte, ya más avanzadas las sesiones, los alumnos se atrevieron a expresar verbalmente algunos sentimientos que emergieron entre ellos. A continuación presento un pequeño fragmento de un diálogo entre una alumna y un estudiante:

DMDA: no te estoy agrediendo, te estoy preguntando, si te molesta…

AJO: sí, sí me molesta

Finalmente, presento algunos comentarios de lo que el taller representó para algunos alumnos en términos de expresión de sentimientos: Desenrollarme para desarrollarme significó “pues que saqué muchos sentimientos que me estaba guardando (CT-JPNC); significa “que hay que compartir nuestras angustias y nuestras penas para que nos podamos desarrollar como personas” (CT-FCC); aprendí “que es bueno compartir lo que nos incomoda para sentirnos mejor como personas” (CT-FCC).

Franco (2006) asegura que el autoconcepto está muy relacionado con la existencia de un clima afectivo. Y en conclusión, se puede decir que la expresión de sentimientos que se facilitó a través de los ejercicios y la interacción grupal, permitió a los participantes explorar el concepto de sí mismos, desahogar algún sentimiento guardado, relacionarse más íntimamente y conocerse mejor a sí y a los demás.

5.1.5 Expresión de experiencias e historias de vida personales

Una parte muy importante que conforma el autoconcepto es la percepción que la persona tiene con respecto a cuál es la historia de su vida. Ésta se encuentra conformada por las experiencias y los momentos que le son más significativos, pues como ya se mencionó antes, el autoconcepto se va formando a través de los años (Borden y Stone, 1982).

En diferentes momentos durante el taller, los participantes hablaron de sus experiencias pasadas. En la primera sesión, una alumna menciona la pérdida de su papá: Mi dibujo "expresa que las mayores etapas de mi vida se han desarrollado en el mar y tiene la cruz que expresa el luto por el fallecimiento de mi papá" (CS1-CFLF). Asimismo, en su autobiografía señala que "sus papás están divorciados desde que nació. Ambos volvieron a casarse, sólo su papá tuvo 2 hijos más. Vivió de niña en E.U.A. para estudiar inglés. Fue porrista. Tuvo un novio formal de 1 año. Su papá murió hace 1 año, 4 meses, pues padecía de hepatitis, y entonces su mamá se fue a Miami a vivir con su esposo. Su hermano mayor está en Colima y sufre de ataques epilépticos. Ella, actualmente está enferma de los riñones y vive con su tía y su familia, hermana mayor de su papá. (Ab-CFLF).

En su autobiografía, otra alumna menciona algunas vivencias importantes de su vida y afirma que:

> "Es hija única de madre soltera. No conoció a su padre y dice que aprendió a amar su vida sin él y que hoy eso ya no tiene importancia. Dice que no fue una niña rosa o princesa, le gustaban los carros y pistolas. Estuvo en clases de ballet y cuando le pegó a una niña la cambiaron a karate, donde estuvo 10 años. La primaria fue triste para ella porque no coincidió con sus compañeros. Cuando se cambió de escuela en secundaria estaba muy a gusto, pero le quitaron la beca por "desmadrosa" y lo mismo, la corrieron de su siguiente escuela a las dos semanas. Después de 8 meses sin estudiar entró a esta escuela. Tuvo varias relaciones amorosas pero ninguna formal hasta su novio actual" (Ab-AGG).

Asimismo, en las últimas dos sesiones, los alumnos presentaron trabajos creativos acerca de quiénes son. La mayoría de los estudiantes incluyeron en sus trabajos, experiencias importantes de su historia personal. Un ejemplo de ello es MRCM, quien "cantó *Noviembre sin ti* y dijo que esa canción era muy significativa para él porque le recordaba un momento muy importante y triste en su vida, cuando se fue un año a estudiar a E.U.A. y extrañaba mucho a sus papás y a su novia. (B7).

Otro de los alumnos, me entregó como trabajo final dos capítulos de un libro que escribió y me mostró algunos de sus libros favoritos, “cuando le pregunté de dónde había nacido su gusto por la lectura, me dijo que cuando estaba en la secundaria y en la prepa no le importaba mucho la escuela y reprobó, y como estuvo un año sin hacer nada, en ese tiempo se puso a leer y le encantó. Luego empezó a escribir” (B7).

En el cierre del taller, algunos alumnos escribieron algunos comentarios con respecto a sus historias de vida. Un alumno mencionó: Durante el taller aprendí “a ver y valorar mi historia” (CT-CAAG). Y él mismo expresó: De mis compañeros pienso que “se supieron expresar bien y me siento alegre de que hayan expuesto sus historias” (CT-CAAG).

Como podrá notarse, en las historias de vida personales, los padres y demás familiares juegan un papel muy importante, su presencia o ausencia es significativa para los participantes. Asimismo, mencionan algunos acontecimientos importantes de su vida que de alguna manera influyeron para que sean las personas que son actualmente, como aquel alumno que al no tener nada más qué hacer, empezó a leer y ahora se está convirtiendo en escritor de historias fantásticas. Por consiguiente, la evidencia expuesta confirma que las experiencias que las personas van viviendo, es parte importante en la conformación y modificación del autoconcepto.

5.1.6 Expresión de gustos e intereses

El autoconcepto incluye los intereses de la persona, así como sus pasatiempos y actividades diarias (Naranjo, 2006). Por lo tanto, al expresar sus gustos e intereses, los participantes exploraron el concepto de sí mismos. En las últimas dos sesiones, en las que los estudiantes presentaron un producto creativo que los describiera a sí mismos, la mayoría de ellos expresó cuáles eran sus gustos. Enseguida se presentan algunas evidencias que respaldan lo anterior.

De la transcripción de la sexta sesión se obtuvo el siguiente diálogo:

Yo: ¿qué es lo que te gusta del mar?
SICP: ¿qué es lo que me gusta de qué?
Yo: del mar

SICP: ¡del mar!!

SICP: del mar me gusta… disfruto mucho estar dentro del mar, disfruto la fotografía en el mar, las mujeres que están en el mar, este, pues me gusta mucho el tipo de vida que se lleva en la playa más que nada, no hay tanta presión más que nada

Yo: entonces ¿te gusta la vida más relajada?

SICP: sí mucho (TR2).

En este fragmento se puede ver cómo es que, al explorar un poco más un gusto que pudiera ser trivial, se descubre también un aspecto más profundo de la personalidad del individuo, en el caso de este alumno, un estilo de vida más relajado.

En esta misma sesión otro alumno presentó una maqueta con una imagen del Estado del cual es originario, y agregó fotografías que incluían sus intereses. Al presentar, el alumno mencionó: “puse unas fotografías de mis gustos, como ya saben… me gusta mucho la música norteña, me gusta mucho la relación de familia, con mi familia, con mis amigas, me gustan mucho los carros. Puse aquí un venado porque me gusta mucho ir de cacería, este, y ya” (TR2).

En la última sesión, algunos alumnos terminaron de presentar sus trabajos. A continuación se presenta la evidencia tomada de la bitácora 7:

> “La primera en presentar fue ILOH, quien hizo un fondo en el que incluyó fotografías de las personas que son importantes para ella, le puso manchitas de pintura, y mencionó que el verde representa para ella la naturaleza y el viajar, el azul su gusto por el agua, la lluvia y la playa, y el púrpura es un color que desde niña le ha gustado” (B7).

Otra alumna presentó un dibujo tipo grafiti, que ha ido elaborando poco a poco desde hace 3 años y “dijo que le gustaba el diseño, la naturaleza, lo colorido, y el ser creativa. Le pregunté qué significado tenía para ella ese dibujo, y dijo que representaba lo que le gusta hacer” (B7).

Un estudiante hizo una presentación en Power Point con fotos, y “nos mostró fotos con diferentes atuendos y dijo que le gusta mucho vestirse de formas distintas, con lentes y peinados distintos. Dijo también que le gusta mucho jugar videojuegos, la música y tomar fotos” (B7). Asimismo, otro participante llevó a clase una gran cantidad de fotografías de “cuando se presentó en varios bailables, y dijo que hasta la fecha le gusta mucho bailar” (B7).

Borden y Stone (1982) aseguran que el autoconcepto es modificable y se construye con el paso del tiempo. En consecuencia, la exploración de los propios gustos e intereses pueden facilitar dicha construcción. Por ejemplo, cuando la alumna presenta su grafiti no sólo expresa sus gustos, sino también su interés por lo artístico y lo creativo. Asimismo, cuando uno de los estudiantes habla de que le gusta vestirse de diferentes maneras, también deja ver su personalidad un tanto excéntrica.

5.1.7 Expresión de ideas, pensamientos o creencias

Las ideologías y creencias que se tienen respecto a uno mismo forman parte muy importante del autoconcepto, pues es desde ahí desde donde se percibe la realidad, tanto externa como interna. Eisenberg en Naranjo (2006) sostiene que el autoconcepto es todo el conjunto de información, percepciones y creencias que se tienen de sí.

Este factor se hizo presente desde la primera sesión, en la que los alumnos exploraron y expresaron sus ideas y pensamientos a través de sus propios dibujos y los de sus compañeros. Enseguida se muestran algunas evidencias al respecto: El dibujo de mi compañera me dice “que debemos tener una balanza en todo lo que hacemos para no ser extremistas” (CS1-DMDA). Este pensamiento parece formar parte también del yo ideal, pues la alumna habla de una búsqueda de equilibrio en su vida.

Igualmente, a través de los dibujos, otra alumna expresa su percepción de la humanidad como sistema, pues afirma: Mi dibujo me dice “que estoy conectada con el mundo, que todos somos una manta gigante de luz. Como humanos siempre queremos llegar a la iluminación de cualquier manera, y el mundo sembrado porque así crece todo, hacia abajo y sosteniéndonos (CS1-AGG). Cuando la misma alumna elige un dibujo de una compañera, hace la siguiente reflexión:

El dibujo de mi compañera me dice “que el tiempo se acaba y podemos vivir rápido pero consumiendo su néctar” (CS1-AGG). Al expresarse con este lenguaje metafórico, la estudiante expone no sólo sus ideas, sino también sus conocimientos y habilidades literarias, e incluso su personalidad, y todo esto, por ende, está incluido en su autoconcepto.

Por otra parte, durante la intervención, los participantes también tuvieron la oportunidad de escuchar diversas opiniones y creencias, de tal manera que se cuestionaron las propias, como es el caso de este alumno, que al escuchar experiencias tan distintas a las suyas, comenzó a replantearse su propia ideología. El alumno dice: Este ejercicio me dejo “pensando en temas de relaciones y sexualidad, en pensar en lo correcto y qué no es, dependiendo de la situación de cada uno” (SC3-LICT).

Asimismo, algunos estudiantes incorporaron sus creencias religiosas a su autoconcepto. Este es el caso de dos alumnas que, al hablar de sí mismas, hablaron también de su fe. Una de ellas comparte: “creo mucho en la Virgen de Guadalupe, es muy milagrosa y también en todos los santos” (B7). Otra alumna expresa de forma escrita: “Doy gracias a Dios por todo lo que me ha dado a lo largo de mi vida porque Él es el factor número uno por el cual estoy aquí” (Ab-DCLR).

Asimismo, la interacción con los compañeros inspiró a la generación de ciertos pensamientos o expresión de percepciones, algunas positivas y otras negativas. Por ejemplo, un alumno al finalizar la primera sesión afirma: Aprendí “que todos somos buenas personas sin importar los defectos” (CS1-AFA). Mientras tanto, una alumna menciona: “Pues creo que hoy salgo igual que todos los días, sólo con la enseñanza de que no por la edad, es el tipo de maduración” (CS1-ACFM).

Todas estas evidencias demuestran que la dimensión cognitiva tiene una influencia muy considerable en la concepción que se tiene de uno mismo, o como se dice coloquialmente, uno es lo que piensa de sí.

5.2 Interacciones grupales que beneficiaron u obstaculizaron el logro de los propósitos de la intervención

Al analizar las fuentes de evidencia, se encontraron tres tipos de interacciones grupales que influyeron de manera positiva o negativa en el logro de los propósitos de esta intervención. Algunas de esas interacciones se agruparon bajo la categoría de factores terapéuticos, propuesta hecha por Yalom (2000) en la que menciona diferentes elementos que se suscitan en los grupos y que pueden ser sanadores. Enseguida se presentan evidencias respecto a las condiciones características de un ambiente facilitador en un grupo según, el Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Y finalmente, se exponen algunas condiciones que se considera que no fueron facilitadoras para alcanzar los propósitos de la intervención.

5.2.1 Factores terapéuticos

Yalom (2000) propone doce factores terapéuticos que se presentan en los grupos a través del intercambio de las experiencias humanas y que son interdependientes, es decir, que se relacionan entre sí y acontecen de manera conjunta en los grupos de encuentro. En la intervención se observaron claramente cuatro de estos factores y a continuación se muestran evidencias de ellos.

Universalidad

La universalidad se refiere a que los miembros del grupo pueden darse cuenta de que sus problemas y demás situaciones vividas, no son únicas, sino que pueden ser similares a las de los otros participantes (Yalom, 2000).

Este factor se observó desde la primera sesión, cuando los alumnos eligieron un dibujo de alguno de sus compañeros y se identificaron con éste. Por ejemplo, un alumno menciona: “El dibujo de mi compañero me llamó mucho la atención porque tenemos algunos aspectos en común, principalmente la familia” (CS1-JLCC).

Asimismo, una alumna afirma: El dibujo de mi compañero me dice “que al igual que todos tenemos diferentes errores en nuestra vida y que siempre hay alguien importante a tu lado” (CS1-MRCM). Igualmente, otra alumna expresa: El dibujo de mi compañera me dice “que a lo mejor también vive un luto esta persona” (CS1-CFLF).

Posteriormente, en la segunda sesión, en la que los alumnos compartieron un poco de sí mismos y de sus historias de vida, algunos alumnos encontraron similitudes y concordancias con la vida de los demás miembros. Un alumno escribe en su cierre de sesión: “Aprendí que los demás aunque aparenten que están bien, también tienen problemas al igual que todos” (CS2-JLCC). En este mismo sentido, otro estudiante comparte: “De alguna forma les conté una serie de problemas que viví en mi pasado, abriendo algo de confianza, pienso que eso animó a los demás a hablar de los mismos o similares temas, ya que yo fui el primero en hablar” (CS2-LICT).

En la sesión tres, los alumnos compartieron en equipos sus experiencias en las relaciones de pareja y un alumno afirmó lo siguiente: Me identifiqué con “que todos sufrimos por amor” (SC3-FCC). Y, en la sesión cinco, los estudiantes crearon una historia con los personajes con los que se identifican, así como con sus antagónicos; y al final uno de los alumnos expresó: En los ejercicios “me sentí como alegre al ver que tengo más cosas en común de las que yo pensaba” (CS5-CRV).

Por otra parte, en las sesiones seis y siete, los participantes escribieron algunos comentarios para los alumnos que iban presentando sus trabajos finales, los cuales consistieron en realizar un producto creativo que expresara quiénes eran. Uno de los alumnos escribe a una compañera: “Me gustó su trabajo, ya que le gustan cosas igual que a mí” (TQ-JPNC). De igual manera una chica escribe a otra: “Me gustó que hablara de sus gustos, tenemos unos similares” (TQ-CFLF). Asimismo, un joven le dice a otro: “Me gusta que pues practica fútbol americano y que le gusta desquitarse a golpes, ya que yo soy igual” (TQ-AFA).

Finalmente, en el cierre del taller, un alumno escribió: La clase que más me gustó fue “la que compartimos sobre las relaciones amorosas porque me sentí identificado con mis compañeros de clase y mi maestra” (CT-FCC). Y él mismo menciona más adelante: Durante el taller descubrí “que podemos llegar a ser muy parecidos todos en algunos aspectos” (CT-FCC).

Las evidencias antes presentadas fundamentan lo que Yalom (2000, p. 28) menciona: “No hay acto o pensamiento humano que esté completamente fuera de la experiencia de otra persona” (Yalom, 2000, p.28). Los participantes, al darse cuenta de que tienen aspectos en común con sus compañeros, como sus gustos, problemáticas o historias, comienzan a relacionarse con los demás de una forma más cercana y más empática, como lo dice un alumno al afirmar que pudo entender mejor a sus compañeros que expusieron problemáticas similares a las suyas.

Desarrollo de técnicas de socialización

En la dinámica de los grupos formados desde el ECP, los participantes desarrollan habilidades sociales como la empatía, la capacidad de escucha, el interés por los otros, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la retroalimentación, entre otros. Igualmente, tienen la oportunidad de darse cuenta de conductas que les estorban en sus relaciones interpersonales e incluso, algunos pueden llegar a experimentar por primera vez una interacción efectiva con los otros (Yalom, 2000).

En este sentido, en la penúltima sesión ocurrió una especie de enfrentamiento, en el que una alumna cuestionó la forma en la que un estudiante se presentó ante el grupo. Su cuestionamiento incluyó algunos juicios respecto a este alumno, quien parece tener pocas habilidades sociales, lo cual fue percibido por los demás estudiantes. Entonces, algunos alumnos comenzaron a opinar respecto a lo sucedido. A continuación se exponen tres fragmentos de la conversación grupal que se suscitó:

AGG: sí, pero a todos nos molestan cosas, es que si en un grupo hay que aceptar como es

Yo: ¿cómo es qué?

AGG: cómo son los demás, o sea yo puedo estar aquí y pienso diferente a todos ustedes, pero aun así no es como que te vaya a decir ok, que no sé qué, o sea una cosa es cuestionarte por su actitud, que es como lo que dijo DMDA, que de hecho yo lo hago muy seguido, pero una cosa es pensarlo y otra cosa es preguntárselo, cosa que le puede molestar y a mí me parece bastante normal (TR2)

JJSG: yo digo que ¿cómo van a cuestionar por qué es así? Cada quien es de una manera conforme a su forma de vida
(Grupo habla)
Yo: ¿a ti que te pasó con el cuestionamiento?
JJSG: no nada
Yo: ¿qué es lo que tú ves mal?
JJSG: yo digo que cada quien tenemos una forma de ser (TR2).

ASMT: maestra es que esas actitudes no van
Yo: ¿te molestan esas actitudes?
ASMT: es que esas no son maneras de contestar, o sea, hay maneras, no son formas (TR2).

En estos fragmentos se exploran distintas técnicas de socialización: la validez o falta de validez sobre cuestionar a alguien respecto a las razones de su comportamiento y las formas de responder a los demás.

Por otro lado, en la última sesión, los alumnos escribieron en sus cierres de taller algunos aprendizajes relacionados con técnicas de socialización. Por ejemplo: Mi experiencia en el taller “fue una experiencia muy buena que aprendí cosas como ser más abierta con las personas, platicar, interactuar, opinar y hablar más sobre mí delante de mis compañeros, con ellos escuchar a los demás…” (CT-JHAM). En el mismo tenor, otra alumna expresa: Durante el taller aprendí “a escuchar y saber acercarme y tratar a los demás” (CT-MAVL).

Asimismo, otras alumnas mencionan algunos descubrimientos obtenidos durante el taller, los cuales se relacionan con habilidades sociales:

Durante el taller descubrí “que si yo soy más humana y presto atención o brindo un poquito de mí a los demás sin esperar nada a cambio, puedo conocer de grandes joyas que nos rodean” (CT-ILOH); durante el taller descubrí “que puedo ponerle atención a los demás y que no pasa nada si pido ayuda, no por eso me siento menos con los demás” (CT-DCLR).

Todo lo anterior es prueba de que los alumnos, al interactuar con sus compañeros, desarrollaron técnicas de socialización. Además, parece que esto los ayudó a reflexionar y cuestionarse sobre sus propias formas de relacionarse con los otros, a expresarse con mayor honestidad y apertura, y posiblemente esto generó un clima de mayor confianza en el grupo.

Cohesión

Este factor permite “que los miembros experimenten cordialidad y consuelo en el grupo, que sientan que pertenecen a él, que valoren al grupo y que sientan, a su vez, que son valorados y aceptados y apoyados incondicionalmente por los otros miembros” (Yalom, 2000, p. 48). Éste es el elemento que tiene mayor fuerza terapéutica, ya que es la relación con el facilitador y con los otros miembros del grupo, lo que permite que la persona experimente los otros factores terapéuticos.

En las sesiones dos y tres, los alumnos comenzaron a expresar el sentirse cómodos y satisfechos compartiendo un poco de sus vidas y escuchando las experiencias de los otros. Prueba de ellos son las siguientes afirmaciones: En el grupo “hubo buena química, todos opinaron y fue divertido” (CS2-DCSL); “me sentí bien al platicar de mi vida y que mis compañeros me contaran sobre las suyas” (CS2-DCSL); con la actividad “me sentí a gusto y cómoda para poder compartir un pedazo de mi vida amorosa” (SC3-DCLR); “me gustó mucho el ejercicio por la convivencia y recordar todo lo ocurrido en las relaciones pasadas” (SC3-DCLR).

En las sesiones cuatro y cinco, los participantes del taller comienzan a experimentar mayor cercanía entre ellos y a confiar más los unos en los otros. Las evidencias que pueden confirmar lo antes mencionado son las siguientes:

En el compartir grupal me sentí “a gusto y en confianza, tranquila y en paz” (CS4-DCLR); la dinámica grupal fue “muy buena porque nos sirvió para escucharnos y entendernos” (CS4-FCC); en el compartir grupal “me sentí muy a gusto, pues esto que platicamos lo compartí contigo Gaby” (CS4-ILOH); en la dinámica grupal “todos se abrieron y se desahogaron” (CS4-AJO); “con mi equipo el día de hoy me la pasé muy a gusto y el convivir con ellos para mí fue muy divertido” (CS5-ILOH); con los ejercicios “me sentí bien, en confianza y motivado para imitar a mi personaje” (CS5-AFA).

Como ya se ha mencionado antes, en la sexta y la séptima sesiones, cada estudiante presentó un producto creativo en el que expresó a sus compañeros quién es. Mientras escuchaban a quien exponía su trabajo, los demás alumnos iban escribiendo algunos comentarios a cada expositor. Entre los comentarios que se hicieron, se encuentran los siguientes: “Lo que me gustó es que es una persona sincera y dice la verdad” (TQ-JLCC); “es un tipazo, se me hace una persona sincera y tierna” (TQ-DCLR); “me encantó que es una persona muy segura” (TQ-DCLR); “es bien lindo el camarada” (TQ-JHAM).

Finalmente, en la última sesión, en la que los participantes reflexionaron sobre cómo fue su experiencia en el taller, se encontraron dos hallazgos muy interesantes. Uno de ellos es que los alumnos valoraron el conocerse más los unos a los otros, y también a su facilitadora. Ejemplo de ello son estos comentarios: “Fue interesante conocer un poco más a mis compañeros, a mi maestra y también un poco mejor de mi persona” (CT-CAAG); mi experiencia en el taller fue “muy buena, porque nos ayudó a conocer a nuestros compañeros más a fondo” (CT-JJSG); “se me hizo una clase padre y conocí más al grupo, a mi maestra, y a mí” (CT-CCM); con mis compañeros me siento “más confiado con ellos, porque platiqué con algunos que no había hablado y los conozco un poco más” (CT-CRV); “fue una experiencia muy bonita y gracias a ello conozco más a mis compañeros” (CT-JAOG); “creo que sin el taller no los habría conocido así nunca” (CT-AGG).

El otro hallazgo que se encontró fue que, a través del taller, los participantes se valoraron más a sí mismos y entre ellos. Entre las evidencias que respaldan lo anterior se encuentran las siguientes:

“La clase que más me gustó fue la de las relaciones porque nos ayudó, o en lo personal, a cerrar capítulos y a valorarte a ti misma” (CT-DCLR); “pienso que cada uno de mis compañeros es único por cada experiencia que me tocó escuchar respecto a ellos” (CT-ANLG); de mis compañeros “pienso que los conocí mejor a todos y son buenas personas, sociables y trabajadores” (CT-JHAM); de mis compañeros pienso “pues que son muy buenas personas y comprensivas respecto a lo que pasamos y lo que decimos, y saben escuchar” (CT-FCC).

En resumen, con todas estas evidencias se respalda la sabia afirmación de Yalom (2000, p.49), “lo que cura es la relación”. La confianza, el compartirse a sí mismo, el escucharse, el conocerse, el identificarse unos con otros, y muchos otros factores, influyeron para que los participantes se integraran y cohesionaran, y de esta manera se potenció su tendencia actualizante permitiéndoles desarrollarse y abrirse para adquirir nuevos aprendizajes significativos para su vida.

Aprendizaje interpersonal

La conducta interpersonal es la que le ha dado a la raza humana su posibilidad de sobrevivencia. Sullivan en Yalom (2000, p.53) sostiene que “la necesidad de estar estrechamente relacionado con los otros es tan básica como cualquier otra necesidad biológica”. Gran parte de lo que somos depende de la percepción que creemos que los demás tienen de nosotros, o de lo que nos dicen que somos. Por ello, cuando los miembros de un grupo se encuentran en un ambiente de confianza y aceptación, y se es reconocido y validado, es posible acercarse más al yo real, es decir, acercarse más a ser la persona que uno realmente es.

En la tercera sesión, en la que los alumnos compartieron sus experiencias y creencias con respecto a las relaciones amorosas, fue claro cómo se impactaron unos a otros. Ejemplo de ello son los siguientes comentarios: Me impactaron “las confesiones de mis compañeros/as más experimentados” (SC3-CAAG); Este ejercicio me dejo “sorprendida de cada cosa que comentábamos y cómo lo tomábamos cada uno” (SC3-DEFB); las experiencias que me impactaron fueron “sobre unas personas que ya habían tenido relaciones sexuales y la frecuencia en que las tenían”. (SC3-LICT).

Asimismo, algunos alumnos aprendieron cosas concretas de la vida de sus compañeros. Por ejemplo, un alumno mencionó en la quinta sesión: Aprendí “que a muchos no les da pena actuar cosas que a muchos les daría pena. Aunque eso también depende a quiénes les actúes, ya que les tiene uno que tener confianza” (CS5-LICT). Igualmente, en la sexta sesión, una alumna le dice a otra: “Aprendí que puedes trabajar aunque estudies” (TQ-JGTA). En la última sesión, un estudiante asegura: Aprendí “a cómo conocer a las personas y expresarme mejor con los demás. A reflexionar también” (CT-CAAG).

Por otra parte, en el cierre del taller algunos participantes expresan que, en general, aprendieron de los demás. Enseguida se exponen algunas evidencias de esto: Mi experiencia en el taller “al principio fue desubicada porque no tenía muy en claro el propósito de la materia. Y hoy puedo decirte gracias porque al pensar bien lo que hemos hecho, sí he aprendido mucho” (CT-ILOH); mi experiencia en el taller fue “muy buena, aprendí de mis compañeros y ellos de mí” (CT-MRCM); durante el taller “aprendí y reflexioné mi vida, aprendí de la vida de los demás” (CT-CCM); de mis compañeros “pues pienso que todos son muy diferentes y que puedo aprender muchas cosas de ellos” (CT-ASMT); “aprendí de las experiencias y puntos de vista de las demás personas, que me ayudarán a mi vida diaria” (CS2-DCLR).

“Nada trasciende la necesidad del contacto humano” (Yalom, 2000, p.54). Y es precisamente ese contacto, lo que nos permite crecer, conocernos mejor y obtener aprendizajes de las experiencias de otros. Muchas veces, las demás personas son un reflejo de nosotros mismos, y al escucharlos y convivir con ellos, nos descubrimos, nos cuestionamos, y hasta tomamos decisiones importantes respecto a nuestra propia vida.

5.2.2 Condiciones de un ambiente facilitador desde el ECP

Uno de los pilares de la educación centrada en la persona es la relación interpersonal. Asimismo, Rogers (en González Garza, 2008) menciona que es precisamente la relación interpersonal, un factor esencial en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

En ese mismo sentido, Rogers (en González Garza, 2008) sostiene que es el ámbito educativo en el que se facilita o se obstaculiza el proceso de convertirse en persona.

La comprensión empática, la aceptación positiva incondicional y la congruencia son actitudes que facilitan ese proceso de desarrollo humano. Sin embargo, en este apartado sólo se mencionarán las primeras dos actitudes, por haber sido las que los participantes del taller identificaron en la interacción con sus compañeros. Asimismo, también se presentarán dos factores más, la escucha y la confianza, los cuales también son elementos representativos del Enfoque Centrado en la Persona.

Comprensión empática

Los participantes de esta intervención aseguran que durante el taller experimentaron comprensión empática hacia sus compañeros. La actitud facilitadora de la comprensión empática consiste en intentar percibir el mundo del otro desde el marco de referencia interno de ese otro, como si fuera propio. Esta actitud consiste en un interés genuino por ponerse en los zapatos del otro (González Garza, 2008). A continuación se presentan algunas evidencias que sustentan que la comprensión empática es un factor que promovió el logro de los propósitos de esta intervención.

En la segunda sesión se encontró evidencia de que, la simple interacción entre los participantes, permitió que algunos comenzaran a empatizar con sus compañeros. Por ejemplo, uno de ellos expresa: Cuando compartimos en grupo “escuchaba las opiniones de los demás y sus formas de pensar, unas no me agradaban y otras de cierta forma lograba entender” (CS2-LICT). Y enseguida denota que la universalidad, es decir, el sentirse identificado con algunos compañeros, es lo que le permitió comprenderlos, pues afirma: Aprendí “que hay gente con problemas de cierta forma parecidos a unos problemas míos, en los cuales a esas personas las puedo entender” (CS2-LICT).

Más tarde, un estudiante expresa una comprensión empática mucho más profunda: De las experiencias que escuché me impactó “que alguien dio casi todo por su novia y ella nunca lo quiso. Me impactó porque me puse en sus zapatos y me dio cosa, como tristeza” (SC3-AFA).

Después, un alumno menciona que la dinámica grupal que se suscitó en la cuarta sesión fue “muy buena porque nos sirvió para escucharnos y entendernos” (CS4-FCC).

En la sexta sesión, en la que algunos alumnos compartieron sus experiencias e historias de vida, una estudiante comenta sobre el trabajo de un compañero: “No seee!!! Sentí como feo lo que comentó de su tío, al cual quería mucho” (TQ-DEFB). Y finalmente, en el cierre del taller los alumnos expresaron que entre sus aprendizajes significativos se encuentra el haber comprendido mejor a los demás. Evidencia de lo antes citado son las siguientes afirmaciones: Durante el taller aprendí “a escuchar y a entender que cada persona es diferente” (CT-JJSG); aprendí “las diferentes situaciones de cada familia y cada compañero. Que a veces las personas son como son porque cada quien ha vivido muy diferente” (CT-ANLG).

Estas evidencias que acaban de presentarse muestran cómo es que algunos de los participantes lograron ponerse en los zapatos de sus compañeros y sentir respecto a esas experiencias como si fueran las propias. Al final del taller, una alumna dice que la personalidad de cada individuo tiene que ver con su historia de vida y esto puede interpretarse como un interés de ella por intentar comprender a sus compañeros y no de juzgarlos. Esto es prueba de que la empatía se desarrolló en los estudiantes.

Aceptación positiva incondicional

Los estudiantes que participaron en el taller también mencionaron haber experimentado aceptación positiva incondicional hacia sus compañeros. Esta actitud consiste en acoger y recibir cálidamente a la persona tal y como es, con sus aspectos positivos y negativos, congruentes o incongruentes; considerando a la persona como un individuo único e irrepetible, valorándola sin condiciones ni juicios. Aceptar a la persona como es en determinado momento, no significa aceptar sus conductas destructivas, es decir, no se rechaza a la persona, pero sí al comportamiento que presenta (González Garza, 2008). Enseguida se exponen algunos fragmentos que proporcionan evidencia de que los participantes experimentaron esta actitud durante el taller.

Esta condición facilitadora no es evidente en las primeras sesiones, sino hasta las últimas dos, en las que los alumnos expresan haber aprendido a no juzgar a sus compañeros y a aceptarlos tal y como son.

En la sexta sesión, un alumno comenta respecto de un compañero, del cual, algunos participantes se habían estado quejando por su forma de relacionarse y comportarse: “Es agresivo con las personas que no conoce (es defensivo) pero si llegas a conocerlo no es malo” (TQ-CAAG). Me parece muy significativo, que este estudiante manifieste aceptación por su compañero, quien parece no haber desarrollado las habilidades suficientes para relacionarse con otros individuos y con quien, además, no tiene una amistad profunda.

Asimismo, en la séptima sesión los participantes revelan haber experimentado ese sentimiento de aceptación hacia sus compañeros. Prueba de lo antes citado son las siguientes declaraciones de los estudiantes: En la relación con mis compañeros “me dieron ganas de acercarme y no juzgar por su apariencia, porque me di cuenta de que no importa lo de afuera sino lo de adentro” (CT-DCLR); durante el taller aprendí “que no es malo expresar lo que sientes y que no debemos juzgar a la gente sin de verdad saber sus historias” (CT-CFLF); aprendí “a ver la vida de diferente manera, y a respetar a las personas, a no juzgar por la apariencia” (CT-DCLR); durante el taller aprendí “a respetar puntos de vista, a aceptar a las personas como son y a ser más yo misma” (CT-DEFB); aprendí a “aceptar a nuestros compañeros así como ellos nos aceptan a nosotros” (CT-ILOH).

El hecho de que los alumnos expresaran aceptación positiva incondicional a sus compañeros hasta el final del taller, me hace pensar que no es una actitud fácil de adquirir. Pareciera que el conocer mejor a sus compañeros y sus historias de vida, permitió que surgiera la aceptación hacia los mismos. Considero interesante estudiar un poco más aquello que facilita desarrollar esta actitud, pues creo que no es algo que se desarrolle sólo con el paso del tiempo.

Escucha

Considero que la escucha fue una de las condiciones que más se experimentó entre los participantes, o tal vez, fue la más significativa. Lo anterior lo sostengo, considerando la gran cantidad de evidencia que se obtuvo al respecto. González Garza (2008) habla de la escucha activa como aquella que consiste en prestar atención física y psicológica, en estar con y para la persona a quien se escucha, permaneciendo abierto con todos los sentidos a encontrarse con ella. Posteriormente se exponen algunas evidencias que muestran cómo experimentaron este elemento gran parte de los participantes.

En la segunda y tercera sesión, algunos ya comienzan a manifestar que brindaron escucha a sus compañeros. A continuación se presentan algunos ejemplos al respecto: Aprendí a “escucharlos” (CS2-ILOH); en mi grupo “no compartí, sólo escuché las experiencias de los demás” (CS2-DCLR); con este ejercicio “aprendí a escuchar a los demás y a respetar” (SC3-JLCC).

Más tarde, en la sesión cuatro, los alumnos no sólo expresan haber estado escuchando a sus compañeros, sino también haberlo disfrutado. Prueba de esto son las siguientes afirmaciones: El compartir grupal “estuvo entretenido, pasar el rato escuchando pláticas” (CS4-AFA); en el compartir grupal me sentí “bien, escuchando a todos y poniéndoles atención” (CS4-MRCM); en el compartir grupal “estuve escuchando mucho” (CS4-AGG).

En la última sesión, en la que los participantes reflexionan y escriben acerca de cómo fue su experiencia. Un alumno expresa lo siguiente: La sesión que más me gustó fue “cuando hicimos el ejercicio fuera del salón <lo del barco Titanic>, porque en grupos hablamos de cada uno y de experiencias, y pues me gusta escuchar a los demás” (CT-LICT).

En el cierre del taller se enunciaron distintos comentarios con respecto a la escucha experimentada durante el curso. Algunos de dichos comentarios son los siguientes:

Durante el taller descubrí “que aprendí a escuchar lo de los demás” (CT-ANLG); aprendí “a escuchar y saber acercarme y tratar a los demás” (CT-MAVL); durante el taller aprendí a “escuchar a los demás, los diferentes puntos de vista” (CT-SICP); aprendí “a escuchar a los demás, conocerme mejor y ser más abierta, relajarme en clase, hablar sobre mí…” (CT-JHAM); desenrollarme para desarrollarme significa “hablar de mí, escuchar a mis compañeros y todos conocernos entre sí” (CT-JHAM).

Como puede verse, la escucha se vivió como una experiencia significativa, los alumnos la mencionaron en diferentes sesiones y al final parece haber contribuido a tener un mayor acercamiento y conocimiento de sí mismos y de los demás. Asimismo, considerando que a través de la escucha es cómo se adquieren aprendizajes interpersonales, puede decirse que gran parte de las experiencias e interacciones grupales que beneficiaron a cada participante, se debió a que éstos se permitieron escuchar y escucharse.

Confianza

Rogers en González Garza (2008) asegura que las 3 actitudes facilitadoras que propone, implican también confianza en el individuo para llegar a ser lo que es. Por otra parte, este autor también sostiene que la creación de un clima de confianza es un aspecto imprescindible para promover el desarrollo y crecimiento en las personas. Durante el taller, en varias ocasiones, los participantes mencionan haber adquirido mayor confianza en sí mismos y en sus compañeros. Enseguida se presentan algunas evidencias al respecto.

En la segunda y tercera sesión puede inferirse que la confianza empezaba a experimentarse por algunos de los estudiantes. Me parece que los participantes muestran cierto cuidado de no confiar de más en sus compañeros. En las evidencias que se muestran a continuación, hay algunas palabras que reafirman mi inferencia, por ejemplo, “un poco” se menciona en tres comentarios. Los ejemplos son los siguientes: “Pude sentir confianza y abrirme un poco, compartir algo de mi vida” (CS2-MRCM); este ejercicio me dejo “un poco de confianza con algunos” (CS3-CAAG); con la actividad me sentí “a veces un poco incómodo pero también con confianza” (CS3-CAAG).

En la sesión cuatro, los estudiantes expresan una confianza más estable en sus compañeros, en su lenguaje se denota mayor seguridad. Prueba de ello son las siguientes afirmaciones: En el compartir grupal “me sentí bien porque ya les tengo confianza y no fue difícil decirles las cosas” (CS4-DCSL); en el compartir grupal me sentí “a gusto, en confianza” (CS4-FCC); me sentí “tranquila y en confianza” (CS4-CFLF).

Finalmente, en el cierre del taller, algunos de los participantes encontraron que en su experiencia fue significativo el poder experimentar confianza en los demás. Un alumno menciona: Durante el taller aprendí “que es bueno tener confianza a los que me rodean” (CT-AFA). Asimismo, una estudiante asegura: Durante el taller aprendí “a expresarme más y a confiar” (CT-DCSL).

Un ambiente de confianza es un elemento imprescindible para poder proveer de seguridad a un grupo y así poder mostrarse a los demás con mayor libertad. Como puede verse en las evidencias antes presentadas, la confianza también implica un proceso, no es algo que se da a la ligera. En este caso, pareciera que la convivencia y el ir compartiendo las diferentes dimensiones de su autoconcepto con sus compañeros, fue lo que permitió que poco a poco se fueran adquiriendo confianza entre ellos, para poder profundizar en la exploración de su autoconcepto y para poder intimar más en sus relaciones interpersonales.

Sin embargo, ni la confianza, ni la escucha, ni las actitudes facilitadoras son siempre suficientes para lograr el desarrollo del potencial humano, pues éste puede verse bloqueado por diferentes motivos, como los que se presentan en el siguiente apartado.

5.2.3 Condiciones no facilitadoras desde el ECP

Así como existen condiciones que facilitan el desarrollo del potencial humano, también existen factores que lo obstaculizan. Uno de ellos es el estar en un ambiente de juicios y prejuicios, así también lo es el estar resistente al contacto con uno mismo, con el propio organismo y la experiencia, o bien con los demás o el entorno.

Ambas condiciones se suscitaron de alguna manera durante la intervención y en los siguientes dos apartados se presentan evidencias al respecto.

Expresión de juicios

Rogers en González Garza (2008) menciona que dejar a un lado los juicios de valor es algo necesario para poder mostrar las actitudes facilitadoras a otras personas. Ser congruente, empático y aceptante, así como escuchar e inspirar o sentir confianza respecto a los demás, son elementos que requieren un ambiente de seguridad, sin juicios. Por lo tanto, el hecho de escuchar juicios hacia uno mismo o hacia otros compañeros, de alguna manera minimiza los efectos de las condiciones propuestas por el Enfoque Centrado en la Persona. A continuación se presentan algunos casos en los que se evidencia la expresión de juicios por parte de algunas alumnas.

En la segunda sesión, dos alumnas hicieron algunos comentarios de forma escrita, en los que expresan juicios hacia sus compañeros o sus procesos. Ambas coinciden en ser mayores que los demás participantes, y tal vez eso, las haga sentirse o pensar que son muy diferentes a sus compañeros, o incluso pudieran percibirse superiores por tener más experiencias que ellos. Una de estas alumnas, es la única del grupo que es mamá, y hace dos comentarios: “Pues sentí que hay muchas personas que todavía no saben ni piensan en la vida que están llevando y me enojé al oír tantas incoherencias” (CS2-ACFM); asimismo menciona: Aprendí “que el criterio de todos es muy diferente, hay personas que no se abren por miedo o por cosas (experiencias)” (CS2-ACFM). Otra alumna menciona: “todos tienen la idea de sentirse maduros y expertos a lo que viven. Pero aún quedan tropiezos por delante” (CS2-ILOH).

En la tercera sesión, la actividad que se realizó fue jugar a la botella y a través de esta dinámica, los alumnos compartieron sus experiencias, sentimientos y pensamientos con respecto a las relaciones de pareja. Ésta fue una actividad que gustó mucho, incluso me atrevería a decir que fue parteaguas en el taller, porque los participantes comenzaron a confiar más entre ellos y a relacionarse más afectivamente.

Sin embargo, parece que algunas alumnas no coincidieron con las opiniones o experiencias de los demás, emitiendo así, juicios respecto a sus compañeros. Ellas expresan lo siguiente: Con este ejercicio “pues aprendí que hay personas que no han vivido y que son las que en su personalidad se esconden más. Y que no el que se ve más canijo es el que más sabe” (SC3-ACFM); “Más que las experiencias, me impactó lo infantiles que pueden ser mis compañeros” (SC3-AGG).

Por otro lado, en la penúltima sesión, una alumna comenzó a cuestionar a uno de sus compañeros, quien al presentar su trabajo final sobre quién es él, comentó que le gustaba lastimarse y lastimar a otros a través del fútbol americano. A continuación se muestra un fragmento del enfrentamiento que tuvieron estos dos alumnos:

> **DMDA:** yo quiero preguntar algo, ¿por qué siempre estás como en esa posición de soy convencional… o sea, por qué lo haces?
> **AJO:** ¿qué tiene?, así soy *(lo dice en tono agresivo que denota molestia)*
> **DMDA:** ¿por qué?
> **AJO:** así ofensivo
> **DMDA:** es como una máscara, ¿para qué?, o sea, ¿qué quieres hacer, quieres darle miedo, o quieres hacerte…
> **AJO:** ¿yo?, ¿por qué? *(contesta más molesto)*
> **DMDA:** no te estoy agrediendo, te estoy preguntando, si te molesta…
> **AJO:** sí, sí me molesta
> **DMDA:** pues creo que tienes problemas
> **AJO:** tú también (TR2)

ACFM es la alumna que en las primeras tres sesiones expresó juicios con respecto a sus compañeros. Desafortunadamente, ella no pudo terminar el taller de manera presencial porque obtuvo un nuevo trabajo que le demandaba el tiempo de sus clases. Por lo tanto, no se le pudo dar seguimiento. De AGG y DMDA no se tiene tampoco evidencia de que sus juicios hayan disminuido. Sin embargo, ILOH sí menciona al final del taller que aprendió a aceptar a sus compañeros y que le nació interés por conocerlos más y acercarse a ellos (CT-ILOH).

Quienes expresaron juicios con respecto a sus compañeros fueron cuatro mujeres. Coincide que durante su permanencia en el taller, las cuatro se identificaron poco con sus compañeros e incluso no se integraron muy bien, siempre se vieron como separadas de su grupo, a excepción de ILOH, quien a partir de la quinta sesión comenzó a involucrarse más con sus compañeros. Considero que sería interesante conocer qué es lo que suele haber detrás de estos juicios a los demás, que parecieran como resistencias a relacionarse con ellos.

Resistencia a contactar con uno mismo y a expresarse

A pesar de que Moreno (1983) coincide con Rogers en que todas las personas tienen una tendencia al crecimiento, este autor menciona que hay situaciones que pueden bloquear esta tendencia, lo cual sucede cuando se pierde contacto con uno mismo, se cierra a la experiencia o se toma una postura defensiva para cuidarse de las amenazas a su autoconcepto. Es decir, las resistencias provienen de un cuidado que la persona considera que debe tener para no resultar dañada.

En este apartado presento las resistencias que una alumna mostró desde el principio y a lo largo de la intervención. En la primera sesión, cuando se pidió a los participantes hacer un dibujo que los representara de alguna forma, la alumna “preguntó si se iba a presentar delante de todos sus compañeros, mostrándose preocupada por ello” (B1).

Posteriormente en la quinta sesión, en la que las actividades giraron en torno a identificarse con un personaje y su antagónico, la misma alumna pidió mi ayuda porque no encontraba ningún personaje con el que se sintiera relacionada, y al comenzar a ayudarle y hacerle algunas preguntas sobre ella, la alumna comenzó a quejarse de la actividad. A continuación presento un fragmento de esa conversación:

JGTA: es que no sé ay no Miss, ¿por qué estas actividades?, no me gusta pensar en mí
Yo: ¿Por qué? ¿Qué te pasa cuando piensas en ti?
JGTA: no me gusta, es como que no, es recordar no, no, me gusta
Yo: ¿te hace recordar cosas de ti?
JGTA: sí de mi vida que no me gustan

Yo: ¿y mejor las tapas?

JGTA: pues sí, usted ha visto que casi no entrego y si entrego es muy por arriba

Yo: y ¿tapándolas las dejas de sentir?

JGTA: no pero, pero he aprendido que así es mejor me ha ido mejor así

Yo: o sea ¿antes no eras así?

JGTA: no

Yo: y ¿qué pasó?

JGTA: Pues la vida te hace como… no, o sea, no vas a llegar a ser así no vas a llegar contenta a un lugar por nomás, o sea no, hay un motivo detrás, no vas a llegar enojada por nomás, hay cosas detrás, vas cambiando depende a cómo veas las cosas que estás viviendo

Yo: y ahorita ¿estás viviendo una clase que… *(Inaudible)*

JGTA: sí de hecho, o sea, casi yo era más de que no hablaba de esto y así cosas así, y llega usted y nos pone a hacer estar actividades, es así como de ¡¿qué?!

Yo: escúchate, a tu ritmo lo que puedas hacer, lo quieras hacer yo no te voy a obligar a que lo hagas

JGTA: no, pero no ay no, me estresa, bueno, le están hablando por allá (TR1).

Luego, en la siguiente sesión, cuando los alumnos presentaron un trabajo final exponiendo a sus compañeros quiénes eran, esta alumna comienza a expresar sus razones de por qué no quisiera presentar su trabajo públicamente. La alumna comenta:

> …a mí en lo particular no quiero pasar, hice mi trabajo pero no quiero llegar y exponerlo porque la verdad no trato también… a mí me dicen que soy súper cerrada, entonces es difícil llegar y abrirte y así por esto, por esto, y luego eso y eso con personas que nomás vemos tres horas al día y bueno muchos de entrada por salida, entonces si es como difícil llegar y hacer un trabajo, y yo soy así por eso… (TR2)

Finalmente, cuando realizó su cierre de sesión en la última clase, la alumna manifestó cómo fue su experiencia durante el taller, afirmando:

La clase que más me gustó fue “casi ninguna, eso de abrir mis pensamientos no se me da” (CT-JGTA). Igualmente mencionó: Desenrollarme para desarrollarme significa “no mucho, ya que no logré desenrollarme” (CT-JGTA).

El caso de esta alumna muestra cómo, a pesar de que se dieron condiciones para el desarrollo del potencial de crecimiento, y a pesar de que muchos alumnos adquirieron aprendizajes significativos y lograron experimentar las condiciones que el Enfoque Centrado en la Persona propone, hay personas que no logran bajar sus defensas y que al resistirse a contactar consigo mismas y con los demás, su experiencia pareciera estar un tanto vacía o sin significado alguno. Sin embargo, a pesar de ello, creo que la alumna logró al menos darse cuenta de cómo hace para no contactar consigo misma y fue consciente de que es algo que hace a propósito, para no tocar su dolor. Tengo la esperanza de que este darse cuenta, le permita en un futuro poder abrirse y acercarse a sí misma para sanar sus heridas y volver a estar en contacto con su organismo.

En conclusión puede asegurarse que sí se cumplieron los propósitos de la intervención, aunque algunos elementos lo obstaculizaron, creo que fue más el avance que se logró, pues los participantes sí exploraron su autoconcepto a través de la expresión, oral y escrita, de las diferentes dimensiones del mismo; y también, reflexionaron sobre sus experiencias y adquirieron aprendizajes significativos sobre sí mismos y sobre los demás. Esto se dio en gran parte gracias a las condiciones facilitadoras del ECP y a la vivencia de los factores terapéuticos que Yalom propone.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES

Existen múltiples teorías y autores que sostienen que el desarrollo, crecimiento y supervivencia del ser humano radica en su socialización. En este sentido, las relaciones interpersonales se convierten en un punto de estudio muy amplio y atractivo. En la intervención realizada se encontraron algunas interacciones interpersonales que facilitaron la exploración del autoconcepto de la población atendida, un grupo de adolescentes. A continuación se problematizarán algunas de esas interacciones a la luz de la teoría humanista y psicológico-evolutiva.

En la presente intervención fue posible constatar que el compartir experiencias similares ayuda en el proceso de exploración del autoconcepto. Esto está en concordancia con lo que Yalom (2000) denomina universalidad, como uno de los factores de mayor influencia terapéutica en la conformación y enriquecimiento de un grupo. Sin embargo, en la intervención, los participantes no sólo se identificaron entre sí, sino que también se diferenciaron, lo cual ayuda al logro de la identidad, tarea característica de los adolescentes, quienes fueron la población con la que se intervino. En este sentido, Elkind en Papalia, Wendkos y Duskin (2005) propone que la trayectoria saludable hacia la identidad es aquella en la que el individuo se diferencia de los otros para integrar un yo único. Por ello, tanto la identificación con los pares como la diferenciación entre ellos, se convierten en elementos enriquecedores en la consolidación del autoconcepto del adolescente. De esta manera, aunque ambas propuestas provienen de corrientes distintas, en lugar de contraponerse, se complementan. Esto quedó reflejado durante la intervención ya que en los cierres de sesión, los alumnos mencionaban que se identificaban con algunos de sus compañeros en las experiencias que han tenido, pero también decían que pensaban diferente a algunos de ellos o que su vida era muy distinta a la de los demás.

Por otra parte, durante distintos momentos del taller, los alumnos expresaron lo que les gustaría estudiar o a lo que quisieran dedicarse profesionalmente, así como algunas mejoras que quisieran hacer a su persona. Este aspecto puede relacionarse con el yo ideal que mencionan Strang en Naranjo (2006) y Papalia, Wendkos y Duskin (2005).

El yo ideal es una dimensión del autoconcepto del adolescente que consiste en la imagen futura que una persona tiene de sí misma. Esto pudiera ser “un arma de doble filo”, pues cuando ese yo ideal dista mucho del yo real puede generarse un quiebre emocional o una crisis de identidad. Sin embargo, el tener expectativas positivas respecto a uno mismo, genera una mayor confianza en la propia tendencia actualizante que Rogers (1964) propone, sirviendo como motor de arranque para comprometerse con el propio desarrollo. En este sentido, quienes facilitamos los procesos formativos y de desarrollo de adolescentes, debemos ser cuidadosos en guiarlos hacia la consideración de un yo ideal basado en sus posibilidades, capacidades y talentos. Ésta es una forma de cuidar la salud emocional de nuestros estudiantes adolescentes.

Otro aspecto que sobresalió durante la intervención es el aprendizaje adquirido por los participantes a través de la interacción con sus compañeros, pues mencionaron haber aprendido unos de otros, de sus historias de vida, diferencias y puntos de vista. Desde el enfoque humanista, Yalom (2010) nombra a este elemento aprendizaje interpersonal y menciona que es un factor terapéutico grupal que facilita el desarrollo personal de cada integrante. Asimismo, en el ámbito psicológico el aprendizaje interpersonal puede relacionarse con el concepto del yo social, que Strang en Naranjo (2006) define como una de las dimensiones del autoconcepto del adolescente que tiene que ver con los pensamientos y sentimientos que tienen con respecto a sus relaciones sociales. En este mismo tenor, Aronson (2004) menciona que las relaciones entre adolescentes promueven que éstos lleven a cabo algunas tareas correspondientes a su etapa, como la formación de su identidad y el desarrollo de la intimidad.

Por otra parte, en el contexto educativo, Cava y Musitu (2000) afirman que los estudiantes adolescentes aprenden una gran cantidad de habilidades, conocimientos e incluso valores, a través de su interacción con los grupos de pares. Igualmente, Johnson en Garaigordobil (2000) sostiene que las interacciones entre los jóvenes también pueden ayudar a que incrementen su rendimiento escolar. Con todos los argumentos antes mencionados, tanto de la intervención como de los diferentes autores, puede asegurarse que las relaciones interpersonales entre los adolescentes tienden a ser benéficas por la gran cantidad de aprendizajes varios que promueven su desarrollo integral, como ya se ha sustentado tanto en el ámbito educativo, como el psicológico y el social.

Por otro lado, la comunicación es un elemento imprescindible en las relaciones interpersonales, y por ende, también lo es la escucha. Durante la intervención los participantes experimentaron la escucha de diferentes maneras, primeramente de una forma muy casual o incluso superficial, después comenzaron a disfrutar del escuchar y ser escuchados por sus compañeros, y finalmente reconocieron que a través de esta escucha fue como se conocieron mejor entre ellos y a sí mismos. Un proceso parecido vivieron con la adquisición de confianza. Al principio era poca la confianza que se tenían y se percibía que se cuidaban de no confiar mucho en sus compañeros, pero poco a poco, con la convivencia, los alumnos comenzaron a experimentar una confianza mayor en su grupo. Con la intervención se puede constatar que en un grupo, la escucha y la confianza en un principio son un tanto superficiales, pero con el tiempo tienen el potencial para madurar y hacerse más profundas y auténticas.

Sin embargo, no queda claro qué es lo que produce que la escucha y la confianza en los grupos madure, ni tampoco cómo es que estos dos factores se relacionan. Después de reflexionar respecto a lo sucedido en la intervención, mi intuición y análisis me dicen que el haber tenido la oportunidad de sentirse escuchados y de escuchar, permitió que se abrieran poco a poco y fueran adquiriendo confianza entre ellos. Tal planteamiento podría ser reforzado con lo mencionado por González Garza (2008) respecto a que la escucha activa consiste precisamente en estar con y para la persona a quien se escucha, con todos los sentidos disponibles para el encuentro. De esto puede inferirse que, el escuchar activamente a un individuo puede generar en éste confianza para seguir compartiendo el concepto que tiene de sí mismo, sus gustos, su historia, sus experiencias. Y es posible que mientras más escuchado se sienta y más respeto y aceptación experimente a través de esa escucha, entonces muy probablemente se sienta más confiado para hablar sobre sí mismo de una manera más íntima.

Asimismo, hay otros dos elementos que posiblemente se relacionen también con la escucha y la confianza, me refiero a la empatía y a la aceptación. En un principio, los jóvenes afirman haber empatizado con los compañeros que tenían opiniones, historias y experiencias parecidas a las suyas. En este sentido pareciera que la universalidad es un factor que favorece la empatía, aunque sea a un nivel un tanto superficial.

Sin embargo, avanzadas las sesiones, los participantes comenzaron a “ponerse en los zapatos de los demás” y a experimentar sentimientos como si fueran ellos quienes vivieran lo que sus compañeros compartían. Al final, algunos de los participantes aseguraron haber comprendido incluso a quienes son diferentes a ellos y a entender que cada uno es como es debido a las experiencias de vida que ha tenido.

Con esto se puede comprobar que de alguna forma la comprensión empática se relaciona con la aceptación positiva incondicional, ya que los alumnos al comprender a sus compañeros también experimentaron aceptación. Pero, a diferencia de la empatía, los alumnos expresaron su aceptación hacia sus compañeros hasta las últimas sesiones en las que expresan el haber aprendido a no juzgar a sus compañeros y a aceptarlos como son.

Ambas, la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional son elementos centrales del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), y Rogers (1991) las considera actitudes facilitadoras del desarrollo humano y de aprendizajes significativos. Éstas, junto con la autenticidad, se relacionan entre sí y surgen en un clima de confianza. En el mismo tenor, González Garza (2008) sostiene que estas actitudes son cimiento de relaciones interpersonales respetuosas y que facilitan el autoconocimiento, la expresión, la autoestima y la confianza.

De esta manera, puede decirse, que la teoría humanista en la que se sustenta que la escucha, la confianza, la aceptación y la empatía son elementos promotores de relaciones interpersonales enriquecedoras, es constatada de manera contundente en la intervención realizada. Y más aún, se deduce que aunque todas ellas se suscitaron tal vez al mismo tiempo, puede ser que la escucha activa y la confianza sean determinantes para que puedan darse estas actitudes entre los miembros de un grupo. De alguna forma esto enriquece las condiciones que Rogers propone en el encuentro terapéutico, pues pareciera que las actitudes no son suficientes por sí mismas, no se dan así como así, sino que se requiere de un poco de tiempo, de convivencia y escucha para que puedan experimentarse. Asimismo, se puede inferir que estas actitudes no son exclusivas del facilitador, pues en un grupo, pareciera que el mayor enriquecimiento de cada individuo proviene de la relación con sus compañeros.

Y entonces, trasladando lo anterior al contexto escolar, pudiera afirmarse que el aprendizaje significativo proviene en gran medida de la interacción entre los alumnos, lo cual, de alguna forma ya ha sido estipulado anteriormente al hablar de los beneficios del aprendizaje que se obtiene a través de la relación entre pares.

Finalmente, es importante recordar que durante la intervención no sólo se suscitaron interacciones personales que facilitaron la exploración del autoconcepto, sino que también tuvieron lugar factores que la obstaculizaron, como la expresión de juicios por parte de algunos de los participantes respecto a otros. El porcentaje de personas que emitieron juicios es mínimo, sin embargo, es muy posible que el grupo haya resultado afectado con esto. Esto puede reiterarse con lo mencionado por Rogers en González Garza (2008) respecto a que los juicios estorban a las condiciones y actitudes facilitadoras, es decir, en un ambiente impregnado de juicios, difícilmente puede darse la confianza, la escucha activa, la empatía, aceptación y congruencia.

En esta misma línea, resulta esencial mencionar que las alumnas que emitieron juicios durante el taller son precisamente aquéllas que no lograron integrarse con el grupo y es posible que tales juicios representen una resistencia a relacionarse con sus compañeros. Esto, de alguna u otra forma, pudo ejercer influencia para que, al no darse la oportunidad de conocer a los otros alumnos, de escucharlos, de tenerles confianza, resultara más fácil juzgarlos. En este sentido, conviene considerar la aportación de Moreno (1983), quien considera que algunos individuos desarrollan resistencias al contacto consigo mismos y con los demás, para cuidar que su autoconcepto no resulte dañado. De esta manera, la emisión de juicios puede ser un reflejo de esas resistencias.

En resumen, puede asegurarse que la intervención realizada cumplió en buena medida con los propósitos planteados, pues aunque algunas alumnas se resistieron a la exploración de su autoconcepto, en la mayoría esto se logró, según las evidencias y la concordancia con las afirmaciones hechas por algunos autores. En el siguiente capítulo se comparten algunas conclusiones personales que complementan lo expuesto en el presente apartado.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En este apartado final pretendo presentar algunas conclusiones a las que he llegado al reflexionar en el último momento del presente trabajo de grado. Dichas ideas están sustentadas en aquello que me da mayor congruencia con respecto a mi propia experiencia, mi percepción y evidencias sobre la vivencia de los participantes, así como algunas aportaciones teóricas de autores que ya he mencionado a lo largo de este documento. Asimismo, presento también algunas propuestas sobre el trabajo con jóvenes en contextos educativos y formativos.

Primeramente, me gustaría mencionar que la intervención que realicé me permitió darme cuenta cómo la creación de espacios en los que los jóvenes puedan reflexionar y dialogar con otros sobre sí mismos, no sólo ayuda a que exploren su autoconcepto y consoliden su identidad, sino que también les ayuda a desarrollar algunas habilidades sociales, como la confianza, la escucha, la empatía y la aceptación. Sucede también de manera inversa, pues dichas habilidades sociales, conocidas desde el ECP como condiciones facilitadoras, son promotoras de la exploración del autoconcepto. En otras palabras, se trata de una relación bidireccional, pues se influyen unas a otras.

Por otra parte, observé el papel tan importante que la escucha activa tiene en las relaciones entre los adolescentes que conforman un grupo y es muy posible que sea un factor determinante en la creación de un ambiente facilitador. Según mi experiencia con esta intervención, la escucha activa puede ser un cimiento sobre el que se sostienen la confianza y las actitudes facilitadoras.

Siguiendo esta misma línea, una de las certezas que tengo a partir de este trabajo, es que las actitudes facilitadoras no son exclusivas del facilitador, sino que también pueden ser desarrolladas por los participantes. Incluso, me atrevo a decir que su influencia y enriquecimiento pueden tener mayores alcances o facilitar más el desarrollo del grupo, en especial entre adolescentes, en quienes las relaciones más significativas son las que se dan entre iguales.

Considero que todos los puntos antes mencionados respaldan la idea de que en general, las relaciones interpersonales pueden contribuir al desarrollo personal. Pareciera que en el ser humano existe un potencial para relacionarse de manera efectiva, para escuchar, confiar, empatizar y aceptar a los otros. Sin embargo, también hay evidencia de que las cosas no siempre son así, como fue el caso de las alumnas que durante el taller expresaron juicios respecto a sus compañeros, mostrándose resistentes al contacto consigo mismas y con los demás.

Ahora bien, algunas de estas alumnas cambiaron su perspectiva, se integraron con el grupo y lograron enriquecerse con la interacción grupal. Con esto se puede inferir que las actitudes facilitadoras pueden ayudar a disminuir las resistencias. Sin embargo, otras estudiantes nunca mostraron interés por relacionarse con los demás y no mencionaron haber tenido algún aprendizaje significativo o alguna mejora en su persona. Puede pensarse que es posible que ellas hayan tenido experiencias de vida tan dolorosas, que para protegerse prefieren negarse a la relación con los otros. Es lógico pensar que no quieran explorar su autoconcepto debido a que no quieren tocar esas vivencias y sentimientos que les recuerda el daño que han sufrido.

En este sentido, podríamos concluir que aunque en general las relaciones interpersonales son benéficas para los seres humanos, a algunas personas les cuesta mucho trabajo relacionarse con los demás debido a que tienen heridas que no han sanado, y como reflejo de ello tienden a juzgar a los individuos con los que conviven, se resisten a confiar y a relacionarse íntimamente. Esto puede volverse un “callejón sin salida”, ya que sus resistencias y juicios pueden desencadenar relaciones no sanas, agresivas o conflictivas. De esta forma, la persona puede resultar más lastimada y así confiar menos, relacionarse menos o de manera hostil. Considero que tal vez estas personas requieran de un espacio todavía más cuidado y seguro, y de una persona especializada en el campo de la psicoterapia, por ejemplo.

A pesar de lo dicho, en general, es posible evidenciar que los propósitos de esta intervención se cumplieron, ya que la mayoría de los participantes del taller expresaron las diferentes dimensiones de su autoconcepto y adquirieron aprendizajes significativos a través de la reflexión de las experiencias que tuvieron durante el curso.

Considero que las actividades que se propiciaron no sólo fueron creativas, sino que generaron la interacción entre los estudiantes, la cual los llevó a aprender y descubrir nuevas facetas de sí mismos y de sus compañeros.

De esta manera, con mis experiencias previas y las obtenidas durante esta intervención, con mis conocimientos anteriores y los que adquirí a través de este trabajo de grado, me atrevo a exponer algunas propuestas sobre el trabajo educativo con adolescentes. Primeramente quisiera aclarar que con trabajo educativo me refiero a aquél que se lleva a cabo dentro y fuera del aula o incluso de la escuela.

Ahora bien, me gustaría mencionar mi creencia de que trabajar con personas implica trabajar con los conceptos que tienen de sí mismas. En este sentido es importante entonces conocer sus gustos, intereses, historias, relaciones, creencias, sentimientos y todos aquellos elementos que conforman la imagen que tienen de sí mismas. Entonces, educar ya no significa depositar conocimientos en el alumnado, la instrucción intelectual ha dejado de ser la meta educativa en la actualidad, y ahora, como bien menciona Rogers en Lafarga (2013, p. 218), “la meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada estudiante en función de su desarrollo integral”.

Por lo tanto, hoy en día es importante considerar al estudiante en su totalidad y considerar sus características respecto a su contexto y también a su desarrollo evolutivo. En este mismo tenor, resulta imprescindible entonces proveer a los estudiantes adolescentes de espacios en los que puedan obtener aprendizajes cercanos a su realidad. Y es importante considerar que en su etapa evolutiva los jóvenes están en un período de crisis, en el que tienen que ser críticos con todo lo que les rodea y consigo mismos, para así obtener conclusiones y creencias propias, que vayan conformando su identidad y autoconcepto.

El aprendizaje que requieren los jóvenes, es aquel que les permita participar activamente en el desarrollo de su ser integral, sus pensamientos, sentimientos, psique, sus relaciones y experiencias. Los jóvenes son capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje, de tomar decisiones acerca de lo que quieren aprender y de cómo quieren hacerlo, de evaluarse a sí mismos, cuestionarse, criticarse y también reconocerse.

Todo lo anterior cimentado en la confianza en sí mismo, puede llevar al adolescente a ejercer una libertad responsable, la cual facilite su proceso de maduración.

Pero si la labor principal del maestro ya no está precisamente en el enseñar, ¿ahora qué es lo que le toca hacer? Considero que la tarea del profesor puede ser muy enriquecedora, pues es él quien se encarga de facilitar que todo lo ya mencionado tenga lugar en el contexto escolar. Desde mi perspectiva, el profesor de ahora debe centrarse en promover un desarrollo integral en sus estudiantes, de atender y motivar la gran diversidad de intereses de su alumnado, de guiarlos para descubrir sus propios métodos de aprendizaje, de generar que ellos recuperen sus experiencias previas y las integren a las nuevas, de acompañarlos en su proceso de adquisición de independencia, de toma de decisiones, de formación de juicios propios y en su proceso de hacerse cada vez más responsables de sí mismos. Creo que la educación de nuestros adolescentes debe estar encaminada a ayudarlos a transformar y transformarse, a responsabilizarse de su proceso de desarrollo personal y de cuidar su sociedad, su cultura y su mundo.

Confiemos en que nuestros adolescentes son capaces de crear un mundo adecuado para sí mismos, acompañémoslos en su caminar sin pisar sus pasos, guiémoslos hacia el camino que creemos correcto pero respetemos siempre el camino que ellos decidan andar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica.* (3era. Edición). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
2. Aronson, S. (2004). Where the wild things are: The power and challenge of adolescent group work. *The mount Sinai Journal of Medice, 71* (3), 174-180.
3. Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.* (7ma. Edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
4. Borden, G. y Stone, J. (1982). *La comunicación humana.* Buenos Aires: El Ateneo.
5. Brunelle, L. (1975). *¿Qué es la no directividad?* Madrid: Narcea.
6. Cava, M. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela.* Barcelona: Paidós.
7. Cava, M. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela.* Barcelona: Paidós.
8. Franco, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista electrónica de investigación educativa, 8,* 1-16.
9. Covarrubias, E. (2012). *Taller de Inteligencia Emocional para adolescentes desde el Enfoque Centrado en la Persona.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco.
10. Freire, P. (1971)*. La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.
11. Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos.* Madrid: Pirámide.
12. García, M. (2008). *Reconocer las propias potencialidades. Cambio en la autoestima y desarrollo del potencial humano en un grupo de adolescentes de Guadalajara.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco.
13. González Garza, A. (2008). *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación.* (3era. Edición). México: Trillas.

14. González Núñez, J. (1999). *Psicoterapia de grupos. Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas.* México: Manual Moderno.
15. Guadiana, L. (2003). Las artes expresivas centradas en la persona: Un sendero alternativo en la orientación y la educación. Entrevista a Natalie Rogers. *Revista electrónica de investigación educativa, 5* (2), 94-104.
16. Guilford, J. (1983). *Creatividad y educación.* Barcelona: Paidós.
17. Kail, R. y Cavanaugh, J. (2006). *Desarrollo Humano. Una perspectiva del ciclo vital.* (3era. Edición). México: Cengage Learning.
18. Lafarga, J. (2013). *Desarrollo humano. El crecimiento personal.* México: Trillas.
19. Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. México: Trillas.
20. Mearns D. y Thorne, B. (2003). *La terapia centrada en la persona hoy.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
21. Moreno, S. (1983). *La educación centrada en la persona.* (2da. Edición). México: Manual Moderno.
22. Moreno, S. (1993). Creatividad y afectividad. *Revista Didáctica*, *21,* 5-7.
23. Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Actualidades investigativas en Educación, 6,* 1-30.
24. Fernández Dávalos, D. (2001). Nuevos paradigmas para una educación humanista, en C., Núñez. (2001). *Educar para construir un sueño.* Guadalajara, Jal.: ITESO.
25. Olivares, S. (2007). *Acciones desde el enfoque centrado en la persona, generadoras de aprendizajes significativos en alumnos de licenciatura en psicología.* (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco.
26. Ozbay, H. y Goka, E. (1993). Therapeutic factors in an adolescent psychodrama group. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry, 46,* 1-6.
27. Pagés, M. (1976). *Psicoterapia rogeriana y psicología social no directivas.* Buenos Aires: Paidós.
28. Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia.* (9na. Edición). México: McGraw-Hill.
29. Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona.* México: Paidós.
30. Rogers, C. (1970). *Grupos de encuentro.* Buenos Aires: Amorrortu.

31. Rogers, C. (1980). *El poder de la persona.* México: Manual Moderno.
32. Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta.* (2da. Edición). Barcelona: Paidós.
33. Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones.* México: McGraw-Hill.
34. Segrera, A. (s.f.). Desarrollo Humano centrado en la persona en México: fundamentos académicos y profesionales. *Temas selectos en Orientación Psicológica. Creando Alternativas, 1,* 27-48.
35. Sevilla, H. (2006). *Recuperación de mi práctica docente en la asignatura de "Ejercicio ético de la profesión" en el Iteso durante el semestre de enero a mayo del 2003 desde la perspectiva del enfoque centrado en la persona de Carl Rogers*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Humano). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Tlaquepaque, Jalisco.
36. Sommers-Flanagan, J. (2007). The Development and Evolution of Person-Centered Expressive Art Therapy: A Conversation With Natalie Rogers. *Journal of Counseling & Development, 85*, 120-125.
37. Wilson, A. y Burket, L. (1989). What makes learning meaningful? Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education. Atlantic City.
38. Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo.* Barcelona: Paidos.

APÉNDICES

Apéndice 1. Ejemplo de Bitácora

BITÁCORA #4
"DESENROLLARME PARA DESARROLLARME"
Taller de exploración del autoconcepto a través de la creatividad, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en la Educación Centrada en la Persona.

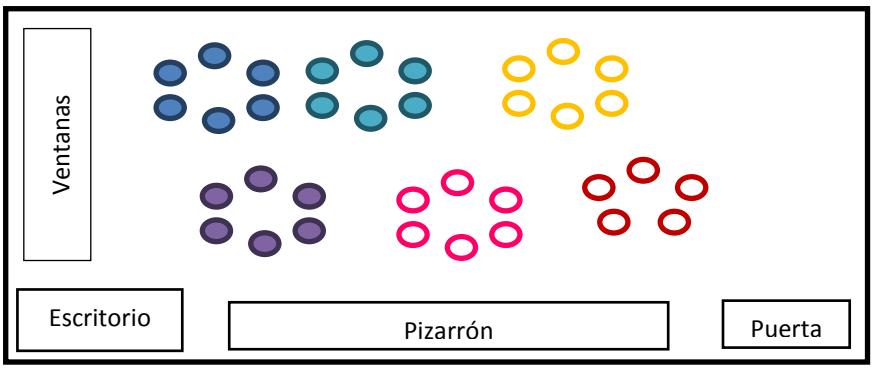
1. Datos de identificación

Facilitador(a): Gabriela Jiménez Olmos
Asesor(a): Dra. Gabriela María Sierra de Quevedo
Lugar: Bachillerato Semi-Escolarizado
Contexto: El bachillerato semi-escolarizado se ofrece generalmente a alumnos que trabajan además de estudiar, por lo tanto se infiere que los estudiantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio-bajo o bajo. El turno es vespertino, y se considera que quienes están en este turno tienen calificaciones por debajo del promedio que se requiere en el matutino. La edad de los estudiantes de primer semestre varía entre los 16 y 20 años. Cabe mencionar que este bachillerato no aparece en la oferta académica de la página web de la institución. Los alumnos tienen claro que pertenecen a una institución católica.
Horario: Miércoles de 3:30 a 6:00 p.m.
Fecha: 26 de Septiembre de 2012

2. Espacio físico:

El área de la preparatoria es un edificio con cuatro niveles. El salón de este grupo se encuentra en el último, es decir, el 3er. Piso, en el último salón. El aula tiene capacidad de 40 alumnos aproximadamente, las sillas tienen paleta incorporada. Tiene un televisor para ver los mensajes del Director u otros anuncios para los estudiantes. También se tiene un proyector y en la planta baja hay un departamento que presta los cables necesarios para poder usarlo. El pizarrón es el tradicional, de color verde, y se maneja con gis o tiza. En el salón se tienen dos ventiladores de techo, ventanas de un lado y persianas.

Las sillas generalmente están acomodadas en filas, pero para efectos del taller se acomodan en círculo. Nuevamente en esta sesión se hicieron equipos, esta vez ellos eligieron con quien trabajar. Se formaron 6 con 4 ó 5 personas cada uno. El acomodo visto de enfrente se muestra a continuación:



3. <u>Asistencia</u>:

* ------- Asistió / ------- Faltó

> ------- Asistió pero llegó después de las 4 y tiene falta R------ Retardo 3:45 a 4:00

	12-09	19-09	26-09	03-10	10-10	17-10	24-10
1. JHAM	*	*	*	*			
2. JDAP	*	*	/	*			
3. CAAG	*	*	*	*			
4. MRCM	*	*	1R	2R			
5. FCC	*	>	*	*			
6. LICT	*	*	*	*			
7. JLCC	*	*	*	*			
8. SICP	*	*	1R	*			
9. CCM	*	*	*	*			
10. DEFB	*	*	*	*			
11. AFA	*	*	*	/			
12. ACFM	*	*	*	*			
13. EVFS	*	*	*	*			
14. AGG	*	*	*	*			
15. CRGM	*	*	*	*			
16. AJO	*	*	*	*			
17. CFLF	*	*	*	*			
18. ANLG	*	*	*	*			
19. DCLR	*	*	*	*			
20. ASMT	*	*	*	*			
21. JPNC	*	*	*	*			
22. JAOG	*	1R	*	*			
23. ILOH	*	*	*	*			
24. CRV	*	*	/	*			
25. DCSL	*	*	/	*			
26. JJSG	*	*	1R	2R			
27. JGTA	*	*	*	*			

28. MAVL	*	*	*	*			
29. DMDA	/	*	*	*			

4. <u>Propósitos.</u>

Sesión # <u>3</u>	"Pérdidas"
Propósito de la intervención:	Impulsar que los/las estudiantes expresen alguna experiencia relativa a una pérdida de algo o alguien significativo en su vida.
Propósitos en los participantes:	* Que los y las estudiantes se escuchen unos a otros. * Que se genere un clima de mayor confianza y cohesión grupal.
Temas abordados en el compartir grupal y en las cartas.	* Pérdidas, muertes, pérdida de mascotas, adicciones, la costumbre en las relaciones de pareja, aconsejar, el objetivo de la materia, pensamientos y sentimientos respecto al grupo, madurez, divorcios, separación con los padres, pérdidas en el noviazgo, pérdida de sí mismo, experiencias y sentimientos en relación a sus pérdidas.
Bibliografía:	* Barceló, B. (2003). Crecer en grupo. Una aproximación desde el Enfoque Centrado en la Persona. Bilbao: Descleé Brouwer. * Rogers, C. (1973). Grupos de Encuentro. Buenos Aires: Amorrortu
Referencia de las técnicas utilizadas:	Escribir una carta a un ser querido (técnica aprendida en Técnicas Psicoterapéuticas: Modalidad Narrativa)
Recursos materiales:	Paliacates de 6 colores distintos y 30 hojas blancas.

5. <u>Narración de la sesión</u>.

- Los saludé y luego les dije cómo los había evaluado **¿cómo los evaluaste?, ¿con cuáles criterios?** Les dije que en su dibujo todos tenían 100 porque cómo no había tenido oportunidad de escucharlos no sabía que tanto ese dibujo los representaba (y ese era el objetivo y aunque me hubiera gustado evaluarlo en base a eso, pues no tuve oportunidad de escucharlos a todos). Les dije que con lo que iba conociéndolos, sus dibujos me hacían más sentido en este momento. En cuanto al cierre de sesión les dije que la mayoría tenía 100, les dije que sólo dos tenían una calificación más baja porque no las habían contestado todas **¿todas las qué?** Les dije que iba a evaluarlos más exigente **¿qué quieres decir con "más exigente"?, ¿cómo van a cambiar tus criterios de evaluación?, creo que esto es importante por la índole de tu intervención y por qué puedes preguntarte cómo se evalúa desde el enfoque centrado en la persona, por lo menos los criterios de evaluación los pueden poner entre todos, claro que los tuyos son muy importantes…** en las próximas entregas. Les pregunté si recordaban cuál era el objetivo de la materia (me di cuenta que algunos no lo tenían claro **¿qué hiciste cuando te diste cuenta?, ¿qué habrá pasado que no**

lo tienen claro?). Uno dijo tener confianza, otro dijo convivir con los demás y una alumna dijo conocerse. Les dije que ese era el objetivo principal conocerse e ir expresando cada vez más quiénes son. A continuación transcribo textualmente lo que les dije:

- *Entonces, la idea es que los ejercicios sean lo más profundo que se pueda. Si yo te pregunto cómo te sentiste en la actividad y tú me respondes <bien>, el bien me dice muy poquito. Entonces ¿cómo es bien? Tratar de ser un poquito más concretos. No quiero que me tiren mucho rollo, si me tiran mucho rollo está bien, pero el rollo no es el objetivo, lo que es el objetivo es que sea algo pues más profundo de cuál es la sensación, cuál es el sentimiento, qué pensé, etc, etc. Entonces, les voy a regresar esto que hicimos la clase pasada y les voy a pedir que saquen una hojita o si pueden me contesten ahí mismo, algunas de las preguntas que les hago, en sus, en sus ejercicios les estoy haciendo algunas preguntas. Como califiqué en momentos distintos, entonces a lo mejor a algunos les hice 5 y a otros les hice 1, no importa, lo que quiero es que profundicen más. Entonces eso es esto. Y lo otro es lo de su autobiografía, les decía que me encantó leerlas, les di otra pasadita para hoy, entonces quiero entregárselas también, y si hay alguna pregunta o comentario que quieran responder, lo hagan. No es obligatorio, quien no lo quiera hacer no lo hace, pero sí a quien se dé a la tarea de hacerlo ahorita en 5 o 10 minutitos les voy a dar puntos extras. Wujúu –gritó un alumno.* **Gabi, ¿qué percibes en tu lenguaje?, vuelve a leer tu forma de expresarte y dímelo…**

- Les pedí a algunas alumnas que me ayudaran a repartir tres trabajos: el dibujo, el cierre de sesión 3 y su autobiografía.

- Les dije que todavía tenía pendiente entregarles unos. Luego me preguntaron por qué tenían 85 en su autobiografía y les dije que les bajé 15 puntos a quien me entregó la que hicieron a mano con el maestro anterior y no la pasaron a computadora. **¿Les habías dicho que les ibas a bajar si no la pasaban en computadora?...**

- Mientras trabajaban, le dije a AJO que me había encantado su autobiografía. **¿Qué te encantó de su biografía?, ¿por qué?**

- Me di cuenta que se me había olvidado pasar a mi registro la calificación de los dibujos, y lo hice en ese ratito. **¿De qué te das cuenta?**

- Una alumna me dijo que había perdido su libreta, me decía que como que se acordaba que había arrancado la hoja y me lo había dado, yo no me acuerdo de eso. Le dije que me la entregará la siguiente clase pero que se la calificaría con menos puntaje. Luego informé eso a los demás que podrían entregarlo y se los calificaría con 75. **Gabi, ¿pones los criterios para calificar según lo que va pasando?, ¿qué pasa cuando les dices que se te olvidaron algunos asuntos?, ¿cómo cuidas tu responsabilidad como autoridad en el grupo?**

- Como había algo de confusión en cuanto a sus trabajos. Hice un repaso de los trabajos que me habían entregado, les repetí cuáles debían tener en su carpeta y cuáles tenía yo todavía en mis manos.

- Después de 15 minutos les dije que iniciáramos la sesión recordando lo que habíamos hecho la clase pasada. Dijeron que jugamos botella con preguntas sobre relaciones de pareja. Les dije que me gustó mucho leer sus cuestionarios, porque me di cuenta que para algunos, el hacer un ejercicio así tan libre sirvió para que fueran ellos mismos en ese momento, que hubo quiénes se identificaron mucho con sus compañeros y otros nada.

- Luego les comencé a explicar que la sesión de este día sería distinta, que se requería mayor madurez, profundidad y concentración. Les dije que nos íbamos a juntar en los mismos equipos que la clase pasada y hubo algunos que se quejaron, que dijeron que les diera oportunidad de juntarse con quien ellos quisieran. Luego me dijeron que los hiciera yo pero que los cambiara, que no fueran los mismos. Luego un alumno dijo que mejor compartiéramos con todo el grupo.

- Les dije que levantaran la mano quien quería trabajar haciendo sus propios equipos, como 20 la levantaron.

- Después les pregunté si podíamos hacer un acuerdo en relación a eso. Dijeron que sí. Entonces les dije que en esta clase iban a poder trabajar con quien quisieran, con un máximo de 5 personas, pero con el compromiso de que trabajarán lo que les pida, sin hablar de otra cosa. Y la siguiente clase yo formaré los equipos para trabajar, distintos a los de la botella.

- Les pedí que guardaran sus celulares. Luego les dije qué esperaba en sus trabajos (otra vez), les pedí que fueran profundos **¿qué es "profundo, qué es honesto"?**, que fueran honestos, les dije que no les iba a calificar la ortografía pero que les sugería ser sumamente cuidadosos al respecto, pero sobretodo les pedí que en sus ejercicios hablaran de sí, no de los demás, que podían hablar de las conductas de los otros pero en relación a lo que eso les generaba a ellos mismos. Luego escuché a algunos alumnos murmurar y se me hizo escuchar que dijeron la palabra maestra, eso me generó mucha ansiedad **¿por qué?**, y les pregunté qué habían dicho, dos veces, les dije otras dos veces: ¿quieren decírmelo o se lo quedan?

- Luego les expliqué la tarea para la siguiente clase: único día que se recibe la siguiente clase. Hay que hacer un disfraz, una máscara, un antifaz o un dibujo de un personaje con el que se identifiquen. Y traer un escrito en media cuartilla en computadora sobre en qué es en lo que se identifican con ese personaje. Hubo varias preguntas de los alumnos que respondí en ese momento.

- Luego les pedí que me dijeran quienes eran equipo para que eligieran un color y entregarles sus paliacates respectivos.

- Después les pedí que se separaran porque iban a trabajar de manera individual, antes de trabajar en equipo. En ese inter, volví a pedirles a los mismos alumnos que guardaran su celular. Y les pregunté qué hacíamos si lo volvían a sacar. AJO fue el primero en proponer y dijo que lo rompiéramos con un martillo, otros que lo sacáramos por la ventana y lo dejáramos caer, que se los quitara. Al final quedamos en que se los iba a quitar durante toda la clase y les iba a bajar puntos en participación.

- Había mucho ruido y les dije que contaría hasta 10 esperando que estuvieran en silencio y con el paliacate puesto en sus ojos. Después de contar algunos todavía estaban hablando pero sí disminuyó el ruido. Les recordé la indicación que les había dado y conté de nuevo hasta 10. Se dio silencio como por 1 minuto y luego una alumna comenzó a hablar de nuevo. Les dije que quien no quisiera hacer el ejercicio podía salir, pero que si decidían quedarse tenían que hacerlo como se los indicará: ojos cerrados con el paliacate y en silencio. **¿Qué pasó?**

- A continuación transcribo el ejercicio textualmente:
    - *Hacemos una respiración muy profunda, 1, 2, 3 inhalo… exhalo. La que sigue va a ser más profunda todavía, inhalo… exhalo. Y la que sigue va a ser todavía más profunda, inhalo, siento cómo pasa el aire por mi nariz, mi garganta, mi pecho, mi estómago, y exhalo despacio (silencio).*
      Ahora estás en la prepa de la UNIVA, en la clase de Desarrollo Humano, junto con tus compañeros de equipo, esos compañeros que tú elegiste o que te eligieron a ti. Ahora te voy a invitar a hacer un viaje a tu pasado, te invito a que recuerdes primeramente qué fue lo que te trajo aquí, a esta preparatoria, cuáles fueron las razones por las que llegaste aquí (silencio). Y recuerda ¿qué fue lo que tuviste que dejar para estar aquí? (silencio). Quizá dejaste amigos en tu otra escuela, quizá dejaste un tiempo libre que tenías, tal vez horas de convivencia con quien tú quieres, con tu familia, con tus amigos, con tu novio, con tu novia (silencio). Y ya que reconociste esta pérdida, ahora contacta dentro de ti, cómo te sientes, qué sensaciones hay dentro de ti. Y recibe este sentimiento con calidez.
      Muy bien, ahora vete un poco atrás, a tu adolescencia temprana. Ahorita imagina que tienes otra vez 13 o 15 años, en esa época, qué fue lo que perdiste, en qué o en quién dejaste de creer o de confiar, (silencio). Es posible que alguna vez te hayas sentido traicionado, incomprendida, solo, sola o hasta abandonado o abandonada, ¿qué fue lo que perdiste? Te voy a decir algo, en esa etapa perdiste tu niñez, ¿qué más? Tal vez para ser maduro o madura tuviste que dejar de ver ciertos programas de televisión, tuviste que dejar atrás tus juguetes, a lo mejor tuviste que decirle a tu mamá, a tu papá o a tus abuelos que ya no te hicieran los mismos mimos que cuando eras niño, cambiar de ropa, (silencio). ¿Cómo fue para ti tener que dejar atrás cosas que tanto te gustaban? (silencio). Ahora acoge ese sentimiento y déjalo, dale un lugar dentro de ti, déjalo estar ahí.
      Muy bien, sigamos el viaje, vámonos ahora más atrás, y recuerda tu primer día de clases en el kínder. (Un alumno dice: no miss no me acuerdo). Si no puedes recordar ese primer día recuerda algún momento en el que sentiste por primera

vez que te separabas de tus cuidadores. Tus cuidadores a lo mejor era tu mamá, a lo mejor era tu papá, alguno de tus hermanos, hermanas, tal vez alguno de tus abuelos. Tú sabes quién te cuidaba cuando eras niño (silencio). Acuérdate de ese momento en el que te separaste de él o de ella. ¿Cómo te sentiste?, ¿qué querías hacer?, ¿querías llorar, querías gritar?, ¿cuáles eran tus miedos cuando los perdiste? Ya que has contactado con estos sentimientos, con estas sensaciones, déjalas nuevamente dentro de ti. Y vámonos más atrás todavía, 3 años, 2 años, 1 año, 3 meses, y ahora eres un bebé recién nacido, vete todavía más atrás, ahora eres un feto. Siente cómo es estar dentro del vientre de tu mamá, siente ese calorcito rico, la paz y la tranquilidad que te da estar dentro de su cuerpo (silencio). Sabes que ella te está cuidando y que dentro de ella nada te va a pasar, disfrútalo (silencio). Pero te das cuenta que es tiempo de dejar atrás ese lugar que tanto te gusta, es momento de nacer. ¿Cómo te sientes de perder ese espacio que tanto disfrutas? Que te contiene, que te da seguridad, ¿cómo te sientes al salir del vientre de tu madre? Nunca más vas a volver a estar ahí (silencio). Es tiempo de despedirte. En este momento despídete de todas tus pérdidas: del vientre de tu mamá, de tus cuidadores porque tienes que ir a la escuela, de tu niñez, tal vez alguno de ustedes tenga que despedirse ya de su adolescencia, di adiós a esos amigos, a esos maestros y esos lugares que fueron tan queridos por ti, y en los que ya no vas a poder estar. Si en tu vida ha habido algún animalito, alguna mascota que has querido mucho y que ya no está contigo, este es el momento para despedirte de él o de ella también (silencio). Tal vez también sea momento de despedirte del lugar donde has vivido mucho o poco tiempo, para mudarte a un lugar nuevo (silencio). Tal vez en tu vida ya has tenido que despedirte de vivir con alguno de tus padres, o tal vez con ambos, despídete también de ellos. Si en tu vida ya no puedes ver, o tocar a un ser querido, porque ya no vive en este mundo, despídete también de él o de ella (silencio prolongado). ¿Cómo te sientes al contactar con estas pérdidas? (silencio). ¿Qué sensaciones hay en tu cuerpo? (silencio). (Una alumna salió llorando del salón).

Localiza si hay alguna parte de tu cuerpo que resuene más o que tiemble más. Tal vez sea tu pecho (silencio). Acoge con todo el amor que puedas eso que hay dentro de ti, déjalo estar ahí (silencio). Es tuyo, no es de nadie más. Si está dentro de ti, es tuyo (silencio).

Ahora te invito a hacer una respiración profunda, inhala… exhala. Nuevamente, inhala… exhala. Haz una última respiración en tus tiempos, a tus tiempos y a tu modo (silencio).

Hoy estás aquí en el salón de clases de la prepa, cerquita de ti están tus compañeros de equipo, estás con tu grupo de la clase de Desarrollo Humano. ¿Qué sonidos puedes percibir en este momento? (silencio). ¿Qué sensaciones hay? (silencio).

Te voy a invitar a que regreses aquí con nosotros y a tu tiempo, cuando te sientas listo, o lista, en silencio, te quites la venda de los ojos, tomes un lápiz o una pluma (silencio). Estás en silencio, contigo, sigues estando contigo. Tratamos un tema difícil y doloroso para muchos de nosotros, todos hemos

experimentado pérdidas, entonces te pido por favor que respetes ese sentimiento del otro y que respetes tu propio sentimiento, quedándote con lo tuyo. Te voy a dar una hoja para que escribas una carta, esta carta va a estar dirigida a algo o a alguien que hayas perdido, o si son varias personas también lo hagas. Este es un tiempo de ti contigo todavía.
Daniel pregunta "¿Y esta carta se la vamos a entregar". Le respondo: Si no me la quieres entregar está bien, si me la quieres entregar te lo agradezco mucho. (Algunos comienzan a hablar) Pido nuevamente que permanezcas en silencio. (Algunos alumnos estaban llorando, la mayoría tenía una cara de tristeza, seriedad. Mi percepción era que habían tocado sentimientos profundos y yo no quería que se quedara ahí, quería que escribieran para que alcanzaran la expresión de su sentir con esa experiencia, por eso me sentía ansiosa al escuchar cualquier ruido de los demás estudiantes).

- Al darme cuenta que mi ansiedad estaba aumentando con el ruido y que tal vez el estar pidiéndoles silencio a cada momento podría tal vez afectar más la dinámica del grupo. Me decidí ponerme a escribir una carta a mi mamá, no logré hacerlo en real, yo no estaba contactando con mi pérdida, estaba ansiosa porque ellos contactaran con la suya, pero igual pensé que si ellos me veían escribir se animarían a hacerlo también. Y al yo hacerlo, la ansiedad disminuyó notablemente. **Gabi, ¿con qué estabas contactando?**

- Después de 8 minutos aproximadamente, un alumno volvió a preguntarme si me lo iban a entregar. Les dije que esto era un trabajo muy íntimo, pero que entendía si no lo querían compartir, pero que quien si quisiera hacerlo se los iba a agradecer mucho. Y si era así, simplemente que lo dejaran en su carpeta, y quien no quisiera compartirlo, lo guardara consigo.

- Cuando ya habían pasado casi los 15 minutos, y me di cuenta que algunos ya habían terminado y unos pocos estaban platicando, les dije que tomaríamos el descanso 15 minutos antes, de 4:45 a 5:00. Y pedí hablar con 6 alumnos, uno de cada equipo, a quienes elegí porque los he visto un poco más desconectados del grupo.

- Salí con ellos a hablar y les dije que como es imposible que yo esté con todos los equipos al mismo tiempo, ellos cuidarían que en el equipo se diera lo siguiente: escucharse atentamente, no interrumpirse, no juzgarse, expresar honestamente lo que les pasa, hablando de sí mismos y no de los demás, o bien de lo que les pasa al escuchar a los demás. Les pregunté varias veces si habían entendido y aclaramos algunas preguntas.

- Me di cuenta que un alumno no salió al descanso y se quedó todo ese tiempo escribiendo su carta. Me sentí muy contenta al verlo tan implicado en la actividad.

- Cuando se acabó el descanso, había mucho ruido en el salón (Creo que hubiera sido útil hacer alguna dinámica que los regresara a la actividad). Conté dos veces hasta 3 para

que guardaran silencio y explicarles la siguiente actividad. Les pedí que se separaran los equipos para que cada equipo tuviera su espacio dije que se iban a reunir con su equipo, les mencioné quienes eran los líderes de los equipos, lo que iban a hacer remarcando que era importante escucharse. Les dije que el objetivo era que platicaran cómo les había ido en el ejercicio (Creo que dejarlo tan abierto no funcionó muy bien, al menos eso fue lo que noté en los equipos en los que estuve. Creo que en futuros ejercicios sería bueno darles algunas preguntas o temas que los guíe). **¿Cerraste el ejercicio anterior?, fue muy fuerte.**

- Tomé lista porque no lo había hecho y quería ver si todos habían regresado del descanso. Sólo un alumno no estaba en el salón.

- Después fui con el equipo rosa. Me preguntó el líder de ese equipo cómo empezar. Le dije que había que compartir qué les pasó en el ejercicio, le dije que podían hablar espontáneamente o que él podía irles preguntando a cada uno. Le dije que yo creía que en ese equipo lo harían de manera espontánea. ILOH dijo que no creía que fuera a ser así, que mejor con preguntas. Le dije, mejor di, yo no quiero hablar espontáneamente (creo que me molestó un poco que hablara por sus compañeros, porque pienso que eso pudo inhibirlos). Y ella les dice: ¿creo que están de acuerdo conmigo? ¿no? (sentí que me retó **¿cuál es la necesidad de ILOH?**). AGG empezó a hablar, dijo que llegó hasta la mitad del ejercicio, le pregunté si se había quedado dormida, dijo que sí. Le pregunté qué le decía eso. ILOH dijo que también estaba muy a gusto, que dejó de pensar en todo. Les pregunté ¿cómo fue? Dijo ILOH que descansó porque no se lo esperaba, que era el descanso que más se disfruta. JJSG dijo "es el descanso que se necesita en cada clase" (ese comentario no me gustó, creo que eso no era lo que esperaba que ellos dijeran, esperaba que hablaran de haber contactado con su pérdida **tomaron un rumbo distinto al que tú les propusiste, ¿qué te dice esto?**). JJSG dijo que también se había quedado dormido. Les pregunté cuál era el objetivo del ejercicio. A continuación transcribo un diálogo con ILOH en el que me di cuenta cómo me enganché:

  -ILOH: *Maestra yo lo que quiero saber es cuál es el objetivo, o sea es conocerse a uno mismo, el objetivo de esta clase*

  -Yo: *Ajá, y que puedas también compartir ese conocimiento que tienes de ti misma, o sea, tú ya te conoces eso me queda claro, pero que puedas darte cuenta de más cosas.*

  -ILOH: *Pero por ejemplo eso, compartir con alguien es con quien tú quieras ¿no?, o sea, si yo ya me conozco y todo y yo quiero compartir algo, a mí se me hace algo forzoso lo que ha sido la clase, se me hace algo… no, o sea no. Está padre y todo el rollo, la convivencia y eso, pero se me hacen cosas forzosas.*

  -Yo: *¿te has sentido forzada? ¿En algún momento has dicho algo que no has querido decir?* **Gabi, ¿qué te pasó cuando ella expresó que se siente forzada?**

  - ILOH: *No porque pues, o sea, si quiero decir algo lo digo, si no pues no. Independientemente de que sea una clase obligatoria o no, o sea no, porque así soy, pero a mí se me hace así como fuera de, no fuera de, a veces, si más o menos así como, mejor pago una terapia, me sirve como si viniera a terapia, pero*

pues en un lugar en el que, pues no, no siento que aporta demasiado, y digo pues mejor yo pago una terapia. Así he visto, lo veo así como una.
Bueno el chiste es que todavía yo me quedo como cuál es el objetivo de la clase, en el grupo no se me acomoda, no, no, no sé si me entiendas.
***-Yo**: ¿Te gustaría, como qué, como qué…*
***- ILOH:** Para el nombre que tiene la materia yo creí que fuera otra cosa. Jamás creí que Desarrollo Humano, yo me imaginaba que era otra materia, no algo así como una terapia psicológica en grupo. A parte que si yo necesitara terapia, me gustaría yo hacerlo y entregarme personalmente, que aquí no, que aquí hay gente que es x*
***- Yo:** O sea, tu experiencia en el grupo la podrías decir que ha sido como x* **¿qué captas que te dice ILOH?**
***- ILOH:** No, o sea, pero conoces la apariencia, porque aquí todo mundo está diciendo sólo la apariencia, no están diciendo realmente, yo dudo que sean sinceros.*
***-Yo**: ¿Cómo puedes tú asegurarte que nadie está siendo sincero?, ¿cómo sabes tú, cómo puedes comprobar que nadie está siendo sincero?*
***- ILOH:** (Se ríe) No, no estoy asegurando que nadie está siendo sincero, sino que realmente no es una manera de abrirnos, o sea,*
***-Yo**: ¿Cómo podrías eso ponerlo en ti? A mí…*
***- ILOH:** Yo no me siento cómoda, por ejemplo con Caro, si me pones con Caro yo puedo platicar a gusto, porque, porque ya nos conocemos, entre Caro y yo ya hay una amistad. Si tú me pones a Carlos y a JuanJo, se cuentan cosas a lo mejor que ni en cuenta, que ellos a lo mejor no lo toman como como materia, pueden platicar lo mismo que tú estás haciendo aquí pero ellos no lo ven como materia, tú na' más estás así como enfocando las pláticas a un nombre, y es lo que estamos haciendo aquí.* **Creo que está expresando que no hay confianza en el grupo. ¿Cómo les puedes ayudar a ir generando confianza?**
***-Yo**: Entonces ¿lo que no te gusta hacer o lo que te incomoda es platicar con gente, platicar tus cosas con gente que no conoces?*
***- ILOH:** No, se me hace fuera de*
***-Yo**: Como ¿para qué vengo a la escuela a hacer esto?*
***- ILOH:** Ándale, ándale. Sí o sea, si realmente yo me quiero abrir, si quiero conocerme a mí misma, yo lo puedo hacer aparte con Andrea, aparte, o sea, fuera, sin necesidad de, de de esto que se hace aquí.*
***-Yo**: Y ¿por qué no aquí?*
***- ILOH:** porque es cuando uno decide con quien quiere compartir su vida.*
***-Yo**: Y aquí por ejemplo*
***- ILOH:** Aquí realmente yo*
***-Yo**: ¿No puedes decidir?*
***- ILOH:** Digo bueno si yo estoy haciendo, si yo hice la actividad de la autobiografía la hice por responsabilidad, no porque me nazca hacerlo, si yo contesté cada pregunta*
***-Yo**: Si yo te hubiera dicho no tiene calificación, no importa si me lo entregas o no ¿me lo hubieras entregado?*

- ILOH: *Por ejemplo lo que hicimos ahora, dijiste "te lo entregue o no, no importa", la verdad no lo entregué* **Gabi, se me hace muy importante la forma como son entendidas tus expresiones…**
-Yo*: ¿Y hacerlo, te aporta algo?*
- ILOH: *Y hacerlo, lo hice así como, como lo de diario*
-Yo*: ¿Ahorita hacer este ejercicio te aportó algo o no te aportó nada?*
- ILOH: *Pues no, o sea, se podría decir que sí aporta, o sea sí, pero es algo que yo ya lo tengo ya, realmente a lo mejor sí sirve a lo mejor para muchos, pero como yo ya lo he pasado. Si por ejemplo, todo este tipo de dinámicas y todo el rollo lo revives una y otra y otra vez, y vuelves a vivir lo mismo que ya viviste, al menos yo ya lo había visto, yo ya lo experimenté, yo estudié eso, o x no, o ya lo pensé.*
-Yo*: Y el escuchar por ejemplo a tus compañeros que comparten algo ¿eso te aporta algo?*
- ILOH: *No o sea yo estoy abierta.*
-Yo*: Pudieras*
- ILOH: *o sea convivir, aquí yo veo como convivencia. No que digas que sea así como, no creo que sea así como, bueno lo que yo esperaba, o sea, el nombre que tiene la materia no es lo que yo esperaba. Solamente es una convivencia entre compañeros, que se conocen por apariencia, no realmente como son. Si yo quiero conocer a alguien como es, yo me acerco con esa persona, comienzo una amistad y todo, la conocí.*
-AGG: *¿Puedo? Hay gente que le gusta y le sirve estar en esta clase. Hay gente que le gusta y le sigue gustando mucho esta clase. Yo he visto que hay gente que sí se lo toma en serio.*
-Yo*: ¿Y a ti?*
-AGG: *bueno no es por nada pero (comienza a reírse)*
-Yo: *¿No? O sea, no pasa nada, estamos hablando de la clase, no de mí.*
-AGG: *Sí la clase como usted dice, sí es, pues yo digo que eso ya es relativo.*
-Yo: *¿Y a ti?*
-AGG: *A mí, sí pues como*
-Yo: *Porque dices hay gente que sí le gusta, que sí lo toma en serio, ¿a ti qué te pasa en la clase?*
-AGG: *Pues es que yo he visto que hay gente que sí lo toma en serio y otros que hacen sus payasadas.*
-Yo: *Pero bueno, eso es lo que tú has visto en los otros ¿en ti que ha pasado?* **También puedes preguntarle cómo vive ella lo que hacen los otros compañeros…**
-AGG: *Pues no comparto*
-Yo: *o sea ¿tú de qué grupo de gente serías?*
-AGG: *pues a mí sí me gusta la clase, pero no se me hace algo vital, simplemente platico lo que, lo que quiero que conozcan de mí, y lo que no, pues no. O sea no me quejo, simplemente es una clase más, no es como que diga "Uuu me encanta" (inaudible)*

*- **ILOH:** es como una responsabilidad de una clase, es como cumplir y ya. Porque si yo quisiera llevar este tipo de actividades y conocerme a mí muy muy a fondo, pues igual yo lo hago en la terapia, o el simple hecho de platicarlo con un amigo y platicar, y ya.*

***-Yo:** O sea, ¿con eso quieres decir que no te interesa este, cumplir con este objetivo? Porque dices pues si yo quisiera hacerlo pues pago una terapia o se lo digo a un amigo, entonces ¿ahorita no te interesa hacerlo aquí?*

***- ILOH:** No o sea, yo no he fallado en ninguna*

***-Yo:** sí eso es por cumplir*

***- ILOH:** exactamente pero*

***-Yo:** me*

***- ILOH:** me interesa por cumplir porque me interesa pasar la materia*

***-Yo:** El número, vamos a dejar fuera eso*

***- ILOH:** Me interesa el número*

***-Yo:** El, el, la parte de conocerte a ti misma y así*

***- ILOH:** No o sea eso ya. O sea yo ya me conozco, yo ya no necesito, este, o sea, es una vivencia más y se agrega, es una experiencia. Bueno lo puedo agregar como experiencia (levanta la mirada y los hombros)*

***-Yo:** Que significa eso así como (hago el mismo gesto que ella) bueno lo puedo agregar como experiencia.*

***- ILOH:** Pues sí o sea, por ejemplo a mis 19 años ya he tenido experiencias. En una pregunta tú me pusiste por qué sabe que de, por qué dices que tus compañeros ya han vivido todo y ya*

***-Yo:** ¿Qué significa haber vivido todo?*

***- ILOH:** Aja. Y yo digo o sea tienen 17, 18, tengo 19 y digo no he vivido ni la mitad de mi vida, o sea y ya se están muriendo por un novio por una novia, a mí me pasó cuando tenía 15 años. En una experiencia que convivimos, este, hubo un comentario así, y yo dije, o sea, no inventes, tienes 18 años ¿cómo es que ya viviste todo? No has vivido nada, es solamente una etapa más en tu vida.*

***-Yo:** Haber vivido todo ¿te refieres, como cuando sientes que el mundo se te cae encima cuando terminas con el novio?, ¿a eso le llamas haber vivido todo?*

***- ILOH:** Fue lo que comentaron en el grupo*

***-Yo:** ¿A eso le llamas haber vivido todo?*

***- ILOH:** Ellos mismos dijeron, es que yo ya he vivido todo, o sea yo, o sea todo se acabó para mí, y yo dije no inventes, así de mal me escuchaba yo cuando tenía 15 años, o sea, realmente se me hace ridículo en este momento, que tonta no, que mal*

***-Yo:** ¿Alguna vez te ha pasado Caro, alguna experiencia así en la que sientes que, que ya nada vale la pena, que todo…*

Inaudible

***-Yo:** ¿Entonces, creen que tenga que ver con la edad?*

***- ILOH:** Yo creo que tiene que ver con la edad y con las experiencias que vives, o sea, si no tienes experiencias, o sea, si fue la primera vez porque no sabes*

***-Yo:** Entonces una persona por ejemplo adulta*

- ILOH: *No, o sea, si esa persona adulta no tuvo las experiencias o no tuvo lo bueno de las experiencias. Hay personas adultas tan inmaduras, tan tontas, tan aniñados, que realmente dices, esta persona no creció se quedó en la niñez o en la adolescencia, no tiene que ver la edad*

-JJSG: *es muy difícil que una persona adulta termine un noviazgo y sienta que se le acaba el mundo.*

- DCLR: *sí es difícil*

- ILOH: *casi no hay*

-Yo: *Entonces cuando uno siente que se le cae el mundo es por falta de madurez y porque uno está tonto.*

- ILOH: *No bueno bueno bueno, a lo que yo me refería en ese tema era lo de las relaciones, o sea no porque, wey, porque se le muere alguien, pierde su trabajo, ahí si pues dices no inventes, pero hay una manera de superar las cosas, no por eso yo me voy a suicidar, no me voy a matar, si no es depende de cómo veas las cosas*

-Yo: *¿Qué te pasa con la inmadurez de las personas, con lo que tú llamas inmadurez?*

- ILOH: *¿Qué me pasa con la inmadurez de las personas?*

-Yo: *Porque dices inmaduro, tonto, parece como si te*

(Un alumno interrumpe)

-Yo: *Como que agggjjj (hago un gesto como de asco)*

- ILOH: *Pues se me hace tonto y me alejo de esas personas*

-Yo: *Se te hace tonto pero ¿qué te pasa?*

- ILOH: *No quiero que se me pegue la inmadurez*

-Yo: *Si tú, si, ¿reconoces algo en ti de inmadurez?*

- ILOH: *Sí en ocasiones y por lo mismo que no, no me gusta ese tipo de pensamientos o x, pues no, no estoy cerca de las personas inmaduras, o si pasa, es que pues todos somos personas inmaduros en alguna ocasión ¿no?, pero ¡ay qué, qué feos son ustedes todos dormidos!, ¿el tema tiene que estar conmigo?, pregúntales a ellos también*

-AGG: *A mí no me gusta ese tema de las relaciones*

-JJSG: *Es un ejemplo, x persona que tiene un noviazgo de 12 años, con una persona ¿qué sentiría?*

-Yo: *¿cómo?*

- JJSG: *x persona, para no decir nombres*

-Yo: *una persona tiene un noviazgo con una persona de 12 años.*

- JJSG: *sí muy largo (se ríen)*

-Yo: *ayyy estás hablando de mí, tonto (todos reímos)*

- JJSG: *¿Qué sentiría usted si termina con su novio?*

-Liz: *ay si ¿qué pasaría?*

- JJSG: *¿Qué sentiría?*

-Yo: *No sé qué te puedo decir en un futuro, lo que sí te puedo decir es que en momentos sí he sentido que se me ha acabado el mundo, o que mi vida no tiene sentido y eso lo he sentido después de 12 años, lo he sentido cuando tuvimos 10 años, lo he sentido cuando teníamos 1 día de andar, es un decir ¿no? Si me*

acuerdo que como que le echaban carrilla con una chava, teníamos como un mes y la chava era súper bonita, súper buena, y yo sentía que me iba a dejar por ella, y si sentía que se iba a acabar el mundo.
***-DCLR:** Inseguridad, eso se llama inseguridad*
***-Yo:** Como se llame, yo sentía que me estaba cargando la fregada. Y sentía que ya*
(inaudible)
***-Yo:** Yo no sé si*
***- JJSG:** Pero también ¿cree que sea por costumbre?*
***-Yo:** ¿Y solamente sientes que se te acaba el mundo cuando es costumbre, pero si es amor verdadero no sentirías que se te acaba el mundo?*
(inaudible)
***-ILOH:** ¿Qué harías para dejar a una persona, si fuera costumbre?*
***-Yo:** No sé qué haría en un futuro.*
***- ILOH:** No, o sea, que no fuera tu caso, no es tu caso. O sea, tú como psicóloga*
***-Yo:** No soy psicóloga*
***-DCLR:** ¡Ah ¿no eres psicóloga?!*
***- ILOH:** ¿Qué estás estudiando?*
***-Yo:** Maestría en desarrollo humano*
***- ILOH:** Bueno como el desarrollo humano ¿qué aconsejarías a un caso así?*
***-Yo:** No lo aconsejaría*
***-Liz:** ¡¿No lo aconsejarías!?*
***-Yo:** Yo creo que la persona haría lo que necesita hacer*
***- ILOH:** Pero por ejemplo si yo te estoy pidiendo un apoyo*
***-Yo:** Pues la acompañaría en el proceso mientras descubre que es lo que*
***- ILOH:** Pero ¿no la aconsejarías nada nada nada?*
(inaudible)
***-JJGS:** Es que cuando ya estás acostumbrado a algo no vas a escuchar*
***- ILOH:** ¿Está mal aconsejar?*
***-Yo:** No sé si esté mal o no, yo creo que como dices tú, que las personas no van a*
***- ILOH:** Digamos que es una persona que quieres mucho, que le dirías si ella te está pidiendo así como, es que ¿qué hago?*
***-Yo:** Imagínate que tú eres así como mi paciente que yo soy tu psicóloga y tú eres mi paciente, y tú vas así. Por más que tú me cuentes yo no voy a poder conocer todo lo que tú sientes (muevo mis manos hacia ella, y toco su brazo) y todo lo que tú has vivido, o sea, nadie mejor que tú para decidir en relación a ti.*
***-DCLR:** No pero tú viendo esa situación, ¿no aconsejarías nada?*
***-Yo:** Es que ¿por qué?, es que yo creo que la otra persona no necesita que yo la aconseje, o sea, yo confío en que la otra persona, que en ella está la respuesta.*
(Inaudible, porque hablan al mismo tiempo)
***-JJSG:** ¿Qué haría usted?*
***-Yo:** Yo la escucharía, la ayudaría a explorar lo que le pasa*
***-AGG:** Bueno imagínate que no es tu paciente, es tu amiga, o tu hermana*
***-Yo:** Mmmm muchas veces en mi vida sí lo he hecho o lo hago, pero*

-JJSG: *Pero escucha. ¿Qué harías? (preguntando a Mario)*
-Yo: *Me parece excelente que estés incluyéndolo (yo me había olvidado de Mario, casi le estaba dando la espalda)*
(Inaudible, porque todos comienzan a lanzarle preguntas a Mario)
- ILOH: *Tú como amigo ¿le aconsejarías a JuanJo que la dejara? O ¿le dirías algo? Porque dice Gaby que ella no le diría nada. O sea, ella a mí no me diría nada.*
-MRCM: *le diría pero ya él decidiría.*
- ILOH: *¿Pero si le dirías un consejo no? Así como, mira están así y así las cosas, y tú sabes cual tomas*
-Yo: *Pero ¿para qué necesitas tu decirle como están las cosas si él ya sabe cómo están las cosas?*
- ILOH: *Sí se necesita*
-DCLR: *Yo necesito eso*
-Yo: *Y la otra, ¿cómo puede saber alguien más si es costumbre o no?*
- ILOH: *No, pues porque ahí tú estás escuchando a tu amiga y ella te está diciendo pues es que mira así y así me siento y ya tú le dices, bueno pues mira está este lado y está este lado, pues es que si tú no te sientes a gusto, no tienes nada que estar haciendo ahí, para que te engañas a ti misma, ve fíjate en tus pensamientos para ver si realmente quieres estar con esa persona, si lo vale o no, y ya esa persona se queda pensando, cosa que ya sabe la persona, solamente que ya le ayudaste y ella sigue con sus mismos dos pensamientos y ella toma la decisiones*
-Yo: *Pero entonces si ella va a tomar la decisión ¿para qué le dices?*
-JJSG: *Es que cuando ya estás acostumbrada, por ejemplo: el novio le falta al respeto a la chava.*
-DCLR: *Ay no eso ya es pensatividez de la chava*
- JJSG: *pero en el momento en que ella lo perdona, no es amor ese, es costumbre* ***-Liz:*** *pero esa no es la cuestión, la cuestión es aconsejar o no aconsejar.*
- JJSG: *Sí, y ahí entra el que ella le pregunte a una de sus amigas. Ella en el momento en que lo perdonó, pues ya no va a escuchar a otra persona, así de déjalo, ella no le va a hacer caso, claro. Es imposible de que le haga caso, una vez que perdonas algo así, eso ya*
-DCLR: *ya lo vuelves a perdonar y lo vuelves a perdonar.*
-Yo: *¿Les ha pasado? (Viendo a JuanJo) ¿te ha pasado que alguna vez lo perdonaste algo así?*
- JJSG: *No*
-Yo: *Entonces ¿Cómo sabes? ¿Cómo sabes qué es lo que va a pasar? Dices, una vez que perdonas algo así ya nunca te van a escuchar*
-AGG: *Es que no te tiene que pasar a ti.*
-ILOH: *Sí, o sea, si no te pasa en experiencia ajena, pues te pasa con los demás*
-Yo: *¿Has escuchado que pasa eso?*
-ILOH: *Yo sí he escuchado infinidad de veces que pasa eso, yo creo que a muchas personas que me rodean les ha pasado.*

-JJSG: *X persona de aquí del salón me contó que su novio le había dicho estúpida y que la maltrataba, entonces yo le digo, pues yo como consejo de amigo, si yo fuera mujer y a mí un hombre me dice eso, pues lo mando a volar y dice <ay, pero es que es bien lindo> y digo desde ese momento ya valió, eso no es amor, o sea si*
-Yo: *Pero ¿tú cómo sabes si es amor?*
(Inaudible porque hablan al mismo tiempo)
-ILOH: *O sea, es que independientemente de que sea amor o no sea amor ya es una falta de respeto y eso no lo quieres ni para ti ni para un amigo*
-Yo: *Fíjate, para ti, se fijan de esto… (Inaudible, todos están hablando). Para ti el amor es respeto absoluto en todo momento, te pregunto, ¿alguna vez le has faltado al respeto a tu mamá, o a tu papá, o a alguien que ames?*
- JJSG: *Puede ser que sí, sí lo he hecho*
-Yo: *¿Y significa que no lo amas?*
- JJSG: *No*
-ILOH: *Es que el amor es muy independiente del respeto ehh*
-Yo: *Bueno chicos, see you later, gracias.*
Gabi, te felicito por la forma cómo fuiste siguiendo lo que ellos te expresaban. Me puedo imaginar que no fue fácil para ti, a lo mejor hubo momentos en que te sentías juzgada o que lo que estás haciendo no los ayuda… ¿qué descubres en ti, en ellos?

- Luego me acerqué con el grupo azul, les pregunté de qué habían estado hablando. Me dijeron que habían hablado de iguanas, perros, gatos, el cigarro, los amigos, la mota, el alcohol. Y les pregunté si algo de eso había tenido qué ver con las pérdidas. Me dijeron que al principio sí, cuando hablaron de cuando se habían muerto sus mascotas. Luego CCM y LICT platicaron un poco sobre cómo se habían involucrado en las drogas y de cómo las habían dejado. Yo les platiqué qué fumaba y que me costaba trabajo dejarlo, por eso me parecía difícil que ellos decidieran dejar las drogas. CCM dijo que simplemente se cuestionó para qué lo hacía y que se dio cuenta que no le ayudaba en nada. Dijo que todavía trae mota en la guantera de su carro y que no la ha vuelto a tocar. LICT dijo que lo dejó por su novia. CCM me preguntó si había fumado mota, le dije que sí la había probado, pero que no me había gustado porque me bajaba mucho la energía.

- Después de estar hablando con ellos por 10 minutos, me di cuenta de que ya estaba por acabarse la clase. Les pedí a los equipos que fueran cerrando y acomodando las sillas.

- Luego fui con el equipo morado y les pregunté de qué habían platicado. AJO dijo que habían platicado de cuando estaban en el kínder y que una compañera suya había contado sobre su mejor amiga a esa edad. DEFB dijo que ella había llorado. En eso tocó el timbre.

- Conté hasta 3 dos veces para que guardaran silencio. Les pedí que dejaran las carpetas en el escritorio y que no se les olvidara la tarea, aclaré las dudas de algunos al respecto.

(Se me fue otra vez el tiempo, me quedé mucho con el equipo rosa y no me di la oportunidad de escuchar un poco a los demás. Además, ya tuve oportunidad de hacer el cierre, planeo hacer una actividad de retroalimentación la próxima semana).

6. <u>Aprendizajes y cambios en los participantes.</u>

Considero que en esta sesión uno de los cambios que para mí fueron más significativos fue que los estudiantes pudieron centrarse en la actividad, no puedo evidenciar que todos lo hicieron, pero sí de quienes me entregaron sus cartas. No podía creer que todos estaban absolutamente en silencio. En momentos que veía sus rostros, algunos tenían su boca hacia abajo, me dio la impresión que realmente sí estaban contactando con sus pérdidas. **¿qué les ayudó a hacer este contacto?**

Después al momento de compartir había mucho ruido en los grupos, lo que quiere decir que sí estuvieron compartiendo, no puedo asegurar que lo hicieron en relación a sus pérdidas, pero al menos, sí percibí una mayor interacción entre los y las estudiantes, en comparación con las sesiones anteriores.

En esta sesión no hicimos cierre, por lo tanto no puedo evidenciar sus aprendizajes. Pero a continuación presento un breve resumen de las cartas que me entregaron los alumnos. De los 28 estudiantes que asistieron, 18 me compartieron su carta.

- **JPNC:** hace un escrito que habla de la muerte de su amigo Isidro de la primaria, muerte de su gatito Picho en secundaria, el divorcio reciente de sus papás, y que extraña cuando jugaban como familia.
- **CCM:** no reconoce ninguna pérdida personal, pero comparte un poco de cuando su papá perdió a su mamá, a quien Carlos no conoció.
- **JHAM:** escribe a su abuelita, mamá de su papá que no conoció y le cuenta que tiene problemas con él.
- **DCLR:** Creo que escribe a su abuelo, le dice que fue importante, que fue ejemplo, que lo extraña. Le pide que no la olvide y que no la abandone.
- **ACFM:** escribe una carta a una de sus abuelas, diciéndole que la extraña, le agradece, pide fuerzas para un problema actual, que le hace falta y siente feo que murieran sus 3 abuelas, rápido y feo.
- **CFLF:** escribe una carta a su papá, habla de culpas y remordimientos, que ha sido difícil, dolorosa, y siente mucha nostalgia y llora con frecuencia, le agradece, expresa su cariño y ganas de que esté aquí. Expresa que desde entonces no se siente ella misma.
- **FCC:** escribe una carta muy emotiva a su abuela, le dice que extraña: sus abrazos, besos, comidas, cariños. Le dice que la necesita, que tiene ganas de abrazarla, verla, y decirle lo que siente, y que su mamá y hermanas también la extrañan.
- **DEFB:** No escribe una carta, pero hace un escrito sobre su problema congénito en la pierna, menciona que no tuvo resultados su operación, habla sobre su fortaleza, esperanzas, la culpa que siente su mamá, el apoyo de su mamá y sus enseñanzas: ser fuerte, sentirse especial no menos, única, aceptarse y no dejarse humillar, sonreír.
- **CAAG:** hace una reflexión sobre las pérdidas en general, luego menciona brevemente la pérdida de una mascota y de una mujer.

- **CRV:** hace un escrito sobre su bisabuelito, comparte algunos recuerdos bonitos que tiene de él, dice que nunca los va a olvidar y que tiene muchas ganas de estar con él, pero que es tiempo de dejarlo ir.
- **DCSL:** hace un escrito en el que comparte la pérdida de sus dos abuelos, el papá de su papá y el esposo de la mamá de su mamá. Escribe lo que le gustaría decirles: que le hacen falta, que quiere abrazarlos, escucharlos, que le aconsejen, que los extraña, que los quiere y comparte experiencias que vivió al lado de ellos.
- **DMDA:** hace una reflexión: las pérdidas ya están destinadas para todos, es simple. Se pregunta ¿qué tan programados ya estamos al saber que no podemos hacer nada para cambiar esta rara naturaleza humana? Y su respuesta es ignorándolo para que sea más digerible. Menciona que hay algunas pérdidas más difíciles de superar, que dejan secuelas. Menciona que ella no ha tenido ninguna aferración que le impida seguir igual su vida, y que trata de mantenerse saludable para afrontar una pérdida cuando ésta llegue.
- **JLCC:** hace un escrito inicial y luego una carta breve a su abuelita fallecida, a quien considera su segunda madre y le dice lo que siente por ella, lo que significa para él y que siempre la lleva en su corazón.
- **MRCM:** hace un escrito en el que menciona que no ha tenido pérdidas literales, pero que se ha perdido a sí mismo, su confianza y comprensión hacia él. También menciona que ha perdido a su papá en el sentido de que ya no vive con él y que para recuperarlo ha tomado una decisión que pone en riesgo su relación de noviazgo.
- **JJSG:** hace un escrito en el que comparte que la dinámica le hizo pensar en las cosas que ha vivido con su familia y el dolor que siente por haber perdido recientemente a su abuelo, con el que vivió 3 años. También escribe que le lastima mucho recordar cuánto sufrió su abuelo.
- **AFA:** hace un escrito para decir adiós a su infancia y a los momentos que vivió con su mejor amigo. Agradece a Dios por esos momentos. También dice adiós a su abuelita, a quien no recuerda mucho, pero sí se acuerda de que a su papá le dolió mucho. Y se despide de un tío, hermano de su abuela, cuyo fallecimiento fue muy inesperado para él.
- **AGG:** escribe una carta a su hermano, a quien conoció a los 12 años, a quien recuerda con cariño y le agradece que le haya enseñado a valorar lo que tiene y a sonreír. Dice que se envenena al recordarlo pero que su muerte la ha hecho más fuerte. Deja entrever que no vive con su papá, pues dice que rara vez escucha historias de él.
- **LICT:** hace una carta a su ex - novia de la secundaria. En ésta le reclama cuánto lo hizo sufrir, le dice cuánto significaba para él porque tenía muchos problemas con su mamá y se sentía muy solo. Comparte cómo fue que terminaron y las ganas que tenía de suicidarse, y cómo bajó de calificaciones al grado de repetir año. Reconoce que lo bueno de lo que pasó con ella fue que lo hizo más fuerte y que se cansó de la tristeza. Después escribe que su vida ha sido como una novela, que no tuvo una buena infancia ni pubertad. Dice que su vida ha mejorado un poco a partir de su adolescencia. Menciona también que quisiera escribir una carta a su mamá y otra a su papá para desahogarse. Que su mamá lo ha lastimado mucho y que nunca ha visto a su papá, que se comunica poco con él, y que vive con su esposa y otros 5 hijos en Estados Unidos.

Gabi, ¿qué descubres en estas cartas?, ¿con cuáles sentimientos contactaron?

7. Relación de la intervención realizada con el ECP.

Barceló (2003) presenta, en su libro de *"Crecer en un grupo"* ciertas fases que un grupo de encuentro puede experimentar. La fase 2 es la de *frustración y contradependencia.* Observo evidencia de esto en lo que ILOH y AGG mencionan, en especial, ILOH, ya que en el grupo comentó que se le parece que ha sido forzoso tener que compartir aspectos de su vida con gente que no conoce. Comenta que el nombre de la materia es "paraescolar" y que no esperaba que el curso fuera como ha venido siendo y que lo considera fuera de lugar. Menciona que cumple con las actividades de la clase sólo por su calificación pero que si estuviera interesada en llevar el proceso que estamos llevando en el taller, ella preferiría ir y pagar una terapia.

Rogers (1973) también habla de etapas por las que pasa un grupo de encuentro. Menciona que una segunda fase es *la resistencia a la expresión personal, manteniendo el yo público.* En ese sentido, ILOH menciona que sus compañeros no se están compartiendo tal y como son, que no están siendo sinceros y sólo están mostrando una apariencia. Por otro lado, me parece que ILOH también está viviendo la etapa 4, *expresión de sentimientos negativos, manifestación de irritación y cólera, primera manifestación auténtica de lo presente.* Aunque ILOH no lo menciona abiertamente, su volumen alto de voz, sus gestos como torciendo la boca, sus manos hacia afuera, el tono como de desesperación, me hacen pensar que es posible que está enojada, creo que no sólo es que no le guste la clase, sino que hay algo que le molesta. Ella menciona que le parecen tontos e inmaduros algunos compañeros que creen que ya han vivido todo y que sienten que se les acaba el mundo por terminar una relación de noviazgo.

Por otro lado, creo que algunos y algunas estudiantes están experimentando la fase 5, según Rogers (1973), *expresión y elaboración de material personalmente significativo*, pues en sus cartas expresan sentimientos y pensamientos presentes en relación a sus pérdidas, como el dolor, el extrañar, el no entender la muerte, el agradecimiento o incluso la ira. Todavía no han compartido esto de manera verbal, no sé si pueda llegar a darse, pero creo que el hacerlo por escrito es un avance considerable.

Con lo anterior, me doy cuenta, que las fases o etapas que Rogers (1973) y Barceló (2003) proponen, no se viven estrictamente en el orden que ellos proponen. Y además, que no todos los alumnos llevan el mismo ritmo, es decir, creo que mientras algunos están en una fase, otros están en otra. No sé si tal vez esto se deba a que el grupo es muy grande y difícilmente hemos podido compartir todos juntos. **Te felicito por esta reflexión.**

8. Límites u obstáculos

- **Personales:** los tiempos siguen siendo para mí un gran reto. Me es muy difícil cortar mi presencia en un grupo para poder moverme a los otros. Otro límite que no estoy segura si ya lo había hecho consciente, es que mi necesidad de ser aceptada por el grupo, a veces, me lleva a engancharme con algunas personas o me lleva a olvidarme de mí misma, o a descuidar a otros miembros del grupo. **Te felicito por este darte cuenta, creo que puedes trabajar en ti…**
- **Institucionales:** tengo la impresión de que el hecho de que la materia sea co-curricular o paraescolar, le resta el valor ante los estudiantes y también ante el

director. Esto, debido a lo que ILOH comentó y a las interrupciones que han habido por parte del Director. Esto me frustra un poco, porque quisiera que los alumnos valoraran la clase. También creo que en cualquier clase y en especial en ésta, es difícil trabajar con un grupo tan numeroso, hay actividades que no pueden hacerse tan fácilmente, como el compartir grupal.

- **Participantes:** debido a que los alumnos no se conocen bien todavía y que algunos se perciben muy diferentes a otros por su edad, madurez, pensamientos, comportamientos y experiencias, hay muchos prejuicios hacia otros compañeros. También percibo resistencia a contactar consigo mismos (aunque en algunos ha disminuido), pero en especial resistencia a compartir con compañeros (lo cual entiendo que es normal debido a que no se conocen y puedo imaginar que tienen miedo a ser juzgados).

9. Reflexión de la propia acción facilitadora

Disfruté muchísimo esta sesión en comparación con las anteriores, ésta ha sido en la que me he sentido más satisfecha, más libre, más auténtica (todavía me falta mucho como quiera), pero sobre todo, mucho más relajada con mis auto-exigencias.

Una cosa que me estoy cuestionando es respecto a mi volumen, tono y ritmo de voz, no sé qué tanto tenga que ver con mi propia personalidad, pero cuando pienso en quienes han sido mis facilitadores o mis maestros en la Maestría, me doy cuenta que ellos hablan más bajito, más despacio, más relajados, contrario a cómo yo lo hago **Gabi, no te compares…**. En el ejercicio de contacto con sus pérdidas, sí lo hice más como ellos, pero a la hora de hablar frente al grupo grande o en los pequeños grupos, me doy cuenta que a veces alzo la voz o hablo muy rápido, no sé qué tanto se deba a que tal vez quiero hacerme escuchar. Voy a seguir revisando esto en mí.

Me di cuenta que me enganché con ILOH, sobre todo cuando hablaba de que no le encontraba sentido a la clase, lo tomé personal aunque traté de no hacerlo o aparentar que no lo hacía. La verdad es que me cayeron mal muchas cosas que dijo, también sentí que quería robarme liderazgo o autoridad, porque cuando yo decía algo, ella decía lo contrario y les preguntaba a sus compañeros, como queriendo demostrarme que ella tenía la razón. Creo que estuve luchando con ella en eso, haciéndoles preguntas que apoyaran más lo que yo pensaba.

Después de escuchar nuevamente la sesión y de relacionarlo con la teoría de Rogers y Barceló, puedo comprender más a ILOH y a los demás compañeros. Claro que es normal que se resistan, si no se conocen y si hay juicios entre ellos mismos. **En este sentido tienes todavía mucho trabajo que hacer.**

También me doy cuenta de mis ganas de que los muchachos vayan más allá de creencias comunes, clichés o el deber ser, por ejemplo: debo aconsejar a una amiga que tiene una relación que es costumbre, o debo dejar una relación a la primera que me falten al respeto porque si perdoné una vez, va a volver a suceder, o es muy tonto o inmaduro sentir que la vida se te acaba cuando terminas una relación, eso es algo que sólo vives en la adolescencia. A mí me parecen afirmaciones que están lejos de la realidad que están viviendo o que en algún momento van a vivir, y me noto como queriendo cambiárselas **Gabi, a lo mejor necesitas profundizar más en la psicología del/la adolescente…**. Rogers (1973) dice que él acepta al grupo cómo es, en el estado en el que vienen, y creo que a mí me ha faltado mucho entender

cuál es su estado, su etapa adolescente. Me propongo ser más aceptante, comprensiva y respetuosa con eso **bueno… te ayudaré en lo que pueda**.

Al volver a escuchar mi intervención con el grupo rosa, me di cuenta que suelo interrumpir a los y las estudiantes cuando comparten para hacer mi intervención, sobre todo cuando estoy enganchada. También me di cuenta que en ninguno de los dos equipos facilité para que expresaran sus experiencias en relación a las pérdidas **se te abre este camino**. Sin embargo, también he visto algunos recursos que he aplicado, por ejemplo:

- Confrontación con las preguntas o comentarios que hago:
  ¿Cómo podrías eso ponerlo en ti? A mí…
  ¿Qué te pasa con la inmadurez de las personas, con lo que tú llamas inmadurez?

- Comprensión empática, por ejemplo:
  ***-Yo**: Entonces lo que no te gusta hacer o lo que te incomoda es platicar con gente, platicar tus cosas con gente que no conoces*
  ***- ILOH:** No se me hace fuera de, no sé*
  ***-Yo**: Como ¿para qué vengo a la escuela a hacer esto?*
  ***- ILOH:** Ándale, ándale. Sí o sea, si realmente yo me quiero abrir, si quiero conocerme a mí misma, yo lo puedo hacer aparte con Andrea, aparte, o sea, fuera, sin necesidad de, de de esto que se hace aquí.*

- Guiar a la persona hacia su experiencia:
  ***- ILOH:** Pero por ejemplo eso, compartir con alguien es con quien tú quieras ¿no?, o sea, si yo ya me conozco y todo y yo quiero compartir algo, a mí se me hace algo forzoso lo que ha sido la clase, se me hace algo… no, o sea no. Está padre y todo el rollo, la convivencia y eso, pero se me hacen cosas forzosas.*
  ***-Yo:** ¿te has sentido forzada? ¿En algún momento has dicho algo que no has querido decir?*

- Autorevelación:
  ***-JJSG:** ¿Qué sentiría?*
  ***-Yo:** No sé qué te puedo decir en un futuro, lo que sí te puedo decir es que en momentos sí he sentido que se me ha acabado el mundo, o que mi vida no tiene sentido y eso lo he sentido después de 12 años, lo he sentido cuando tuvimos 10 años, lo he sentido cuando teníamos 1 día de andar, es un decir ¿no? Si me acuerdo que como que le echaban carrilla con una chava, teníamos como un mes y la chava era súper bonita, súper buena, y yo sentía que me iba a dejar por ella, y si sentía que se iba a acabar el mundo.*

- Aclaraciones por medio de preguntas:
  ***- ILOH:** Yo no me siento cómoda, por ejemplo con Caro, si me pones con Caro yo puedo platicar a gusto, porque, porque ya nos conocemos, entre Caro y yo ya hay una amistad. Si tú me pones a Carlos y a JuanJo, se cuentan cosas a lo mejor que ni en cuenta, que ellos a lo mejor no lo toman como como materia, pueden platicar lo mismo que tú estás haciendo aquí pero ellos no lo ven como*

materia, tú na' más estás así como enfocando las pláticas a un nombre, y es lo que estamos haciendo aquí.

***-Yo**: Entonces ¿lo que no te gusta hacer o lo que te incomoda es platicar con gente, platicar tus cosas con gente que no conoces?*

- Reflejo de conductas no verbales

  ***- ILOH:** No o sea eso ya. O sea yo ya me conozco, yo ya no necesito, este, o sea, es una vivencia más y se agrega, es una experiencia. Bueno lo puedo agregar como experiencia (levanta la mirada y los hombros)*

  ***-Yo:** Que significa eso así como (hago el mismo gesto que ella) bueno lo puedo agregar como experiencia.*

Asimismo, al darme cuenta que para los y las estudiantes es más sencillo expresarse de manera escrita, me he dado a la labor de retroalimentar o sólo comentar sus trabajos. En el caso de las cartas encuentro que fui empática al decirles los sentimientos que imagino pueden tener respecto a sus pérdidas; use la auto-revelación compartiendo con algunos cómo he experimentado mis propias pérdidas; les expresé que sensaciones o sentimientos tenía en relación a lo que leía de sus escritos; en general creo que fui muy auténtica, aunque cuidé el no dar consejos o expresar palabras de ánimo, me sentí libre para escribirles lo que me pasaba a mí al leerlos. En todas las cartas primeramente les agradecí por compartirlas conmigo, pues de verdad me sentí muy agradecida, puesto que eso no sólo me da evidencia de su trabajo, sino que también me ayuda a conocerlos, entenderlos mejor y acercarme más a ellos.

10. Avance en los propósitos orientadores de la intervención.

El propósito de la sesión era que los alumnos expresaran su experiencia respecto a alguna pérdida que hayan vivido. En ese sentido, no tengo evidencia de que lo hayan hecho verbalmente, pero sí de manera escrita. Casi todos los estudiantes escribieron su carta (sólo AJO, quien se veía triste a partir del ejercicio de contacto, no quiso escribirla porque dijo que son cosas que no quiere recordar), aunque sólo 18 la entregaron. De quienes la entregaron, dos de ellos no hablaron de sus pérdidas, CCM no ubicó ninguna pérdida significativa en su vida y DMDA hizo una especie de ensayo al respecto. Sin embargo, los demás sí la expresaron; algunos sólo hablaron de los hechos, pero en su mayoría también incluyeron sentimientos pasados y/o presentes.

En cuanto a los propósitos en los participantes, no tengo evidencia clara de que los alumnos se hayan escuchado ni que se haya generado mayor confianza y cohesión. En relación a esto, sólo puedo decir que sí percibí mayor interacción, en las grabaciones se escucha mucho ruido, y observé que todos estaban compartiendo, aunque no sé si lo hicieron en relación a sus pérdidas. En cuanto a la confianza y a la cohesión, puedo pensar que sí se incrementó, ya que compartieron con los compañeros que ellos mismos eligieron, en el equipo rosa hubo expresión de sentimientos y pensamientos en relación al grupo; en el equipo azul, hablaron de temas fuertes como su experiencia con las adicciones (supongo que si no hubiera confianza, no lo compartirían tan fácilmente); y en el equipo morado, en el que dos alumnas lloraron en el

ejercicio, noté que, en especial al principio del compartir, estuvieron muy serios, tranquilos y escuchándose, siendo que en otras sesiones han estado muy platicadores y ruidosos.

Gabi, te felicito… de veras… creo que estás con más calma, con más seguridad en ti misma, con más cercanía con tus muchachos. Un abrazo, Gabriela.

Apéndice 2. Ejemplo de Transcripción

Transcripción Sesión 6

(Grupo hablando)
Maestra: gracias, buenas tardes vamos a iniciar con la clase del día de hoy…
Alumna: es 17
Maestra: es 18
(Grupo hablando)
Maestra: buenas tardes, ¿cómo están?
Alumna: bien y usted
Alumno: mal
Maestra: muy contenta y muy emocionada porque ya que muchos…
Alumno: porque ya me vio
Maestra: ¿eh? Aaahh a parte
(Grupo se ríe)
Maestra: pues vamos a empezar la sesión de hoy, les entregué ya a algunos de ustedes, si alguien acaba de llegar, si alguien acaba de llegar este ahorita me dice quienes no completaron la sesión pasada su sección 5, este pídanme por favor su hoja si no la tienen. La semana que viene ya les entrego calificaciones, se va a sumar el trabajo que hagamos en ese ratito pero ya quiero traer sus calificaciones listas para que ya no tengan problema ni nada, ¿saben si ustedes empiezan clases la que sigue otra vez?
Alumna: clases
Maestra: ¿no tienen nada de vacaciones?
Grupo: no *(varias voces)*
Alumno 1: ¿cuándo?
Alumno 2: así es esto del estudio
Alumno 3: como una semana maestra
Maestra: que bueno, me da mucho gusto que estudien tanto, este, voy a tomar lista ahorita les están pasando una hojita como ésta, este es su trabajo de clase el día de hoy. El día de hoy vamos a hacer… aquí lo puedes dejar
Alumno: de que puedo, puedo
Maestra: gracias mi amor, este, el día de hoy van a hacer las presentaciones de quiénes son, entonces, aquí vienen ya los nombres de sus compañeros para que ustedes escriban aquí qué es lo que escuchan de sus compañeros y quiénes son, y en un lado van a escribir comentarios puede ser alguna pregunta que le quieran hacer, algún comentario sobre qué les gustó, este, si se identificaron con algo
Alumna: puso mal mi apellido
Maestra: ¿mande?
Alumna: que puso mal mi nombre
Maestra: ¿a poco Sofí?
Alumna: si, me llamo Morquecho
(Alumnos hablan)
Maestra: Sofía, te tengo en la lista…

(Alumnos hablan) (Michelle va llegando)
Maestra: Michelle ven tantito
Alumna: mande
Maestra: contestas ahorita por favor tu cierre de sesión
Alumna: sí
(Alumnos hablan)
Maestra: de nada
Alumna: ¿se lo entregó?
Maestra: sí, Andrea termina de contestar, bueno aquí hiciste las 2 primeras…
(Alumnos hablan)
Maestra: listo. Tomo lista para empezar a compartir, ¿a qué horas entraste Juan Jo?
Alumno: mande
Maestra: ¿a qué horas entraste? no te había visto
Alumno: entré desde el principio
Maestra: ¿sí? A ver ven por tu trabajo
Alumno: ¿qué trabajo?
Maestra: éste
Alumno: ahh, es que estaba afuera maestra
Maestra: ahh ya ves, entonces no habías entrado luego, luego
Alumno: yo no tengo esa hoja *(se la paso al alumno)*
Maestra: Carlos Rodrigo, Juan Pablo, Carlos Corvera
Alumno: a presente
Maestra: Sergio
Alumno: yo presente
Maestra: Dani
Alumno: ¿Dani, qué?
Maestra: Daniel, Ruelas
Alumno: presente
Maestra: Juan Jo, Juan Jo, Leo
(Alumnos hablan)
Alumno: aquí, presente, sí vine
Maestra: Julieth
Alumna: aquí
Maestra: Caro
Alumna: ¿Cuál?
Maestra: Soltero
Alumna: yo, presente
Maestra: Armando, Arturo, Dani Figueroa, sí
Alumna: aquí
Maestra: ¿on tas?, José Luis, Azuara, Andrea
Alumna: aquí
Maestra: Miros
Alumna: aquí
Maestra: Liz,
Alumna: presente

Maestra: Alexis
Alumno: presente
Maestra: Fernando, ¿no ha subido Fernando?
(Se quedan callados todos)
Maestra: Vane,
Alumna: presente
Maestra: Julie
Alumna: aquí
Maestra: Sofía, Claudia, Michelle
Alumno: tengo un pinche sueño
Maestra: Arely, Caro López
Alumna: presente
Maestra: Mario Campero
Alumno: presente
Maestra: Noemí
Alumna: presente
Maestra: Gracias
Alumna: hay que lindo
(Grupo hablando)
Maestra: muy bien, ya es hora
Alumna: maestra, maestra
Maestra: dígame
Alumna: ¿tiene hojas blancas?
Maestra: sí
Alumna: ¿muchas?
Maestra: este más o menos, ¿para qué necesitas?
Alumna: para mí
Maestra: ¿para qué, para tu trabajo este? Pero hasta en el receso te las presto para que ahorita puedas escuchar a tus compañeros. Mande
Alumno: ¿qué dejo de tarea?
Maestra: claro para su trabajo final
(Grupo habla)
Maestra: listo chicos, este, me gustaría escuchar con mucha atención a sus compañeros y que ustedes también lo hicieran, este, será necesario, se me ocurrió que algo que podríamos hacer era cambiarnos de lugar porque si no, si así ya lejos de las personas que los hacen platicar pues va a ser más fácil
(Grupo hablando)
Maestra: ¿Sería peor?, entonces ¿qué podemos hacer, este, para que puedan escuchar a sus compañeros? *(Va entrando Carlos Gómez)* ¿qué onda Carlos, apenas? Pásale. Mande
(Alumnos hablando)(Andrea hace una propuesta)
Alumna y alumno: callarse
Maestra: y si alguien no lo logra Andrea
Alumna: Mande
Maestra: ¿y si bien no se calla?
Alumnos: lo sacan

Maestra: ok, a la primera se sale
Alumnos: no, a la segunda
Maestra: segunda, no más, y si no ha presentado su trabajo se queda sin oportunidad de presentarlo
(Alumnos hablan)
Alumno: ¿y si no traje nada?
Maestra: y si no trajiste nada pues no pasas y pierdes tu calificación, pero pon atención para que no pierdas tu calificación de hoy
(Grupo hablando)
Maestra: listo, empezamos
(Grupo hablando)
Alumna: maestra
Maestra: mande… gracias. ¿Lo hacemos al azar?
Alumno: no
Grupo: no (varias voces)
Maestra: dime un número del uno al cinco
Alumna: ¿cómo va a ser la presentación?
Maestra: pues van a presentar su trabajo
Alumna: pero ¿qué vamos a decir?
Maestra: van a explicar su trabajo
Alumna: ah ok
Maestra: al público, a tus compañeros, quién eres
Alumna: pero ¿no tengo que decir: hola soy Andrea…?
Maestra: ¿quieres decir formal, formal? No, el chiste es que presentes. Bien cuento hasta tres, cuento el tiempo, excelente, uno, dos, tres, empezamos. Dime un número Juan Carlos por favor del uno al cinco
Alumno: cuatro
Maestra: cuatro. *(Pregunto a otro alumno)* Del uno al cinco, otro
Alumno: yo, tres
Maestra: cuatro por tres,
Alumno: doce
Maestra: excelente, Mario
Alumno: estamos viendo matemáticas
Maestra: I know mi publicación tan sencilla, Armando empiezas
Alumno: je, no traje nada
Maestra: Arturo sigues
Alumna: quien
Alumno: Arturo
Alumno: no quiero pasar
Maestra: ¿eh?
Arturo: no quiero pasar
Maestra: entonces te abstienes de tu calificación
Arturo: bueno pero aquí
Maestra: no, vente acá para poderlo ver todos
Alumna: hay rápido

(Grupo hablando)
Maestra: por favor esa guitarra tan melodiosa déjenla para cuando presenten. *(Le preguntó a Arturo)* ¿Le puedo tomar unas fotos a tu trabajo?
Alumno: ahorita maestra
Maestra: Nos tienes que presentar quién eres, no nada más tu trabajo ¿está bien?
Alumno: eh
Maestra: ¿puedo tomar una foto a tu trabajo?
Alumna: eh, si quiere
(Grupo hablando)
Maestra: este, eh, platícanos quién eres en relación a tu trabajo
Arturo: un jugador de fútbol americano
Maestra: (inaudible)
(Grupo se ríe y habla)
Alumno: y quién es...
(Un alumno pide algo, inaudible)
Maestra: este ahí está
Alumno: el grandote
Maestra: si ahí están tómalas, este, ok. Entonces el quien eres te define por tu equipo de americano, que, ¿qué del equipo del americano, qué características encuentras en ti en eso?
Alumno: inaudible
Maestra: *(me dirijo a un estudiante que está hablando)* primera llamada de atención
Alumno: ¿a quién?
Maestra: a ti
Alumno: ¿por qué?
Maestra: porque estás hablando. (me dirijo a otro estudiante) ¿me prestas tu lugar para estar más atrás?
Alumna: ¿cómo que quiénes son? no entiendo la pregunta *(Ésta es una pregunta que aparece en la hoja que todos los alumnos deben llenar en relación a lo que cada uno presenta al frente)*
Maestra: tu compañero va a decir, tus compañeros se van a presentar entonces...
Alumno: *(inaudible)*
Maestra: vamos a hacer el ejercicio, ok. ¿De qué se trata el ejercicio? Ustedes traen un trabajo en el que van a presentar quiénes son con sus compañeros de grupo, ese trabajo que traen les dice características de ustedes, quiénes son, cómo son etc., ok, los lo que tienen que hacer, al principio digan su nombre por si alguno no los ubica muy bien, que yo espero que ya a estas fechas ya se ubicaron mejor, entonces digan su nombre nada más para ubicarlos, y tú tienes que escribir quién es quién, dice el que es, lo escribes y al lado los comentarios. ¿Hay alguna duda?
Alumnos: no
Alumna: sí, en qué consiste, o sea, esa, o sea no, o sea lo que vamos a decir pues
Maestra: tú vas a presentarte ante los demás, recordemos que el objetivo de la materia es expresarte a ti mismo, vas a decir quién eres
Alumna: o sea, a mí me gusta eso o…
Maestra: pues sí porque eso, los gustos son parte de ti ¿no?, tu historia de vida también es parte de ti, este, lo que haces diariamente es parte de ti, o sea tú vas a decir quién eres, es una

pregunta amplísima Arturo es una pregunta muy muy amplia, entonces hay que pues acortarla en 3 minutos de presentarte lo más importante de ti
Alumna: gracias
Maestra: de nada, preguntas, pueden hacer preguntas también entre ustedes a sus compañeros que estén enfrente
(Grupo hablando)
Maestra: Arturo entonces nos decías que eso representa tu equipo de americano, ¿qué nos podrías decir tú en relación a eso?, ¿el cardenal tiene algo que ver contigo, además de que perteneces a ese equipo?
Arturo: no
Maestra: además de que tu trabajo que tenga que ver con características de tu vida además decías...
Arturo: soy hiperactivo y a lo mejor es para una forma de desahogarme
Maestra: hiperactivo y enojón, y el americano te ayuda a sacar esa hiperactividad ¿desde cuándo juegas?
Arturo: hace seis años
Maestra: seis, ¿qué más?
Arturo: me gusta el ejercicio, el rock
Maestra: además del ejercicio, el rock, hay alguna relación entre esto, entre el rock, la hiperactividad
Alumno: le gusta la sangre
Arturo: me gusta lastimarme
Maestra: ¿te gusta qué?
Arturo: lastimarme
Maestra: ¿cómo te gusta lastimarte?
Arturo: golpeándolos con la cabeza
Alumna: inaudible
Arturo: me gusta, está preguntando que quién soy, pues eso es lo que me gusta
Maestra: ¿qué es lo que te gusta o qué sientes cuando alguien, no sé… cae derrumbado del golpe que tú le diste?
Arturo: no sé pues, es que competimos ahí a ver quién golpea más
Maestra: entonces ¿si alguien se cae, para ti es como que tú eres el ganador?
Arturo: pues es que el mismo equipo, jugamos un partido, depende quien ahí yo lesione a este wey de esto, este wey quedó no sé si le rompí la… y contamos quien lesionó más
Maestra: ¿quién qué?
Arturo: lesionó más
Maestra: es como una… si como un… tipo como ir acumulando puntos
Arturo: no, nomás divertirnos
Maestra: ¿qué?
Arturo: nomás divertirnos
Maestra: ¿tiene que ver con esto de ganar o solo por…
Arturo: es aparte, podemos perder pero aunque hayamos lesionado más, con eso
Maestra: alguien más quisiera preguntarle algo más a Arturo
Arturo: ya, para ya sentarme
Alumno: y ¿en qué posición juegas?

Arturo: toda la línea defensiva…
Maestra: defensiva
Miros: yo, yo quiero preguntar algo, ¿por qué siempre estás como en esa posición de soy convencional… o sea, por qué lo haces?
Arturo: ¿qué tiene?, así soy
Miros: ¿por qué?
Arturo: así ofensivo
Miros: es como una máscara, ¿para qué?, o sea, ¿qué quieres hacer, quieres darle miedo, o quieres hacerte…
Arturo: ¿yo?, ¿por qué?
Miros: no te estoy agrediendo, te estoy preguntando, si te molesta…
Arturo: sí, sí me molesta
Miros: pues creo que tienes problemas
Arturo: tú también
Maestra: *(me levanto)* Miros, este, ¿qué te pasa cuando le preguntas por qué siempre está en esa posición?…
Alumna: no es que me pase algo, si no que siento que está fingiendo muchísimo, de algo siento como que quiere aparentar algo, y siento como que tiene algo que se preguntan que no sabe es como si…
Maestra: permíteme, *(me dirijo a un estudiante)* Carlos estamos compartiendo, siéntate por favor. Era tarea Ruelas, no era que lo hicieran aquí,
Alumno: *inaudible*
Maestra: ah es que vi que estaban pintando, no se distraigan
Alumno: no
Maestra: y ¿qué te pasa Miros con esta creencia que tú tienes de que él está escondiendo algo?
Miros: igual está escondiendo algo, pero pues ya aparentar algo, quiere asustar a la gente, quiere fingir algo así como… una persona no es así
Arturo: y ¿quién dijo que estoy fingiendo?, me conoces desde hace… yo creo que un mes
Miros: pues sí, pero no, tampoco son maneras, no bueno a mí la verdad no me interesa simplemente pues digo lo que pienso
Maestra: y ¿qué te pasa cuando alguien, este, en algún otro momento de tu vida, tú crees que no es lo real o lo común, como la clase pasada?
Miros: bueno ¿Por qué eso? ¿Qué ganas con eso? ¿Qué, te hace más o menos eso?... saber conocer, saber el punto de vista de por qué hace eso
Maestra: ¿de qué te serviría a ti, por ejemplo, ahorita en este caso?
Miros: entender su comportamiento
Maestra: y en el caso de aquí, de Arturo te gustaría entender ciertos comportamientos, ¿para qué te sirve?
Miros: pues para poder, no sé, para que me de congruencia lo que hace
Liz: es para saber con quién convives dentro de un grupo ¿no?
Miros: pero, sí más que nada para que me pueda dar congruencia lo que está haciendo
Maestra: ¿necesitas entonces que las personas con las que convives tú sean congruentes?
Miros: sí
Maestra: ¿qué pasa cuando alguien no es congruente?

Miros: pues que también… *(inaudible)*
Maestra: o sea que empiezas a cuestionar mucho cuando alguien… *(inaudible)*
Miros: yo no, pero sí
(Silencio en el salón)
Maestra: decías Liz como para conocer a la otra persona con la que convives
Liz: pues si yo tuviera alguna duda, no sé, como con el comportamiento de Caro, es porque me interesa saber con quién me estoy juntando ¿no? O sea y quiero conocer más, o sea, si yo digo: Caro es muy alegre, ¿por qué es alegro?, ¿no? No sé, me gustaría saber a lo mejor por qué es alegre, tal vez
Maestra: *(inaudible)*
Liz: o a lo mejor Arturo se comporta de esa manera, pues aparte conozcamos por qué se porta así, y nosotros no tengamos una reacción extraña o algo porque ya sabemos qué persona está conviviendo con nosotros, independientemente de le hablo o no le hablo
Maestra: ¿Para ti es importante entonces conocer porque estás conviviendo?
(Grupo habla)
Liz: no conocerlo, simplemente, no sé, pues es que no sé cómo decirlo, es que ¿eso qué? ok eres malo, pero, no sé, ay no sé cómo decirlo
Daniela: bueno, yo en parte entiendo el punto de Liz y de Miros que, o sea, si no te das, bueno en mi opinión, si no te das la oportunidad de conocer a alguien, nunca vas a saber porque reacciona así, ni por qué es así, a mi opinión no es algo que aparente Miros, porque yo me la llevo bien con él desde que entró, no es, no es que aparente, este, es así, es así, y si se dan la oportunidad de conocerlo, se lo juro Miss que no es, no es, o sea, lo ves así porque es grandote y así ¿no? Sobretodo así como enojado
Alumna: aja o sea si usted lo ve, está enojado, y está enojado porque es así, entonces es así, una persona súper alegre y a lo que yo me he dado cuenta por eso, después desde el punto de vista de ellas y cada quien lo ve de… *(Inaudible)*
Maestra: de su… *(Inaudible)*
Alumna: *(Inaudible)*
Maestra: haber *(Inaudible)*
Daniela: yo de mi parte que he convivido más con él, o sea yo lo ví, y de hecho le comenté a Julieth cuando entró, el tipo que se ve así grandote todo rudo así
Julieth: enojado
Daniela: ajá, sí bien malo y, y el tiempo que compartí con él, o sea, el tiempo que estuvimos ahí cuando los… *(Inaudible)* y eso fue de las personas Miss que me hizo sentir súper bien conmigo, no es de esas personas que dice: ¡ay te puedo hacer menos porque soy grandote! y así, o sea no, es de esas personas que te hace sentir bien contigo y todo, no sé, no te deja, ni es… bueno es mi punto de vista
Maestra: permíteme, chicas las vuelvo a oír riendo o comentando algo y se salen, a cualquiera
Michelle: pues yo no conozco mucho Arturo, pero este, pues yo pienso que hay maneras de decir las cosas y hay cosas que nos molestan a todos...
Maestra: ¿a ti te ha molestado algo de lo que ha dicho Arturo?
Michelle: no, bueno a veces se me hacen muy tontas algunas cosas que dice, pero…
Maestra: pero entonces, ¿eso de que a veces nos molestan a todos…
Andrea: es que somos un grupo
Maestra: …no es algo que pudieras…

(Grupo murmura)
Maestra: decir de ti, en ti en sí no ha dicho algo que te pudiera molestar a ti, ¿o sí?, pero tú has visto que a algunos compañero les molestan algunas cosas
Andrea: sí, pero a todos nos molestan cosas, es que si en un grupo hay que aceptar como es
Maestra: ¿cómo es qué?
Andrea: cómo son los demás, o sea yo puedo estar aquí y pienso diferente a todos ustedes, pero aun así no es como que te vaya a decir ok, que no sé qué, o sea una cosa es cuestionarte por su actitud, que es como lo que dijo Miros, que de hecho yo lo hago muy seguido, pero una cosas es pensarlo y otra cosa es preguntárselo, cosa que le puede molestar y a mí me parece bastante normal
Maestra: no me, como que no me queda así muy claro, puedes citar algún ejemplo
(Grupo se ríe y habla)
Maestra: chicas les dije, perdóname, si hay algo compártanlo al grupo
Alumnas: sí maestra
Andrea: que todos teníamos como una máscara al principio con la que nos encontrábamos a la gente, bueno con la que nos presentábamos a la gente, como dice ella, ok, desde que entramos eso no es un tiempo para conocer a alguien, entonces lo que ella está percatando, no es algo real, que no quiere decir que no sea él que es como, bueno... pero bueno a lo que me refería…
Maestra: no, no es algo que no entiendes
Liz: no, no está siendo él ahí
Maestra: *(me dirijo a Andrea)* ¿tú crees que no está siendo él ahí, que está usando su máscara?, este ¿Michelle ibas a decir algo?, este Liz discúlpame, Liz para mí sí es importante atender a la persona que está hablando y luego a la otra…
A ver, silencio, este, ¿cómo te sientes que en general el tema has sido tú, que cada quien, aunque tú has sido el tema o el centro, pues cada quien también está hablando de sí mismo cuando habla lo que entiende, lo que le pasa, me parece muy significativo ahorita como, ver las opiniones o las experiencias tan distintas que ha tenido Miros, que ha tenido en este caso Dani, este que fueron como quienes compartieron esto desde su experiencia. La percepción de Miros es que él está ahí enfrente con una máscara, lo platicamos la clase pasada, todos nos paramos así en algún momento cuando, sobre todo en los lugares nuevos, esa es la percepción de Miros. Y la percepción de Dani es que él sí es así, pero me pareció muy interesante que Dani dice que a pesar es chico malo si es así rudo, además de eso, también es un chico que te estuvo escuchando
Julieth: o sea, bueno, o sea mi punto de vista no es que ya lo conozco de toda mi vida y así, es una persona, o sea que puede ser muy ruda pero a la vez, o sea si quiere como si … se me hace así como es obvio. Por ejemplo alguien preguntó que cómo se llamaba, no vamos a llegar… a mí en lo particular no quiero pasar, hice mi trabajo pero no quiero llegar y exponerlo porque la verdad no trato también… a mí me dicen que soy súper cerrada, entonces es difícil llegar y abrirte y así por esto, por esto, y luego eso y eso con personas que nomás vemos tres horas al día y bueno muchos de entrada por salida, entonces si es como difícil llegar y hacer un trabajo, y yo soy así por eso, por esto, o sea es normal, Arturo siempre es así, o sea es así, o sea siempre él es así, y así se presentó de la manera que mejor pudo hacerlo, pero yo no voy a llegar a decir no me gusta no simplemente, o sea no está sacando lo que más puede sacar de él sin llegar … y para cumplir con la clase

Maestra: ¿alguien comparte un poco, como en relación a Julieth con esto del grupo, o sea como sentir de venir y hablar de quiénes son, o sea con gente que no…
(Grupo murmura)
Alumna: yo… Arturo se paró de la mejor manera y hizo lo que pudo hacer, lo mejor que pudo decir de él, pero solamente para cumplir con la clase, yo opino lo mismo
(Aplausos)
Maestra: entonces, ¿compartirían algunos, entonces compartirían algunos esta sensación de Julieth? Bueno es incómodo hablar de uno mismo frente al grupo
Alumnos responden *(Inaudible)*
Maestra: porque no nos conocemos tanto etc. etc. este y...
Alumno: pero ¿de qué van a hablar…
(Alumnos hablan)
Maestra: A ver tranquilos, tranquilos, de uno por uno. Es incómodo, para algunos es incómodo hablar frente al grupo de quiénes son, y algunos si lo hacen, lo hacen por cumplir
Alumno: yo digo que ¿cómo van a cuestionar por qué es así? Cada quien es de una manera conforme a su forma de vida
(Grupo habla)
Maestra: ¿a ti que te paso con el cuestionamiento?
Alumno: no nada
Maestra: ¿qué es lo que tú ves mal?
Alumno: yo digo que cada quien tenemos una forma de ser, o sea, no sé si le hagan hecho algo a este wey para que sea haga joto o no sé digo… pero pues digo cada quien tenemos… no
Maestra: si
Alumna: …pregunto ¿se ofenden?
Maestra: ¿alguien se sintió ofendido?
Alumna: si sabes quién eres no te debe de importar lo que piensen o lo que…
Maestra: a ti no te importa si alguien te cuestiona algo o cuando
(Grupo habla)
Alumna: es que siempre va a ver formas de pensar diferente siempre va a ver un...
Alumna: estoy de acuerdo con eso Miss y sí puede haber preguntas a mí en lo particular la verdad no me importa lo que me pregunten y me digan, por lo mismo de Sofía de que cada quien sabe quiénes somos, en lo particular no me importa pero, pues sí creo que algunas personas si les puede molestar preguntas o algo así
(Grupo murmura)
Maestra: o sea a algunos no les molesta y a algunos sí, a algunos les cuesta pararse enfrente a presentarse y a algunos no, ¿sí es lo que voy captando? Hay algunos a quienes, hay quien <dice a mí me cuesta trabajo> pero lo hace por cumplir
Alumno: yo
Maestra: ¿hay alguien que no lo haga por cumplir?, sí, Jorge, Dani, ¿cuál sería tu motor o tu motivo de presentarte ante tus compañeros, este, compartirles quién eres, sin… o sea, no es nada más por la tarea. sí me gustaría hacerlo…
Daniela: yo antes era de esas personas que llegaba y trataba de aparentar otra cosa, ¿por qué? no tengo idea, pero me ha pasado, y pues usted ya sabe algo, me han pasado muchas cosas que me hacen pensar súper diferente, entonces si algo así de lo que me ha pasado es aceptarme como soy, y si me critican o lo que sea, a mí me da igual la verdad, y si me

preguntan mientras pueda contestárselos estoy dispuesta, o sea… no soy ni más ni menos, no tengo nada que ocultar
Maestra: ¿no tienes nada que ocultar?
Alumna: o sea nada que diga ay no, pues eso fue, si…
Maestra: ¿no hay algo que te incomodaría compartir con tus compañeros, ahorita que les estás diciendo?
Alumna: no, a lo mejor sí, no sé, como hemos comentado preguntas que les pueda molestar o algo así, no sé yo por lo mismo que he pensado así todo eso de, he pensado de como es mi comportamiento, entonces no me gusta aparentar algo que no soy, entonces si yo digo algo de mí, entonces puedo reconocer sí soy muy enojona o puedo llegar a reconocer sí soy súper niña, sí soy berrinchuda... por mí no hay problema decirlo
Maestra: no te incomoda, pero hay quienes sí, hay a quienes les resulta incómodo decir a otros y como presentarlas en público cuesta, y presentarlas con gente que tenemos poquito de conocer también cuesta. Por otra parte, de lo que me doy cuenta también, pues que no se conocen lo suficiente unos a otros ¿no? O sea se van juntando también por grupitos, hace ratito no recuerdo si fue Dani el que dijo nos vemos tres horas diarias, o sea y bye, o sea vienen a clases pero no se conocen lo suficiente ¿sí?
Alumno: si
Maestra: yo creo que esta pudiera ser una oportunidad, este ejercicio, este trabajo para que se conocieran, para ir conociendo algunas cosas que ustedes quieran mostrar, yo no les exijo que muestren, este, que se quiten la máscara y que muestren a su personaje opuesto nada más, les decía la clase pasada, somos eso de la máscara también eso somos, pero hay otra cosas más profunda que a veces no vemos o que a veces no queremos ver o a veces la vemos pero no la queremos mostrar, ok, y hay muchas cosas en nuestra persona que con gusto compartimos: los logros, las fortalezas, las cosas que hemos superado, las compartimos fácil, pero las cosas, este, de las que nos avergonzamos de nosotros mismos, pues claro que es más difícil, entonces la meta no es que compartas cosas difíciles, o sea que compartas lo que tú quieras, con tus… esa es la meta, lo que tú quieras mostrar, si lo que tú quieres puede pasar en ese momento, es algo así si lo que tú quieres mostrar en ese momento es algo así, no importa está bien y sé que implica un esfuerzo para algunos y mi invitación es que hagan ese esfuerzo, si alguno de ustedes de plano no lo quieren hacer lo podemos evitar en esta sesión, pero si les pediría un momento fuera de la sesión de la clase para compartir, para que me lo compartan a mí. ¿Sí?
Alumno: yes
Alumno: sí, está bien
Maestra: ahorita solamente me quedo, este, por acá creo que hubo un poco de inconformidad, pero las cosas ya están un poquito más serenas. Ahora me quedo preocupada tanto como por Miros como por Arturo. ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? Porque de alguna manera se desató algo entre ustedes
Alumno: un debate
Miros: ¿qué cómo me siento?
Maestra: ajá
Miros: a bien, sí, es que igual, bueno pienso que no voy a seguir preguntando, lo voy a escribir porque la verdad aparte qué flojera... este tampoco pues es el punto
Maestra: ¿te causa flojera?

Miros: pues sí porque luego se desatan cosas que al rato voy a preguntar algo mal, mejor me reservo
Maestra: ¿estás molesta contigo?
Miros: no
Maestra: Arturo ¿cómo estás tú?
Arturo: bien
Maestra: al ejercicio, a lo que paso ahorita
Arturo: ni me importa….
Sofí: maestra es que esas actitudes no van
Maestra: ¿te molestan esas actitudes?
Sofí: es que esas no son maneras de contestar, o sea, hay maneras, no son formas
Maestra: se las podrías decir a él….
Alumno: este clima ya se puso tenso
Alumna: ya sé ahorita se agarran del chongo
(Grupo habla)
Alumno: maestra cambie mejor de tema
(Todos gritan y aplauden)
Maestra: ¿qué pasa con la tensión?
(Grupo habla)
Alumno: cállense
(Grupo se ríe)
Maestra: ¿te da miedo Sofí?
Alumnos: sí (varias risas y voces)
Sofí: la pregunta pues si la tomó mal, pero tampoco, ay sí me vale madres, o pues oye espérate es una pregunta
Maestra: ¿qué te pasa?
(Grupo habla)
Maestra: a ¿mí?
(Grupo habla, grita, murmuran se escuchan varias voces)
(Llega la secretaria de la prepa a pedirles algo)
Secretaria: lo que falta de entregarle y el papelito de la… ¿lo traen?
Alumnos: no
Alumnos: sí
(Grupo habla, varias voces)
Alumno: ¿es tu carnal, tienes hermanos?
Secretaria: ¿alguien más la trae?
Alumno: sí
Secretaria: ah es que es el último día para entregarlo
Alumno: ¿cuándo?
(Grupo habla)
Alumno: ¡hola!
(Grupo habla)
Maestra: este Facebook, Facebook
(Alumnos hablan, se escucha una guitarra risas, varias voces)
Maestra: ya ¿nadie más la trae?

(Grupo habla, ríe)
Alumno: a que no adivinas quiénes son estos dos
Alumno: estos dos
(Grupo habla)
Maestra: cómo andan como se sienten
Alumnas: bien (varias voces)
Maestra: este…
Alumno: ya quedó todo grabado aquí eh
Maestra: mande
Alumno: ya quedó todo grabado eh
(*Grupo habla)*
Alumnos: tocamos una canción
Alumna: la de…
(Grupo se ríe y habla)
Maestra: listo, ahora sí ¿cómo están?
Alumnos: bien (varias voces)
Alumno: aburrido
Maestra: eh ¿aburrido?
Alumno: aburrido
(Alumnos hablan)
Maestra: este, ¿quieren que ya terminemos este tema?
Alumno: este sí
Alumnos: sí (varias voces)
Alumno: por favor
Alumnos: sí, por favor (varias voces)
(Grupo habla)
Maestra: Sofí, todos en silencio por favor, Sofí
Sofí: no nada
(Alumnos hablan)
Alumno: dilo, dilo
(Grupo habla)
Sofí: nada más porque ya...
Maestra: ¿nada más porque?
Sofí: porque ya no, todos se incomodaron
(Grupo habla)
Maestra: tú te refieres al tema del ejercicio
Alumnos: a no (varias voces)
Maestra: me parece
Sofí: a otra persona
Alumno 1: sí a otra persona
Alumno 2: a otra persona
Maestra: me parece a mí que hay algo aquí abierto que pudiéramos seguir tratando
(Grupo habla)
Alumno: pero ¿por qué abierto?
Maestra: a ver, ¿me permiten hablar?

Alumna: y ¿cómo cerraría este tema?
(Grupo habla)
Maestra: me permiten hablar, es un tema que puede dar para mucho, hasta no cerraríamos en esta clase ok, este lo que quiero saber es si ustedes, ¿cómo se sienten y qué quieren hacer?
(Grupo habla)
Maestra: ¿quieren que alguien más empiece a compartir?
Alumno: sí por favor
Alumnos: síííí (varias voces)
Alumno: ¿quién? ¿con qué?
Alumno: que pases tú a decir
Maestra: ¿quién quiere continuar?
Alumnos: Juan Pablo (varias voces)
(Grupo habla)
Maestra: para que se te quite el miedo Juan Pablo
(Alumna habla)
Maestra: necesitarías mi computadora, pero lo haces después del descanso
Alumna: a ok
(Algunos chiflan)
Alumno: chiquito
Alumno: hay güerito
(Alumnos se ríen)
Maestra: haber solos
Alumno: ¿quién eres?
Alumno: ¿ya maestra?
Maestra: sí cuando quieras
Juan Pablo: bueno eh
(Grupo se ríe y habla)
Juan Pablo: ya pues aquí traje una foto de 2 amigos, era en la comuniones en la primera comunión de mis hermanas, entonces pues invité a dos amigos, y con ellos curso desde primer grado de primaria y pues estuve con ellos hasta tercero de secundaria, y pues todavía salimos así a fiestas y a lugares, así que pues sí los considero mis amigos, se llaman Javi, este soy yo, y aquí en esta foto salimos cuando fui de intercambio a Estados Unidos, me tocó vivir en casas de este, así y él se vino a vivir aquí a mi casa, tonces pues me gustó esa ida y se me hizo muy importante y la puse algo que me gustó mucho, también salí con mis amigos, salí con ellas eran divertidos
Maestra: o sea ¿fueron juntos de intercambio al mismo lugar?
Juan Pablo: este sí…
Maestra: iban juntos ¿pero en la misma cuidad?
Juan Pablo: pero íbamos a la escuela y todo fue un mes
(Grupo se ríe)
Juan Pablo: y aquí es mi salón de primer grado de primaria y pues aquí está un niño que era mi mejor amigo que era de primaria y pues un… *(inaudible, pero Juan Pablo comenta cuando sus papás fueron a avisarles que el niño había muerto en un accidente,)* y pues aquí puse una revista que no tenía impresora, bueno sí, pero sin tinta y no pude imprimir una, entonces pues, puse una de una revista y esto significa que me gusta patinar y pues ha sido el hobbie, el

deporte que más me ha gustado, y también pues iba a poner una de fútbol pero no encontré, y pues el fútbol antes me gustaba mucho, lo jugaba gané algunos torneos, y así esto es lo que me hace a mí
Maestra: ¿te gustaba, ahora no te gusta?
(Alumnos aplauden)
Alumnos: perdón
Alumno: todavía me gusta pero ya no tanto
Maestra: ok ¿alguien quisiera, este, preguntarle algo, decirle algo a Juan Pablo?
Alumno: sobre tu compañero que falleció, ¿fue en el grado que estabas en primero?
Juan Pablo: sí, se fue un fin de semana y luego dijo que iba a regresar en un mes pero no, fue una semana, ya sus papás llegaron con collarín, sus papás con fractura de brazo, les empezaron a entregar cartitas para invitarnos a una misa y ya
Alumna: ¿cuántos años tenías?
(Grupo se ríe)
Juan Pablo: 6 o 7
(Grupo se ríe y aplaude)
Maestra: nos vamos en orden de lista o...
Alumnos: no así
Maestra: hay pues ¿quién más?
Alumno: opcionales
(Grupo habla y se ríe)
Alumno: Mario
Alumna: no yo voy a pasar
Maestra: puedo tomar fotos
Alumno: hay dios pásale
(Grupo habla)
Alumno: yo quiero pasar pero no puedo
Maestra: ¿por qué no puedes?
Alumno: porque mi esta está muy… *(Inaudible)*
Grupo se ríe
Alumna: sencillo, quiso decir
Maestra: entonces ¿quieres pasar?
(Grupo habla, se ríe)
Alumno: va a pasar venga
Alumna: voy a pasar después
¿Grupo habla?
Maestra: ¿trajiste el ejercicio?
Alumno: Sí, ya
Maestra: porque si no va…
Alumno: sí, usted escójalo
(Grupo habla y algunos gritan)
Maestra: no, sí ya, lo que falte les dices…
Alumno: Sergio
Sergio: pues, puse este signo de música porque me gusta la música, aquí en el sol escogí como un balón de básquetbol, y atrás el sol

Maestra: ¿qué es eso, perdón?
(Alumnos se ríen)
Sergio: ah en el sol puse un balón de básquet porque me gusta el básquet, son pues mis gustos, pues aquí un cuate surfeando porque pues me gusta todo lo que incluye la playa, este, ¿qué más? pues es que es todo lo que tengo maestra…
Maestra: el balón de básquet y el sol, ¿qué significan en tu vida?
Sergio: la luz
(Alumnos se ríen)
Sergio: pues una idea
Maestra: ¿qué más le agregarías, no está terminado, que más?
Sergio: mm a ver, no sé qué más le agregaría maestra
Maestra: ¿quién es Sergio?
Sergio: ¿yo?
(Alumnos se ríen)
Sergio: pues es un bato alegre, este no sé maestra, dígame que más sabe
(Grupo se ríe)
Sergio: pues no sé, es lo que se me ocurrió, lo que empecé a poner, ¿qué más será?
Maestra: ¿qué se te ocurre en este momento? ¿Qué más le gusta a Sergio además de que le gusta el básquet y la playa?
Alumno: las mujeres
(Grupo se ríe)
Maestra: las mujeres, ¿qué más? la música, aparte es un bato alegre, ¿qué más?
Alumno: un bato
Sergio: este pues ahorita no se me ocurre nada maestra, igual y si quiere la clase que sigue puedo hacer algo más elaborado
Maestra: ¿qué es lo que te gusta del mar?
Sergio: ¿qué es lo que me gusta de qué?
Maestra: del mar
Sergio: ¡del mar!!
Sergio: del mar me gusta, disfruto mucho estar dentro del mar, disfruto la fotografía en el mar, las mujeres que están en el mar, este, pues me gusta mucho el tipo de vida que se lleva en la playa más que nada, no hay tanta presión más que nada
Maestra: entonces ¿te gusta la vida más relajada?
Sergio: sí mucho
Maestra: y las mujeres, ¿qué nos podrías contar de tu relación con las mujeres? ¿cómo te relacionas con las mujeres?
Sergio: a veces mal, a veces bien maestra
Maestra: ¿cuándo bien y cuándo mal?
Sergio: pues depende de la mujer
(Grupo se ríe)
Maestra: ¿con qué mujer te relacionas bien y con cual te relacionas mal?
Sergio: con la que se deje maestra
(Alumnos se ríen)
Sergio: que sea de mi gusto para empezar
Maestra: que sea de tu gusto, ¿cómo te gustan?

Sergio: ¿cómo me gustan?
Alumno: Di nombres, di nombre
Alumno: no sé, bien del cuerpo por decirlo así
Maestra: ¿qué es bien del cuerpo?
Alumno: que estén bien buenas maestra
(Grupo se ríe)
Alumno 1: sexys
Alumno 2: sensual
Alumno: que estén proporcionadas
Alumno 1: da las medidas wey
(Grupo se ríe)
Sergio: ¿qué más, alguna pregunta?
Alumno: no todo bien
Alumna: todo claro
Alumno: pues ya ¿no?
(Grupo se ríe)
Maestra: gracias Sergio, este Daniel
Alumno: no traigo
Alumno: ¿cómo no?
Maestra: Juan Jo
Alumno: ¿qué pasó?
Maestra: te toca
Alumno: presente
(Llega la Secretaria)
Secretaria: maestra que si el viernes va a pasar a firmar contrato
Maestra: ¿el viernes… aquí abajo?
Secretaria: gracias
(Grupo habla)
Maestra: Juan Jo
Juan Jo: es que a mi dibujo no tiene nada que ver maestra
Alumno 1: ya que pase maestra
Alumno 2: ya pásale
(Grupo habla y se ríe)
Maestra: esta…
(Grupo habla)
Alumna: ¿dónde está Patricio Estrella en tu dibujo?
Juan Jo: pues mi dibujo no tiene nada que ver, pero mejor usted pregúnteme cosas porque la verdad no sé qué decir
Maestra: haber explícalo y ya en base a esto
Alumno 1: te gusta la pizza
Juan Jo: bueno eh sí me gusta la pizza, tiene peperonis
(Grupo se ríe y alguien pregunta algo pero es inaudible)
Juan Jo: este pues no
(Grupo se ríe)
Juan Jo: es que no entiendo qué quiere saber

Maestra: pues que nos platiques del dibujo, la descripción de cada cosa
Juan Jo: son unos… de pac man, por ser luchador, algo así, como que me gusta así pelear
Maestra: hay un luchador famoso…
Juan Jo: por eso las puse este
Maestra: entonces te gusta el box o hay algo que te llame la atención con algo que te identifiques
Juan Jo: pues el boxear, este pues que es muy rápido como flash ¿no? ya
Maestra: ¿también te gusta flash?
Juan Jo: no era un ejemplo porque es rápido
Alumno: ¿el trébol por qué?
Juan Jo: este aquí hay un trébol porque es de la mala suerte, porque no tiene cuatro hojas entonces
(Grupo se ríe)
Maestra: ¿qué tiene que ver eso contigo?
Juan Jo: me nació dibujarlo, no ya en serio
Juan Jo: tiene mala suerte
Maestra: pero ¿por qué mala suerte?
Juan Jo: Eh *(se dirige a una compañera)* ¿qué dijiste? que los de cuatro tienen suerte pues, pues que ni modo que le aumentara otro, iba a ver pedos
(Grupo habla)
Alumno: no
Maestra: independientemente de lo que crean si es de mala suerte o no
Alumno: *(alguien grita desde atrás)* porque se parece a una planta en especial
(Grupo se ríe)
Juan Jo: porque mire aquí hay una palmera también, como dijo nuestro compañero Sergio, pues me gustaría vivir también en la playa para agarrar color ¿no? No es cierto, aquí está mi playa ¿ya las viste? aquí hay cucarachas de mar rojo, bueno ya, a ver ya, ¿qué más quiere saber?
Alumno: es más fácil que la maestra te haga preguntas
Juan Jo: sí las miradas nos atacan mejor pregunte
Maestra: este independientemente…
Juan Jo: Patricio Estrella en su otra vida ¿no? No es cierto, pues, o sea ¿cómo soy? pues creo que ya sabe, payaso, cosas así, o sea cuando quiero ser payaso lo soy, cuando no, si de plano no te hablo es porque no te trago o algo así, o sea es que es simple, yo digo, que cada quien es como es, pues depende las lecciones que le ha dado la vida, su comportamiento depende con quién viva, o sea, por las cosas que haya pasado uno, por eso es que yo estoy así, o si de plano soy muy payaso pues
Maestra: ¿cuándo eres payaso? Por ejemplo ahorita, este, que estás hasta me siento incomodo mejor empiezo a hacer bromas
Juan Jo: no
Maestra: o ¿Cuándo te sale lo payaso, en qué momento?
Juan Jo: cuando me molesta algo en especial, una persona, algo, y se dirige esa persona hacia mí, pues ahí empieza lo payaso, creo que a todos nos incomoda cuando una persona te ataca algo así
Maestra: ¿a qué te refieres con payaso? porque a lo mejor me estoy yendo a la idea de cómico

Juan Jo: ¿por qué cómico?
Maestra: o sea payaso igual a cómico
Juan Jo: ah no, payaso de mamón
(Grupo se ríe)
Maestra: entonces eres mamón con las personas este que te...
Juan Jo: se lo merecen
Maestra: cuando se lo merecen y esas personas te atacan
Juan Jo: pues sí, ni modo que les pegue, o sea no, es algo
Maestra: es tu forma de reaccionar ante las personas que te atacan y cuando te sientes atacado por una persona ¿qué te hace una persona para que tú… o qué te ha hecho alguna persona para que tú te sientas atacado?
Juan Jo: es que no es tanto en el ataque, sino en el comportamiento, yo lo acepto soy payaso
Maestra: no lo que…
Juan Jo: y lo acepto, no es tanto en el ataque, o sea de mi comportamiento
Alumna: así le sale
Juan Jo: ósea es algo normal así soy, o sea no es de que lo sea porque me crea más, no, o sea me sale, así soy
Maestra: ¿qué te sale decir payaso o mamón?
Juan Jo: las 2
(Grupo habla)
Maestra: no, o sea que te gusta más nombrarlo y entonces dices que... *(inaudible)* Juanjo este dices que *(inaudible)*
Alumno: ¿qué pasa?
Maestra: entonces ¿no es tanto que te traten mal, si no así eres siempre con todos?
Alumno: no, depende
Juan Jo: con quienes
Juan Jo: soy con una persona que si no me parece su forma de pensar, es algo que el tema así me interese mucho, sí, pero no es por mala onda, o sea y no lo soy cuando hay chavas que me gustan
Maestra: ¿y las chavas que no te gustan? O sea imagínate que una chava…
Juan Jo: ok Sofía no, pero no de que me guste de que soy mamón
Maestra: ok imagínate que hay una chava con la que piensas cosas similares ok, dices soy mamón… tu a ti pero no te gusta es una muchacha que no te gusta ¿no?
Juan Jo: hay depende si hay alcohol de por medio
Maestra: ¿qué te pasa con el alcohol y el hacer payasadas?
Juan Jo: pues no sé
Maestra: ¿es más o es menos?
Juan Jo: menos entonces yo digo que me va a permitir tomar alcohol aquí, pues ya, ¿algo más que quiera preguntar?
Alumna: *(inaudible)*
Juan Jo: estaba en pijama
Alumna: y por qué….
(Grupo habla y chifla)
Juan Jo: nada más conoces...
(Grupo habla y ríe)

Maestra: gracias Juan Jo. Leo no lo hiciste ¿verdad?
Leo: mande
Maestra: no lo trajiste ¿verdad?
Leo: eh sí… pero el chiste es hablar de la persona
Maestra: Leo te parece que te pase al final para que ahorita pase a las personas que sí lo traen
(Grupo habla)
Alumna: Ruelas quiere pasar
Alumnos: Ruelas, Ruelas (varias voces)
(Grupo habla)
Alumna: que pase
Alumno: no que eres hombre
Maestra: mientras te animas nada más…
(Grupo habla)
Alumno: que pase
(Grupo habla)
Alumno: queremos saber las mujeres de todos aclaro
Maestra: mientras... ¿el cigarrito?
(Grupo habla y aplaude)
Ruelas: hola
(Grupo se ríe y habla)
Maestra: a ver ya, ya
Ruelas: aquí puse las papas chip porque me gustan
(Grupo se ríe)
Ruelas: la pizza
Maestra: a ver ¿qué les da risa?
Ruelas: como habla (risas)
(Grupo habla)
Maestra: si quieres salte mientras tu compañero…
Ruelas: también puse el Xbox, me gusta jugarlo los juegos esos como… *(Inaudible)*
Maestra: ¿de qué?
Ruelas: cine, matanza, paisaje, me gusta, o sea, me gusta mucho el clima de aquí de, de las montañas, por los lagos, eh también me gusta mucho ir al gimnasio como que me des-estresa, o no sé, y este es el gato que llego a casa…
(Grupo se ríe)
Ruelas: ya hasta mi abuelito le da de comer, le rasca su pancita y todo
(Grupo se ríe)
Alumna: y ¿cómo se llama?
Ruelas: no tiene nombre
Alumna: solo vino
(Grupo se ríe)
Ruelas: solo vino
Maestra: nos dices que al final… este, que el estar en paisajes como eso que te… *(Inaudible)*
Ruelas: pues me relaja, bueno me quita lo estresado
Maestra: ¿no te relaja, te quita lo estresado? y el Xbox
Ruelas: también

Maestra: de qué, ¿cuándo estás en esos lugares, de qué quisieras quitarte u olvidarte o des-estresarte?
Ruelas: de todo, de la escuela, de mi casa
Maestra: generalmente ¿qué es lo que más te estresa?
Ruelas: pues por la *(inaudible)* también familiar
Maestra: ¿cosas de tu casa?
Ruelas: sí
Maestra: ¿alguien más quisiera?
Alumno: yo
Ruelas: ¿qué?
Maestra: la persona que está al frente puede reservarse el hecho de responder cualquier pregunta
Alumna: claro, claro
Ruelas: ¿puedo decir que no?
Alumno: ¿Por qué no hablas de mujeres?
Alumno: no pues que diga sus gustos
(Grupo habla)
Ruelas: no pues no tenga nada que ver, que no lo ponga aquí pero…
Maestra: quien me dijo que tenía la curiosidad de decir…
Alumna: no porque no lo puso nada más
(Grupo se ríe y habla)
Alumno: alguna especialidad en mujer te hablo
Maestra: ¿quieres contestar?
Ruelas: que, pues no, sí me gustan, pues me gusta más grande el pelo largo, chiquitas
(Grupo se ríe)
Ruelas: sí me gusta, pues me gusta y ya, ya no ando con rodeos
Alumnos: ay wey (varias voces)
Maestra: este Julieth
Julieth: mi trabajo es un cuentito, o sea, todo para saber de mí pero es un cuentito que...
(Inaudible)
Maestra: ¿y te gustaría contarlo?
Julieth: es muy personal se lo iba a dar a usted entonces...
Maestra: pero ¿si quieres pasar enfrente?
Julieth: puedo pasar y hablar así
Julieth: puedo pasar
Julieth: bueno soy Julieth
Alumnos: ¡hola! (varias voces)
Maestra: haber vamos a escuchar a Julieth, por favor
Julieth: cosas que me gustan bueno me gusta la música, bueno me gusta de toda la música, antes era porrista, antes me llamaba mucho la atención eso de porristas, este me gusta el fútbol este
Maestra: ¿el fútbol… *(Inaudible)*
Julieth: el fútbol normal
Alumno: normal, futbolito
(Grupo habla y ríe)

Julieth: este, me gusta comer mucho, me encanta el chocolate, este, y me gusta mucho manejar en carretera, este viajar, bueno no como viajar de me voy de viaje, simplemente agarrar e irme algún lado...
Maestra: ¿conduciendo tu o con…
Julieth: ajá o con amigos hombres más que nada, este, pues tengo mucho de que me salgo, bueno antes vivía en Colima, allá pues está así todo súper tranquilo, o sea, no pasa nada si te quedas ahí así, bueno no pasa nada, allá nunca pasa nada, entonces allá era muy fácil salir, eran las 6 de la mañana y no te puedes dormir, a pues te sales a caminar y así recorres, es muy chiquito Colima. Entonces puedes recorrer todo así en 2 horas y está muy a gusto, bueno me gusta mucho hacer eso, y era fácil hacerlo allá, aquí no
Maestra: ¿aquí ya no lo haces o bajo qué condiciones?
Julieth: no aquí no lo hago, aquí salgo y me roban
(Grupo se ríe)
Maestra: y ahora ¿cómo le haces cuando tienes ganas de hacer eso, o sea con qué lo sustituyes?
Julieth: ay bueno es que aquí tengo poquito que regresé a vivir aquí, y como vivo con mi abuela, entonces no hago nada, casi siempre estoy encerrada en mi casa y así ver tele, este escribir, escribo mucho, este me gusta agarrarme el cabello mucho y ya
Maestra: ¿siempre te estás agarrando el cabello o hay algunos momentos en qué lo haces?
Julieth: no de hecho todo el tiempo me estoy agarrando el cabello, me gusta, me gusta mucho
Alumno: te vas a quedar pelona
Julieth: sí de hecho sí, también se me cae mucho el cabello
Alumno: ¿cómo te gustan los hombres?
Alumno: como tú
(Grupo se ríe)
Julieth: bueno en sí para novios no tengo un gusto especial, pero sí me fijo por el físico, pues tienen que ser más altos que yo y que tengan bracitos
Alumno: Arturo
(Grupo se ríe)
Julieth: así físicamente, así ya para novios he tenido de todos…
Alumno: tamaños
Alumno: habidos y por haber
Julieth: ¿algo más?
Maestra: guarda por favor tu celular
Alumno: a perdón la estaba grabando
Alumna: ¿a dónde te gusta viajar o así?
Julieth: …. *(Inaudible)*
Alumno: bosque
Julieth: es que por ejemplo en Colima está muy chiquito, pero el ambiente es como bueno, está súper cerca la playa, llegué a irme a la playa en la noche, y luego también hay como pueblitos más chiquitos, y son como muy así de frío, me encanta el frío, y también entonces era así de repente de lo que tuviera ganas, así si tenía ganas de así a veces, bueno cuando llegué a irme, bueno antes de venirme para acá, era así de ay que salir, a pues vámonos, vamos y nos íbamos a Manzanillo casi siempre porque era así como muy accesible, y pues tábamos ahí muy a gusto por la playa y pues estaba muy cerca, entonces como que más a lo que tenga ganas en

el momento. También hay una laguna que tiene así montañas alrededor y está muy frío, hay también el sol es así muy…
Alumna: yo conozco esa laguna
Julieth: bueno es que hay varias, no sé a cuál te refieras
Alumna: la que está casi al centro
Julieth: pues si está como accesible
Maestra: ¿te gusta lo frío?
Julieth: sí me gusta mucho el frio, ¿algo más que quieran saber? ¿Nada?
Maestra: gracias Julieth.
Maestra: Caro soltero
Caro: … *(Inaudible)*
Maestra: Armando ¿no lo traes?
Armando: eh no, no
Maestra: José Luis ¿quieres pasar?
Maestra: Dani Figueroa
Dani: yo creo que todavía no
Maestra: José Luis ¿quieres pasar?
Alumno: oiga pero a mí ya me lo firmó
Maestra: eh Carlos Rodrigo
Alumno: sí que pase
Alumno: sí como no
Alumno: pasa
(Grupo habla)
Carlos R: está bien.
Carlos R: Pues supuestamente es una raqueta, un gorro de chef y unos audífonos. Pues todas estas cosas las he hecho desde chico porque mis papás casi no estaban y siempre… y casi siempre el que me apoyaba era un tío que se murió, le dio un ataque al corazón y se cayó de las escaleras, a los 3 días por el olor lo encontraron, y pues por eso sigo haciendo esas cosas: el tenis, chef me lo recuerda mucho, me recuerda mucho a mi tío, y pues aparte de que ya le agarré gusto
Maestra: ¿qué te enseño a cocinar tu tío?
Carlos R: él me apoyaba mucho…
Maestra: a lo de chef, te refieres a cocinar porque lo haces
Carlos R: sí lo hacía de chico y los deportes
Maestra: porque no estaban tus papás y ¿qué te cocinabas?
Carlos R: de todo, de todo, he aprendido a cocinar de todo, pasta italiana, un poquito de brasileño
Maestra: pero cuando estabas chiquito que no sabías mucho, ¿qué comías?
Alumno 1: huevos
Carlos R: estaban mis hermanos a veces, entonces ellos me cuidaban, así, pero casi siempre estuve en natación, en tenis, porque mis papás no estaban
Maestra: y lo que más te quedó fue lo del básquet, digo el tenis
Carlos R: el tenis y... *(Inaudible)*
(Grupo habla y aplaude)(Inaudible)
Maestra: 5: 20 nos vemos aquí ok

(Grupo habla) (Durante el receso hablé con varios alumnos sobre si lo presentarían ante el grupo o al final de la clase, mientras tanto, los alumnos que traían guitarra comenzaron a tocarla)
(Cuando íbamos a empezar la clase, a las 5:25, llega el Director a invitarlos a participar en el altar de muertos y les comienza a dar todas las especificaciones, como por 5 minutos)
Maestra: chicos nos queda muy poquito tiempo, vamos por favor a apresurarnos, este, para que alcancen a pasar la mayoría
Alumno: ¿va a bajar eso?
Maestra: mande
Alumno: no para que alcance tantito
Alumna: maestra
(Alumnos hablan)
Alumno: ¡ándale pendejo!, allí chido
(Alumnos hablan)
Maestra: listo, adelante Andrea pásale
Alumna: ¿apago la luz?
Maestra: este no, déjala en clase va a empezar Andrea, a ver van Andrea, Sofía, Daniela, este, José Luis, este, Vane y ¿quién más? Bueno por lo pronto ese es el rol, por favor en silencio para avanzar más rápido
Andrea: bueno pues en estas imágenes son mis grupos preferidos de música eh, no sé si los conozcan, y esta es mi película favorita, y estos son mis animales preferidos, ese es mi programa, bueno no es mi programa preferido pero me gusta ese programa, y este es mi libro preferido
Maestra: ¿podrías decirlos? porque no se alcanza a ver muy bien hasta acá
Andrea: ¿qué cosa?
Maestra: ¿de qué son tus cosas preferidas?, ¿tu libro preferido cuál es?
Andrea: a bueno, este es, este grupo se llama "Dead for dead", este en *(inaudible)*, regular show que sale en cartoon network, y mi libro preferido es la "Metamorfosis" de Frank Kafka, *(inaudible)* … en las vegas" es mi película preferida, este es un zorro volador filipino y un ocelote que son mis animales preferidos
Alumna: es cómo un murciélago gigante
Andrea: sí
Alumna: ¡iug!
Alumna: si está bien chido
Alumno: si está de ese tamaño
Alumna: imagínate tener uno de mascota
Maestra: Andrea y la imagen del centro, ¿qué es, qué es de ti?
Andrea: que esto bueno, bueno más o menos ni siquiera me salió tan bien pero… *(inaudible)* eh y me gustan las flores
Maestra: ¿qué flores?, ¿de todo tipo?
Andrea: pues casi todas
Alumno: ya saben para que le mandemos flores
(Alumnos se ríen)
Andrea: y ya eso es todo
Alumno: el libro otra vez

Andrea: ah, el de metamorfosis
Alumno: ¿de qué?
Andrea: Frank Kafka
Alumno: gracias
Alumna: yo. ¿Por qué lo dibujas así, o qué es?
Andrea: pues es caricatura
Maestra: ¿por qué, tiene algún significado?
Andrea: no, realmente no
Maestra: ¿y los colores? El verde que está ahí
Andrea: tal vez, por ejemplo el verde podría ser porque me gusta la naturaleza y pues, no sé, el rosa pues no sé, por ejemplo lo que se ve en mis brazos está como rosa, entre rosa y morado, no sé podría ser como yo me siento, bueno yo siento que yo en el exterior soy muy fría pero pues como que ya, y pues esto no sé ¿cómo qué?… *(Inaudible)*
(Se ríen y aplauden)
Maestra: pásenle
(Alumnos hablan)
Maestra: Sofí me dices otra vez tu apellido correcto
Sofí: Morquecho
Alumno: ¿Morquechú?
Sofí: no, Morquecho
Maestra: Morquecho
Sofí: Morquecho, este yo hice un árbol de los deseos
Alumno: ¿qué?
Sofí: un árbol de los deseos
Alumna: ¿y qué concede?
Sofí: bueno no, pero se supone que en un árbol de los deseos todo lo que tú piensas se cumple o todo lo que deseas y así, y puse un buen de fotos de mi familia, de mis amigos así, y porque realmente lo que soy yo es por ellos y puse tickets de películas a las que he ido, no todas porque, pero los colecciono porque me encanta el cine, y también colecciono películas, este, puse a los conciertos que he ido y pues en realidad puse a toda mi familia y ya
Maestra: hay, ¿hay algún ticket de alguna película que sea más significativo para ti?
Sofí: mm no
Maestra: ¿o algún concierto?
Sofí: pues puse los tickets de cuando iba a Moy con mi papá, que los guardé
Maestra: ¿Cómo?
Sofí: a Moy ajá, este, y ya fue lo único que, o sea los tickets pues cada vez que los veo, o sea digo a pues con esta persona fui a ver esta película y me acuerdo y así
Maestra: ¿tonces en general es como te describes a ti misma en función a las relaciones que tienes con los demás? O sea como que dices: los tickets me recuerdan a las personas, las fotos y así
Sofí: ajá
Maestra: ¿quiénes podrías decir que son las personas más significativas en tu vida?
Sofí: creo que mi papá y mi mamá son lo más importante
Alumno: ¿tienes hermanos?
Sofí: no, soy hija única. *(Silencio breve).* Gracias

(Alumnos aplauden)
Maestra: gracias Sofí
Sofí: de nada
(Alumnos hablan)
Alumno 1: vuélvete a pegar wey
Alumno 2: ¿eh?
Alumno 1: vuélvete a pegar
Alumno: casi siempre se va de fiesta con puro naco
Alumno: Aaahhh chaca
Alumno: pues si les hablo a sus amigos y eso y si se nota… y pues a mi hermano le gusta la compu le gusta estar así jugando en la compu, le gusta el básquet nunca te va….
(Alumnos hablan)
Daniela: no hice ninguna presentación, pero les voy a enseñar fotos que es lo más importante para mí, que es lo que conforma mi vida, ellas son mis hermanas
Alumna: maestra ¿no lo puede poner en grande?
Daniela: son mis hermanas, ella es la más grande, es psicóloga, ella se llama Johana está estudiando pedagogía. Pues a pesar de mucha diferencia de edad…
(Alumnos hablan)
Daniela: este, me la llevo súper bien, bueno en particular con ella que nos llevamos 5 años de diferencia, a pesar de ser mi hermana la siento más como una amiga, me la llevo genial con ella, o sea siempre me está apoyando y así
Maestra: ¿la mayor o la menor?
Daniela: es la menor, es ella, Johana, la de la orilla, y la de en medio es la más grande con la más... *(Inaudible)*
Maestra: pero ¿con quién dices que siempre te está apoyando?
Daniela: con Johana, Cele también, es la más grande, pero es como, como que chocamos mucho, somos muy parecidas, entonces. Estos son mis primos, mi familia, bueno ya los puros primos, este, él es, ha sido, ha pasado exactamente, bueno, no exactamente, pero este, por lo mismo que yo, o sea, problemas en la escuela y familia, amigos, todo lo mismo.
Y les voy a enseñar a ellos, son mis padres este, hace poco cumplieron 25 años de casados, eh mi madre me enseñó a ser una persona segura de mí, hace unos cuantos años me operaron de una pierna, y pues no sé, de chica. Es algo muy importante para mí porque desde chica fue como de "tienes que ser fuerte, tú eres así, acéptate cómo eres y lo que digan los demás tómalo como si no lo hubieran dicho" y así, siempre estuvo apoyándome, y así atrás de mí enseñándome a ser una persona fuerte. He pasado por muchísimas cosas, tuve problemas en la UdG, siempre estuvieron conmigo, por eso estoy aquí, porque tuve problemas en la UdG, en la secundaria casi me corrían de la secundaria…
Maestra: ¿qué hacías Dani, qué provocaba eso?
Daniela: lo que pasa es que soy como de esas personas que no se quedan calladas y lo que pienso lo digo, no sé si este mal o no acepto opiniones de los demás, si estoy mal o no de todas maneras lo digo porque pues así lo pienso, así siento que, este, entonces con los profes, o sea los problemas, o sea, no sé si decía algo y decía que no me parecía se molestaban, y mi mami diario estaba ahí todos los viernes en la secundaria, no podía entrar a la prepa el primer semestre porque me *(inaudible)*. Entonces pues sí, sí ha sido difícil, pero mi madre es como tipo mi amiga, por así decirlo, me la llevo súper bien con ella y siempre está apoyándome en todo,

me hizo ser, o sea, a lo mejor puedo ser berrinchuda, prepotente, lo que sea, pero me ha enseñado a ser una persona segura de mí, porque si era como de que nos, por lo que me habían operado y eso, muchas personas se me quedaban viendo y me decían qué tienes, qué te pasa, entonces me enseñó a que eso se me quedara completamente, que no me afectara porque llegó al punto en el que yo me sentía súper mal, muy mal, así estuve yendo con psicólogos por lo mismo, no podía soportar que la gente se me quedara viendo porque pensaban que yo tenía algo, y algo que, no sé, es raro lo que tengo, de hecho yo me sentía diferente, menos que las demás personas, entonces pues ya mi madre hizo que me sintiera así segura y a pesar de caras feas que pongo en la escuela y a pesar de todos los problemas y todo, siguiera, y sé que ella siempre me va a seguir apoyando y eso. Mi padre es como, es muy… yo y, este, o sea, me ha dado muchos permisos por lo mismo de que soy la más chica me deja salir a todos lados, me consiente demasiado

(Alumna estornuda)

Alumnos: salud (varias voces)

Daniela: me consiente demasiado y pues esa es mi familia, y lo más importante para mí, mis amigos, pues bueno ella es una de mis mejores amigas, ese fue uno de los momentos, de los mejores momentos, y yo, bueno fuimos a una fiesta de disfraces que teníamos, entonces es mi mejor amiga de años, años, siempre estamos juntas. Ella es de la secundaria que con las personas que…. *(Inaudible).* En fin, es como una persona, de las personas que te acercas con ellos porque sabes que, no sé, necesitan de un apoyo de alguien más, y si son para mí, pues ellas son mis amigas de la prepa y tuve muchos momentos importantes, ella es Ana y ellos son mis amigos, todavía ellos también así, fueron puras cosas locas que hacíamos que hicieron también que yo me descontrolara un poco y llegara a ser demasiadas cosas…. Él fue mi novio fue una de las personas que no sé, qué más conocí, que más con quien más me sentía más segura todo el tiempo y así, y pues y también fue desde hace años, ya las cosas se acabaron, somos muy amigos. Y mi perrita y como que siempre ha estado, a lo mejor es un poco tonto o loco, pero cuando yo me sentía sola siempre estaba con ella, sí ella es mi perrita

(Alumnos hablan)

Daniela: a y ya, a también son mis amigos que hubo algo pero no las puedo usar…. ya

(Alumnos aplauden)

Maestra: ¿quieren preguntarle algo?

(Alumnos se quedan cayados)

Alumna: que me gustó mucho su presentación por como hablas por lo que compartiste y porque también te gusta… *(Inaudible)*

Maestra: gracias Dani.

¿Pasas Luis? ¿Quieres pasar?

Alumno: eso es todo pariente

(Alumnos hablan)

Maestra: chicas escuchan por favor

José Luis: a pues mi nombre es José Luis y pues hice esta maqueta representando lo que representa al estado de Sinaloa, éste es el estado de Sinaloa. Puse algunas fotos de la casa de mi abuelo… *(Inaudible)*

Alumna: ¿unas qué?

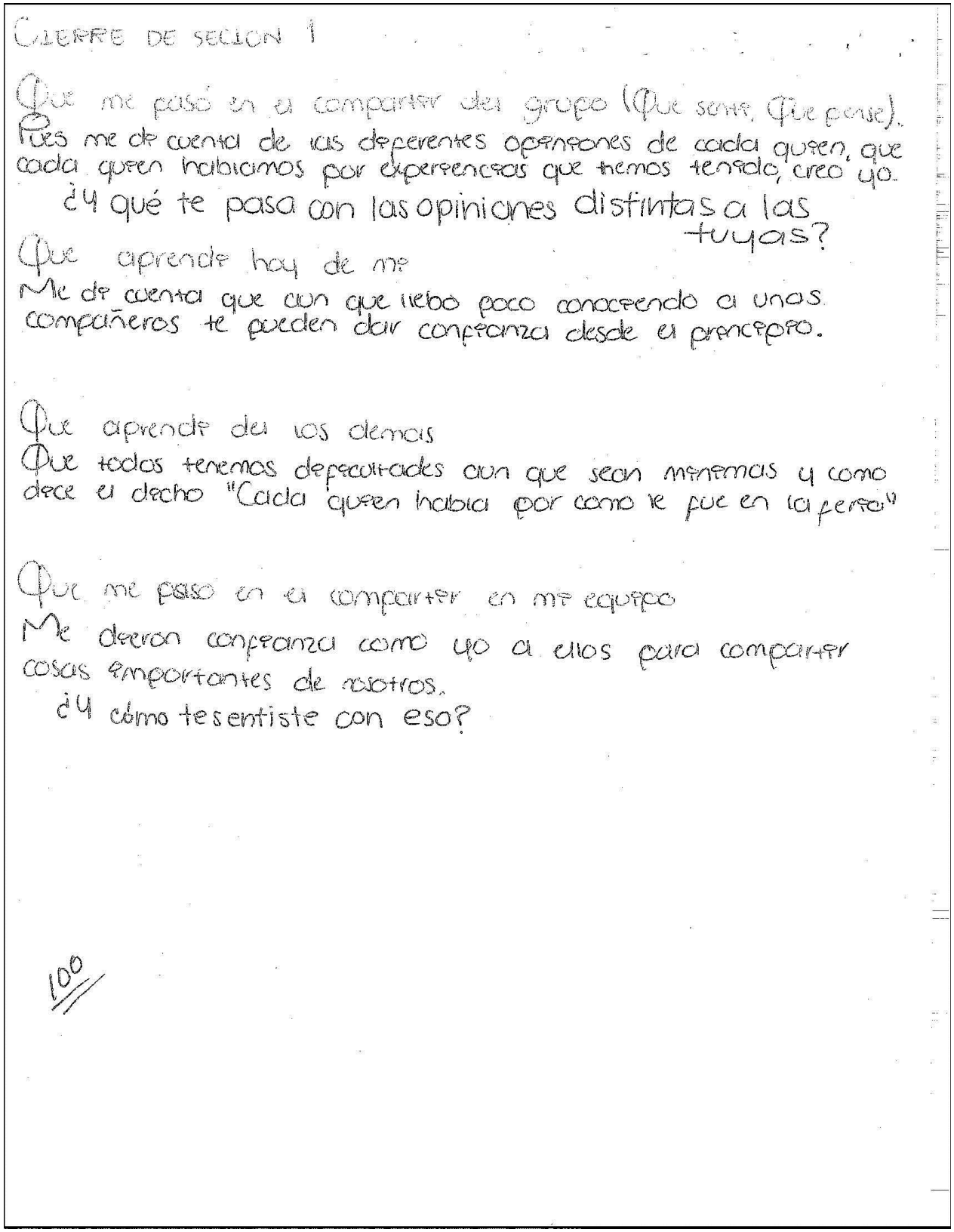
José Luis: unas fotografías de mis gustos, como ya saben… me gusta mucho la música norteña, me gusta mucho la relación de familia, con mi familia, con mis amigas, me gustan mucho los carros. Puse aquí un venado porque me gusta mucho ir de cacería, este, y ya
Maestra: ¿qué podrías decirnos… nos hablabas José Luis de compartir tus gustos, ¿qué podrías decirnos, este, en relación a cómo eres tú en base a estos gustos, qué dice que por ejemplo te gusta la música norteña?
José Luis: pues me considero una persona, pues dependiendo del contexto en que me encuentre puedo ser… *(Inaudible)* Depende del contexto, pero la música podría decir que fuera como mi vida, es lo que más me gusta
Maestra: ¿la música es como tu vida?
José Luis: ese, el alto se supone que soy yo y el otro de Sinaloa
(Alumnos aplauden)
Maestra: ¿alguien más tiene algo que decir?
Alumna: yo sí que… *(Inaudible)*
(Alumnos hablan)
Maestra: este, ¿quién más falta? alguien dijo que Mario ¿verdad?
(Alumnos hablan)
Maestra: Listos chicos, uno, dos, tres
Alumno: sshhh
Alumna: maestra ¿qué está chueco el proyector o qué?
Alumno: el proyector
(Alumnos hablan)
Vane: bueno nací en la ciudad de Guadalajara el 21 de marzo, cuando acababa de iniciar la primavera. Esta foto fue en un parque en… *(Inaudible)* y las flores… *(Inaudible)* Bueno ella es mi mamá, es la persona que más quiero. Y esta foto fue cuando cumplí un año. Y éste es mi papa mi héroe y todo, aquí estamos en el vestidor de su empresa, él es mi hermano se llama Jorge, tiene 23 años y es arquitecto, nos la llevamos súper bien. Y me gusta mucho montar a caballo, él es mi perro se llama peluche tiene 5 años… *(Inaudible)* Y me gustan mucho los caballos
Alumno: mariachi
Maestra: ¿desde qué edad?
Vane: no pues estaba muy chiquita, tenía como seis años, y la primera vez que me subí a un caballo me subí yo solita, iba caminando el caballo y de repente se agachó a comer y si no lo suelto me voy de boca, y bueno me gusta mucho la música del mariachi
Alumno: next
Vane: me gusta mucho bailar ir a… *(Inaudible)*
Alumna: ¿Eso qué?
Alumno: soy yo
Maestra: ¿qué te gusta bailar?
Alumno: como Michael Jackson
Vane: la música que más me gusta… *(Inaudible)*
(Alumnos hablan)
Vane: creo mucho en la Virgen de Guadalupe, es muy milagrosa y también en todos los santos. Y una persona que admiro mucho es a Aristóteles… el gobernador, porque el estudió, este, para abogado

Alumna: ¿qué?
Vane: derecho y una maestría en criminología
Maestra: quien está hablando que se vaya allá
Vane: y pues se ha preparado mucho para llegar a donde está, ha tenido varios cargos muy importantes, es una persona, muy preparada. Eh éste es mi lugar favorito, el restaurante "un romántico y dos ladrones"
Alumna: ¿cómo se llama?
Vane: "un romántico y dos ladrones"
Alumno: ¿¡CÓMO!?
Vane: "un romántico y dos ladrones" está en providencia
(Alumnos hablan)
Alumno: ¿dónde es?
Vane: en providencia, y la comida ahí es deliciosa, hay una arrachera y me gusta el pastel de chocolate… *(Inaudible)*
Alumno: ¿eso qué?
Vane: esas son las… *(Inaudible)* Por último, no sé, alguien que *(Inaudible)* … cerca de mi casa el vecino, eh se llama, *(Inaudible)*
Alumna: ¿te gusta?
Alumnos: uuuhhhhhh
Vane: y éste es su perro que se llama néctar
(Alumnos hablan)
Alumno: photoshop
Maestra: a ver chicos silencio
Vane: Bueno, ya tiene muchos años que se cambiaron, casi 6 años y es súper buena onda
Alumna: ¿cuántos años tiene?
Alumno: eeeyyy que pues
(Inaudible)
(Alumnos hablan y aplauden)
Maestra: este a ver voy a decir quien, según yo, me falta. No a ver espérenme tantito
Alumno: yo, Carlos Azuara
Maestra: Caro Soltero, este, pero ahí la trae, Carlos Azuara ya me la trajiste pero qué, dime ¿me la puedo llevar?… *(Inaudible)*
Alumno: falta usted
Maestra: este Miros, ok Miros, Liz ah ya lo vi, Alexis ya me entregaste algo ¿verdad?, Fer no vino, Julie este ¿traes el dibujo?
Alumno: no es cierto, maestra está mintiendo
Maestra: ah sí, Michelle
Alumna: no lo traje
Maestra: no lo trajiste
Alumna: oye ¿te tengo que dar el dibujo que hice?
Maestra: no, no, no
Alumno: ay ya
Maestra: Caro, y Mario ¿puedes volver a traer tu guitarra?
Alumno: y para la siguiente clase ya ¿tenemos que venir?

Maestra: para la siguiente clase quien ya lo presentó hoy ya se lo puede llevar, es su trabajo, si alguien quiere dejármelo con mucho gusto se lo recibo, pero es su trabajo
Alumno: ¿tenemos que venir?
Maestra: mande
Alumno: ¿tenemos que venir?
Maestra: la siguiente clase ¿qué vamos hacer? vamos a pasar a presentar… *(Inaudible)*
(Alumnos hablando)
Alumno: sshhhhh
Maestra: van a hacer su auto-evaluación ok, su cierre y ya les presento sus calificaciones en ese rarito si se puede, o si no ¿cómo le van hacer con los otros maestros?
Alumnos: mal (varias voces)
Maestra: no me refiero a las calificaciones
Alumnas: no pues nada más la de mate
Alumno: tenemos examen en la siguiente
Maestra: ok ¿y en ese ratito les dan su calificación?
Alumnos: sí
Alumno: ¿nos la vamos a quedar?
Maestra: este, si se la traen para la siguiente sesión o si quieren me lo traen y se las doy la siguiente sesión
(Alumnos hablan)
Maestra: las personas que no trajeron su trabajo hoy quédense tantito por favor 2 minutitos, pues sólo de la compu, si tienes bocinas pues mejor, ah yo me puedo traer una, pero bueno déjame ver si alcanza
Alumna: ok me las traigo como quiera
Maestra: si quieres tú primero porque con ellos voy a hablar un rato
Alumno: ¿me llevo mi trabajo o se lo dejo?
Maestra: como tú quieras, ya te lo califiqué, es tuyo, ya tienes tu calificación, si te lo quieres quedar tú te lo puedes quedar tú, si me lo quieres dejar a mí me lo puedes dejar a mi
Alumno: ¿pero usted no lo necesita?
Maestra: ya le tomé foto, gracias.
Alumno: y con que mañana lo vas a… *(Inaudible)*
(Alumnos hablan)
Alumna: adiós maestra, gracias
Maestra: adiós, de nada, que les vaya bien
(Alumnos hablan)
Alumno: ¿Ya maestra?
Maestra: ya, a ver quiénes son
Alumno: nosotros 4
Maestra: haber uno, dos, tres, cuatro, este,
Alumno: están reprobados
Maestra: ¿qué pasó, por qué no trajeron el trabajo?
Alumna: no maestra, yo sí lo traía, lo que pasa… *(Inaudible)* Pero como llegué tarde, llegué corriendo y como se llevaron la camioneta, se llevaron la camioneta porque… *(Inaudible)* y mi novio se llevó la camioneta….
Alumno: Si traigo las fotos acá pero estaba morrito y todo maestra

Maestra: este, me lo presentarás la siguiente sesión, pero un trabajo bien hecho ok, quiero que sepan que bueno, ustedes lo van a presentar la siguiente clase, pero hubo gente que hoy se presentó que obviamente no les voy a poner cien, que obviamente lo hicieron aquí, entonces a ustedes les voy a dar chance que me lo presenten, pero les voy a calificar con menos puntos, les voy a calificar
Alumno: está bien
Maestra: sobre el trabajo 70 u 80
Alumno: mis fotos no las voy a presentar, primero véalas
Maestra: si tú no las quieres presentar a tus compañeros y me las quieres presentar a mí, me lo presentas a mí hasta después de clase de 6 a 6:30, pero a mí nada más o a todo el grupo, este y ustedes tres algo muy bien hecho porque si me traen algo como lo que hicieron aquí a las carreras ya no van a sacar ni 80 ni 70, ya no van a tener *(Inaudible)*
(Alumnos hablan)
Alumno: ¿ya nos podemos ir maestra?
Maestra: ya, me traes el trabajo la siguiente clase.

Apéndice 3. Ejemplo de Cierre de Sesión 1



CIERRE DE SECION 1

Que me pasó en el compartir del grupo (Que sentí, Que pensé).
Pues me di cuenta de las diferentes opiniones de cada quien, que cada quien hablamos por experiencias que hemos tenido, creo yo.
¿y qué te pasa con las opiniones distintas a las tuyas?

Que aprendí hoy de mí
Me di cuenta que aun que llevo poco conociendo a unos compañeros te pueden dar confianza desde el principio.

Que aprendí de los demas
Que todos tenemos defectos aun que sean mínimos y como dice el dicho "Cada quien habla por como le fue en la feria"

Que me paso en el compartir en mi equipo
Me dieron confianza como yo a ellos para compartir cosas importantes de nosotros.
¿y cómo te sentiste con eso?

100

Apéndice 4. Ejemplo de Autobiografía

Autobiografía

Todo empezó una noche fría en el peculiar mes de Abril, el día veintitrés en el año 1994, mis padres tuvieron un hermoso, sano y rosado niño. Al inicio decidieron llamarlo "
. Nací en la cuidad "que huele a tierra mojada"; Jalisco, si nací orgullosamente tapatío. Según las historias diferentes de mi madre y de mi padre; al inicio la historia de mi madre ella tenía planeado llamarme solamente '
', según la historia de mi padre él quería llamarme
por el famoso músico "Roberto Carlos", al final de cuentas otra historia que casi ambos coinciden es que solo sería
pero por el hecho de que mi hermano tiene tres nombre yo con solo uno sería un poco extraño y yo tendría celos, JA. Pero como sea al final si me llamaron
por la razón que fuera así fue y no me quejo, de hecho me gusta mi nombre.

Desde siempre estuve en guarderías, kínderes y mis familiares me cuidaban (mis tíos, o abuelos) por que mis dos padres trabajaban todo el día, además que cuando cumplí dos años mis padres estaban divorciados. Estar de kínder en kínder; guardería en guardería la verdad no me molestaba de hecho me gusto ya que conocía mucha gente y se me facilitaba la socialización. Después de estar de kínder en kínder, de guardería en guardería a la tierna edad de seis años (como todos los demás niños) entré a la primaria, fui inscrito al Centro de Desarrollo Integral arboledas, CEDI por sus siglas. Los tres primeros años fueron buenos, de hecho no tengo muchos recuerdos de ellos y los pocos que tengo son vagos. Como sea el cuarto año conocí a unos de mis mejores amigos "Luis Cesar", al principio él al igual que todos los nuevos era tímido, callado y poco sociable, pero gracias a unos compañeros y a mí que ya teníamos años ahí logramos convertido rápidamente (aproximadamente unas tres semanas) en una persona extrovertida y alocada.

Pasé diez años con él, y claro el resto de mis compañeros y amigos, pero el hecho es que estuve diez años en la misma escuela, los mismos muros, los mismos maestros, ese mismo logo de unas personitas verdes daban vueltas y vueltas en mi cabeza. En la secundaría me había hecho un poco desordenado, distraído y un poco irresponsable... ¡Nada bueno! Además de mi aburrimiento de la escuela quería conocer más gente, así que después de pensarlo mucho, de ver los pros y contras, como conocer gente nueva pero dejar de ver a mis amigos de siempre decidí si cambiarme, extrañaría a todos mis compañeros, sí pero también conocería a más y podía seguir en contacto con los del CEDI. Después de la decisión me inscribí en el Cervantes Loma Bonita, la primera semana que estuve ahí entre en el equipo de básquet ball en la selección y también entré en clases de guitarra. En el equipo de básquet me sentí muy cómodo ya que en el CEDI ya estaba en el equipo de básquet, de hecho ahí ganamos varios torneos pero la escuela se quedo con los trofeos aun que tengo guardadas las medallas en mi cuarto.

Dure muy poco en la selección del Loma por que el entrenamiento, las clases y las lecciones de guitara se me hacia muy pesado, así que me cambie a la selección general de básquet, eran menos días, y mucho menos exigente. En el Loma era increíblemente senillo comparando con mis años del CEDI de hecho lo que vi en primero de secundaria lo estaba viendo en primero de bachillerato. Por eso me hice muy confiado con las clases y empece a hacerme flojo, además me daba el lujo de

no hace las tareas. Eso me causo una baja enorme en mis calificaciones y nunca me di cuenta del error que estaba cometiendo. Un día el director dijo simplemente que ya no podía seguir estudiando ahí por mi promedio. Después de esa increíble decepción me inscribí a la UNIVA que es donde actualmente me encuentro. Y estoy escribiendo otro capitulo de mi vida que esta ves si aprovecharé.

Me encantó leerte. Escribes muy bonito, tu escritura atrapa (!!)

Mencionas que tus padres se divorciaron cuando tú eras muy chiquito, ¿cómo ha sido esto para tí? ¿cómo lo has vivido?

Escribes que tus amigos del CEDI fueron muy importantes para tí (o tal vez siguen siéndolo) ¿cómo fue para tí tomar esa difícil decisión de cambiarte de escuela?

Dices que fue una decepción salir del cervantes ¿cómo fue esta experiencia?, ¿qué sentiste?, ¿qué pensaste?

¿cómo ha sido para tí iniciar este semestre en la univa?

¿Qué estás haciendo para aprovechar este nuevo capitulo de tu vida?

Apéndice 5. Ejemplo de Cierre de Sesión 2

19 de Septiembre del 2012.

Cierre de cesión #2.

¿Que me paso en el compartir del Grupo (¿Que senti, Que pense?)?
Senti que cada uno tiene diferentes experiencias que los han hecho madurar y que todos tienen diferentes formas de ver la vida.

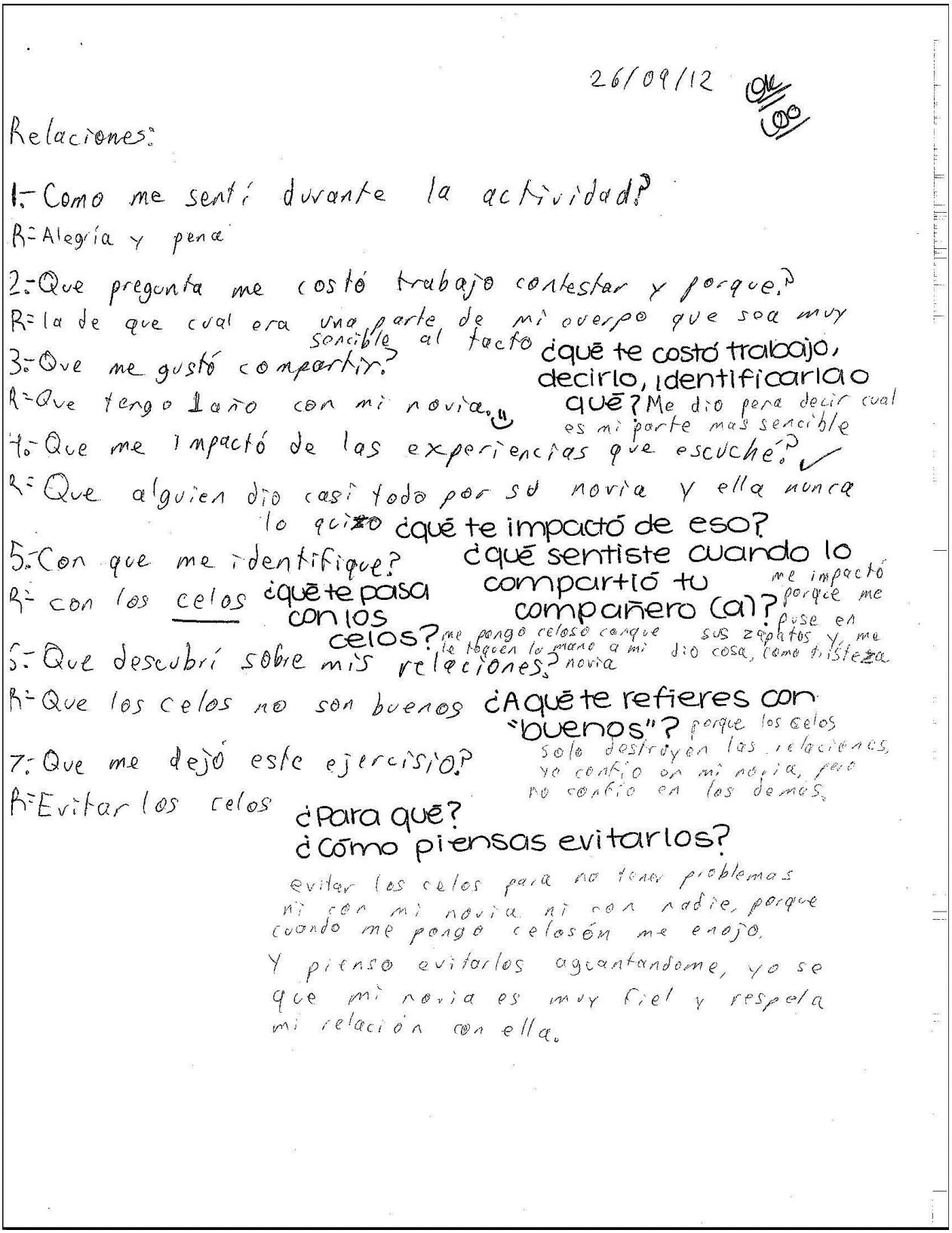
¿Que aprendi hoy de mi?
Que puedo superar los problemas que vengan. ¿Qué recursos tienes para hacerlo?

¿Que aprendi de los demas?
Que todos son bueras personas. ¿Qué te hace pensar eso?

¿Que me paso en el compartir con mi equipo?
Pude sentir confianza y abrirme un poco, compartir algo de mi vida.

100

Apéndice 6. Ejemplo de Cierre de Sesión 3



26/09/12

Relaciones:

1.- Como me sentí durante la actividad?
R= Alegría y pena

2.- Que pregunta me costó trabajo contestar y porque?
R= la de que cual era una parte de mi cuerpo que soa muy sensible al tacto

¿qué te costó trabajo, decirlo, identificarlo o qué? Me dio pena decir cual es mi parte mas sensible

3.- Que me gustó compartir?
R= Que tengo llano con mi novia. :)

4.- Que me impactó de las experiencias que escuché?
R= Que alguien dio casi todo por su novia y ella nunca lo quiso

¿qué te impactó de eso?

5.- Con que me identifique?
R= con los celos

¿qué te pasa con los celos?

¿qué sentiste cuando lo compartió tu compañero (a)? me impactó porque me fuse en sus zapatos y me dio cosa, como tristeza

6.- Que descubrí sobre mis relaciones?
R= Que los celos no son buenos

me pongo celoso cuando le toquen la mano a mi novia

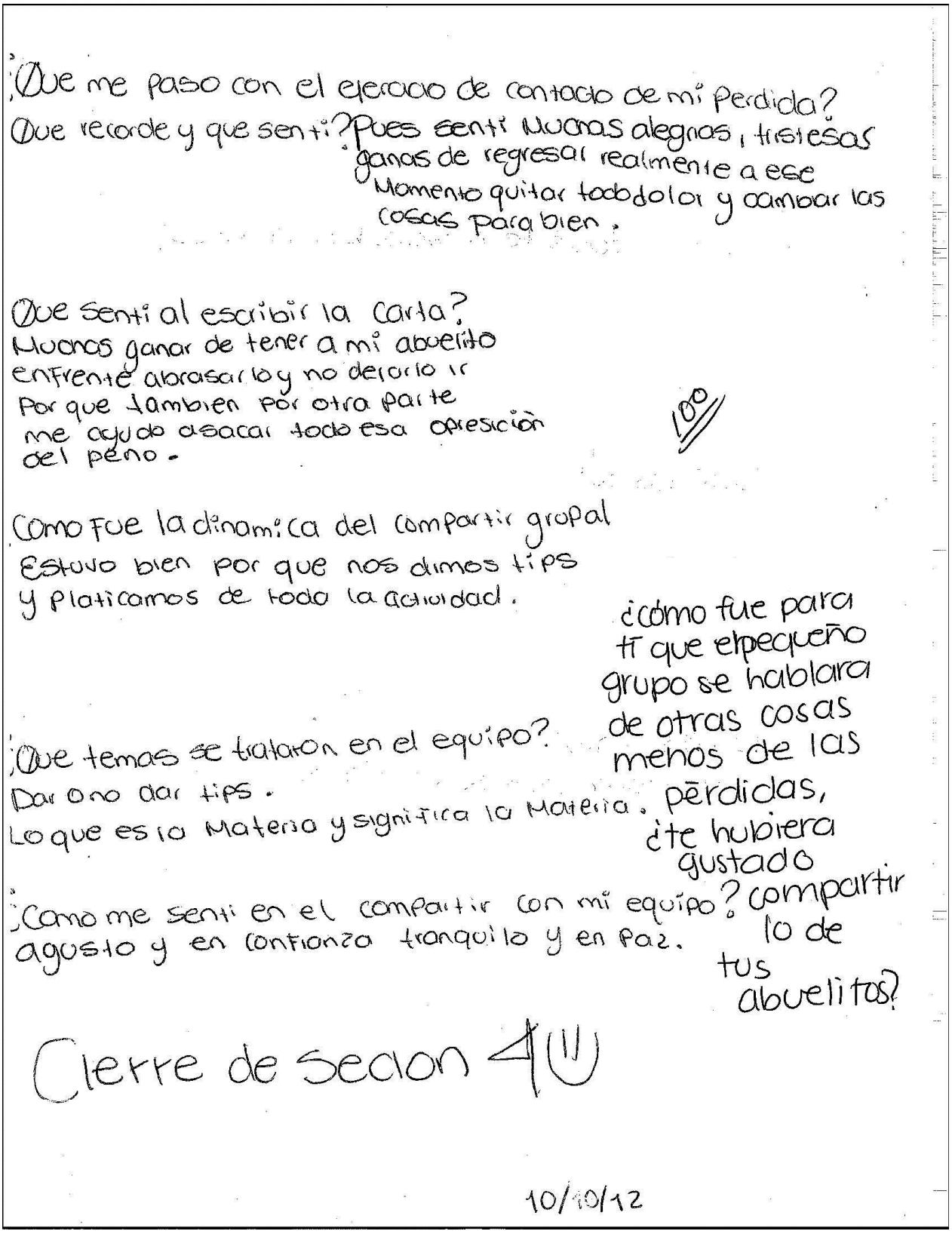
¿A qué te refieres con "buenos"? porque los celos solo destruyen las relaciones, yo confio en mi novia, pero no confio en los demas.

7.- Que me dejó este ejercisio?
R= Evitar los celos

¿Para qué?
¿Cómo piensas evitarlos?

evitar los celos para no tener problemas ni con mi novia ni con nadie, porque cuando me pongo celoson me enojo.
Y pienso evitarlos aguantandome, yo se que mi novia es muy fiel y respeta mi relación con ella.

Apéndice 7. Ejemplo de Cierre de Sesión 4



¿Que me paso con el ejercicio de contacto de mi perdida? Que recorde y que senti? Pues senti muchas alegrias, tristesas ganas de regresar realmente a ese Momento quitar todo dolor y cambiar las cosas para bien.

Que senti al escribir la carta? Muchas ganar de tener a mi abuelito enfrente abrasarlo y no dejarlo ir Por que tambien por otra parte me ayudo asacar todo esa opresión del peno. 100

Como Fue la dinamica del compartir gropal Estuvo bien por que nos dimos tips y platicamos de toda la actividad.

¿cómo fue para ti que el pequeño grupo se hablara de otras cosas menos de las perdidas, ¿te hubiera gustado compartir lo de tus abuelitos?

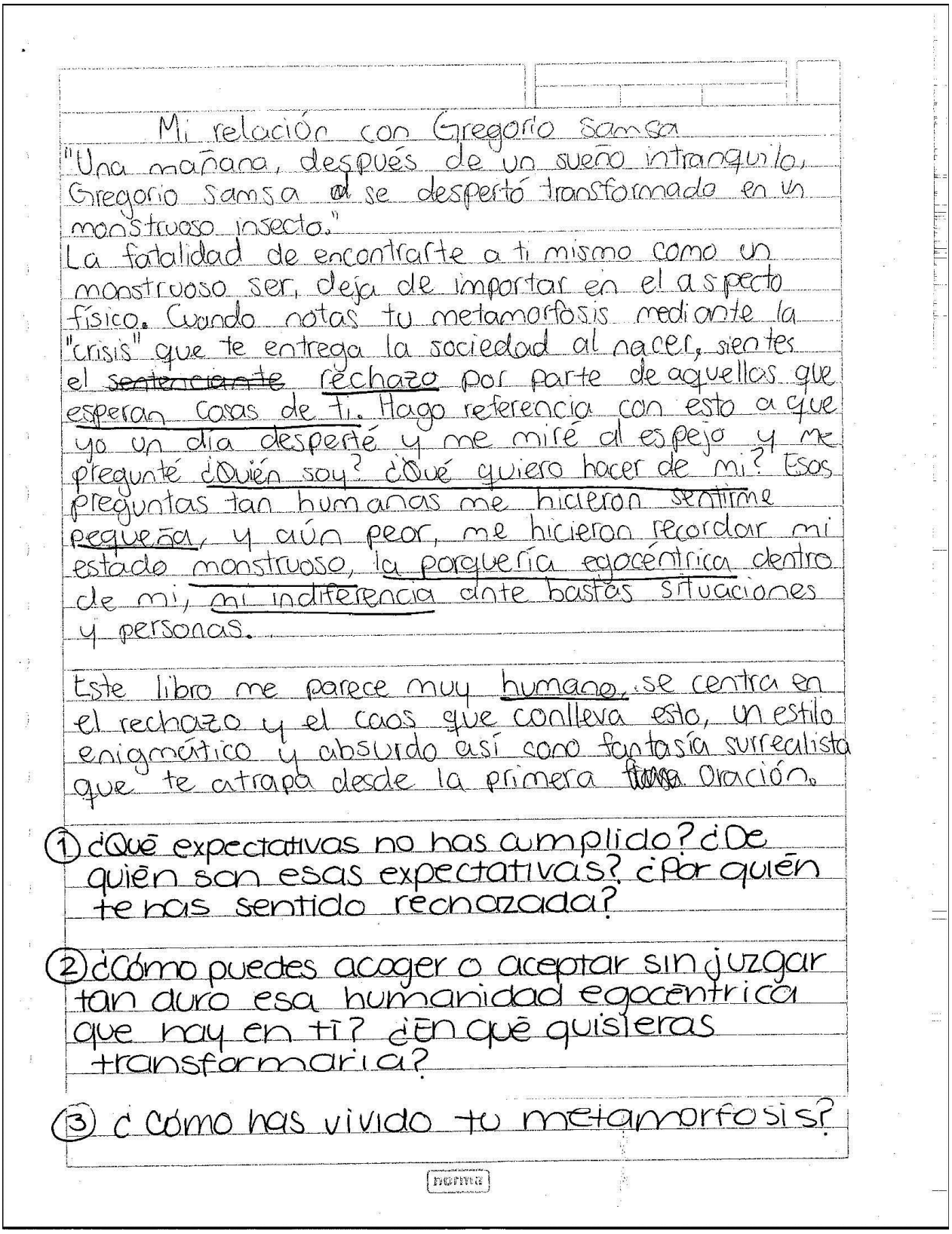
¿Que temas se trataron en el equipo? Dar o no dar tips. Lo que es lo Materia y significa la Materia.

¿Como me senti en el compartir con mi equipo? agusto y en confianza tranquilo y en paz.

Cierre de sesion 4(11)

10/10/12

Apéndice 8. Ejemplo de Elección del personaje



Mi relación con Gregorio Samsa

"Una mañana, después de un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó transformado en un monstruoso insecto."

La fatalidad de encontrarte a ti mismo como un monstruoso ser, deja de importar en el aspecto físico. Cuando notas tu metamorfosis mediante la "crisis" que te entrega la sociedad al nacer, sientes el ~~sentenciante~~ rechazo por parte de aquellas que esperan cosas de ti. Hago referencia con esto a que yo un día desperté y me miré al espejo y me pregunté ¿Quién soy? ¿Qué quiero hacer de mi? Esas preguntas tan humanas me hicieron sentirme pequeña, y aún peor, me hicieron recordar mi estado monstruoso, la porquería egocéntrica dentro de mi, mi indiferencia ante bastas situaciones y personas.

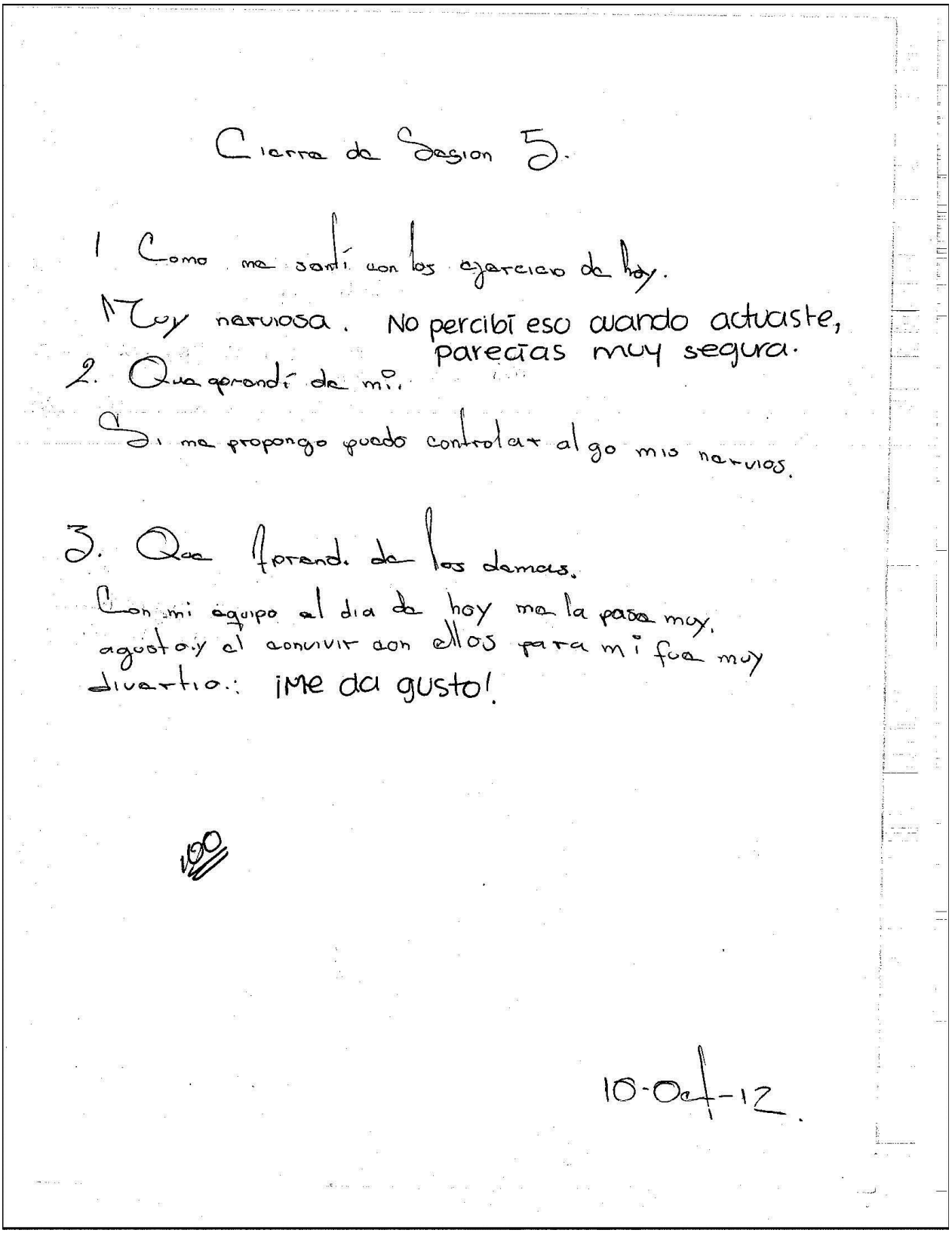
Este libro me parece muy humano, se centra en el rechazo y el caos que conlleva esto, un estilo enigmático y absurdo así como fantasía surrealista que te atrapa desde la primera ~~frase~~ oración.

1. ¿Qué expectativas no has cumplido? ¿De quién son esas expectativas? ¿Por quién te has sentido rechazada?

2. ¿Cómo puedes acoger o aceptar sin juzgar tan duro esa humanidad egocéntrica que hay en ti? ¿En qué quisieras transformarla?

3. ¿Cómo has vivido tu metamorfosis?

Apéndice 9. Ejemplo de Cierre de Sesión 5



Cierre de Sesion 5.

1 Como me sentí con los ejercicios de hoy.

Muy nerviosa. No percibí eso cuando actuaste, parecías muy segura.

2. Que aprendí de mí.

Si. me propongo puedo controlar algo mis nervios.

3. Que aprendí de los demas.

Con mi equipo el dia de hoy me la pase muy agusto.y el convivir con ellos para mí fue muy divertio.: ¡Me da gusto!

100

10-Oct-12.

Apéndice 10. Ejemplo de Ejercicio ¿quiénes son mis compañeros?

Nombre: _____ Fecha: 17-10-12

¿Quiénes son mis compañeros?

Nombre	¿Quién es?	Comentarios (¿qué te gustó de su presentación, qué aprendiste, qué quisieras decirle o preguntarle?)
	le gusta cosinar Hace lo que le gusta q le trae recuerdos	¿Que sabes cocinar?
	una persona amigable que le apasiona patinar	me gusto la forma en que contaba sus momentos importantes
	~~le gusta ser c~~	
	es alegre simpatico le encanta el mar las mujeres	me llamo la atencion sus explicaciones
	es relajado le gusta entleteneise le gusta desestiesarse es Buena onda	
	realmente no supe quien es es payaso bastante a payaso de mamon	su trebol de la mala suerte
	le gusta todo tipo de musica era cheer	
	le gustaria ser chef le gustan los relojes	que le apasiona de ser chef?
	es ipelactivo q enojon le gusta el americano un colocador es agresivo	me gusto su pajaro que significa su equipo
	es muy directo seguro de si	me expresa muy bien le impresionaron sus cosas
	el es lo que es por su lugar natal le gusta la recreacion que tiene con su familia es serio la musica es su vida. le gusta Bailar	me agrado mucho como es.

Nombre:

Fecha: 17-10-12

¿Quiénes son mis compañeros?

Nombre	¿Quién es?	Comentarios (¿qué te gustó de su presentación, qué aprendiste, qué quisieras decirle o preguntarle?)
	es linda le gusta la virgen su vecino y aristoteles	Por que le parece tan sorprendente aristoteles?
	ella es muy original y adoro sus pantalones.	a

me gusto mucho su presentacion le gustan los sombreros

Apéndice 11. Ejemplo de Cierre del taller

CIERRE DEL TALLER

NOMBRE: _____

1. Describe ¿cómo fue tu experiencia en el taller?
Me gusto esta clase me senti Muy agusto y segura y comoda.

2. ¿Qué significa en tu propia experiencia en el taller "desenrollarme para desarrollarme"?
hablar y tener respeto para los demas me ayudo Muchismo la verdad al principio pense que no me seviria de nada pero me ayudo Muchimo Me siento agusto.

3. ¿Cuál fue la sesión que más te gustó? ¿Por qué?
La de las relaciones (por que nos ayudo o en lo Personal a cerras capitulos y a valorarte ati misma.

4. ¿Qué aprendiste durante el taller?
aprendi aver la vida de diferente Manera. y a, y a respetar a las personas a no jusgar por la aparencia.

5. ¿Qué cosas nuevas descubriste de ti mismo(a) con el taller?
a que puedo ponerle atencion a los demas y a que no posa nada si no pido ayuda no por eso me siento Menos con los demas

6. ¿Qué piensas y cómo te sientes respecto a tus compañeros del taller?
Me dieron ganas de acercarme y No jusgar por su apariencia porque me di cuenta de que no importa lo de afuera si no lo de adentro.

7. ¿Qué sugieres a la facilitadora del taller respecto a su labor?
Nada la verdad hiso una buena Materia y solo le agradesco por todo por ser comprensiba y una exelente Materia Que Dios la bendiga siempre.

8. ¿Qué sugieres respecto al taller?
Nada estuvo muy completo el taller me gusto por lo original de la Materia y Muy completa.

Apéndice 12. Ejemplo de Análisis de unidades temáticas

"Desenrollarme para desarrollarme"

Taller de exploración de la imagen de sí mismo a través del arte, con estudiantes de bachillerato semi-escolarizado basado en el Enfoque Centrado en la Persona

Análisis Sesión 2

Unidad temática	Tema central	Expresión en lenguaje científico
"Pues me di cuenta de las diferentes opiniones de cada quien, que cada quien hablamos por experiencias que hemos tenido, creo yo" (CS2-DEFB).	Diferenciación entre pares	Aprendizaje interpersonal
"Aprendí que todos tenemos dificultades aunque sean mínimas y como dice el dicho *Cada quien habla por cómo le fue en la feria*" (CS2-DEFB).	¿Empatía?	Universalidad Aprendizaje interpersonal
En el grupo "hubo buena química, todos opinaron y fue divertido" (CS2-DCSL).	Expresión de la experiencia de grupo Relación con pares	Expresión de sentimientos generados a partir de una actividad
"Me sentí bien al platicar de mi vida y que mis compañeros me contaran sobre las suyas" (CS2-DCSL).	Expresión de la experiencia de grupo Relación con pares	Aprendizaje interpersonal
"Aprendí que los demás aunque aparenten que están bien, también tienen problemas al igual que todos" (CS2-JLCC).	¿Empatía?	Universalidad Aprendizaje interpersonal
"Me sentí muy bien porque me di cuenta que puedo ser amigable, compartido y divertido" (CS2-JLCC).	Expresión del conocimiento de sí mismo o imagen de uno mismo	Autoconcepto Aprendizaje intrapersonal
Cuando compartimos en grupo "escuchaba las opiniones de los demás y sus formas de pensar, unas no me agradaban y otras de cierta forma lograba entender" (CS2-LICT).	Escucha Diferenciación entre pares Comprensión empática Expresión de la experiencia de grupo	Escucha Comprensión empática

Aprendí “que hay gente con problemas de cierta forma parecidos a unos problemas míos, en los cuales a esas personas las puedo entender” (CS2-LICT).	Identificación con pares Comprensión empática	Universalidad Comprensión empática
“De alguna forma les conté una serie de problemas que viví en mi pasado, abriendo algo de confianza, pienso que eso animó a los demás a hablar de los mismos o similares temas, ya que yo fui el primero en hablar” (CS2-LICT).	Expresión de la historia personal	Universalidad Autoconcepto
“Pues me sentí en confianza con mis compañeros y los conocí más” (CS2-FCC).	Confianza y expresión de la experiencia de grupo y relación con pares	Confianza
Aprendí “que tenemos muchas cosas en común” (CS2-LICT).	Identificación con pares	Universalidad
“Sentí que cada uno tiene diferentes experiencias que los han hecho madurar y que todos tienen diferentes formas de ver la vida” (CS2-MRCM).	Diferenciación entre pares	Aprendizaje interpersonal
Aprendí “que puedo superar los problemas que vengan” (CS2-MRCM).	Esperanza – futuro	Esperanza autoconcepto Aprendizaje intrapersonal
Aprendí “que todos son buenas personas” (CS2-MRCM).	¿?	Aprendizaje interpersonal
“Pude sentir confianza y abrirme un poco, compartir algo de mi vida” (CS2-MRCM).	Confianza	Confianza
“Que todos tienen la idea de sentirse maduros y expertos a lo que viven. Pero aún quedan tropiezos por delante” (CS2-ILOH).	Juicios	Aprendizaje interpersonal
Aprendí a “escucharlos” (CS2-ILOH).	Escucha	Escucha
“Con las personas que conviví hoy son muy agradables y se ven sinceros” (CS2-ILOH).	Expresión de experiencia de grupo Relación con pares	Aprendizaje interpersonal
Cuando compartí en el grupo “me sonrojé y me costaba decir las cosas. En grupo no compartí, sólo escuché” (CS2-AGG)	Resistencia	Resistencia Escucha
En mi equipo “nos abrimos” (CS2-AJO)	Expresión de la experiencia de grupo	Aprendizaje interpersonal

“Pues sentí que hay muchas personas que todavía no saben ni piensan en la vida que están llevando y me enojé al oír tantas incoherencias” (CS2-ACFM)	Juicios Sentimiento de enojo	Expresión de sentimientos negativos Aprendizaje interpersonal
Aprendí “pues que hay personas que han sufrido mucho y que mi vida es tan maravillosa como para quejarme” (CS2-ACFM)	Comprensión empática Autovaloración	Comprensión empática Aprendizaje inter e intrapersonal
Aprendí “que el criterio de todos es muy diferente, hay personas que no se abren por miedo o por cosas (experiencias)” (CS2-ACFM).	Comprensión empática Diferenciación entre pares	Comprensión empática Aprendizaje interpersonal
“Pues me sentí mal al recordar los tres peores años de mi vida y me dio sentimiento” (CS2-AFA).	Expresión de sentimientos con respecto a la historia personal	Autoncepto Expresión de sentimientos
Aprendí “que puedo ser mejor persona cada día” (CS2-AFA).	Esperanza – futuro	Autoconcepto esperanza
Aprendí “que todos tenemos malas experiencias, unos peores que otros, pero tenemos que aprender a superarlas” (CS2-AFA).	Identificación con pares, esperanza – futuro	Universalidad
“Me dio sentimiento, quise aguantar las ganas de llorar porque la verdad si me dieron y muchas, pero me aguanté y pues en otra parte, me di cuenta que ya lo superé” (CS2-AFA).	Expresión de sentimientos con respecto a la historia personal	Autoconcepto Expresión de sentimientos
En mi grupo “no compartí, sólo escuché las experiencias de los demás” (CS2-DCLR).	Escucha y expresión de la experiencia de grupo	Escucha
Aprendí de las experiencias y puntos de vista de las demás personas, que me ayudarán a mi vida diaria” (CS2-DCLR).	Aprendizaje experiencial, de los demás	Aprendizaje interpersonal
“La verdad me aburrí y me sentí en una especie de Laura en América” (CS2-DCLR).	Expresión de la experiencia de grupo Sentimiento de aburrimiento	Expresión de sentimientos generados a partir de una actividad
Sus papás están divorciados desde que nació. Ambos volvieron a casarse, sólo su papá tuvo 2 hijos más. Vivió de niña en E.U.A. para estudiar inglés. Fue porrista. Tuvo un novio formal de 1 año. Papá murió hace 1 año, 4meses, padecía de hepatitis y entonces su mamá se fue a Miami a vivir con su esposo, su hermano mayor está en	Expresión de su historia personal y muerte de un familiar	Autoconcepto

Colima (es epiléptico). Ella vive con su tía y su familia, hermana mayor de su papá. Está enferma de los riñones (Ab-CFLF).		
“Lo que yo deseo a futuro es por fin acabar la prepa y meterme al Iteso a estudiar psicología y especializarme en terapia de duelo y poder estudiar Tanatología” (Ab-CFLF).	Expresión de sus deseos o planes futuros	Autoconcepto ideal futuro
Tiene una hermana menor. Desde niña le gusta aprender y el arte. Desde los 5 años se inició en ballet. Estuvo en 4 primarias diferentes. Antes de esta prepa estuvo en conalep y cbtis pero no le gustaban las carreras técnicas de allí y se salió para trabajar. En este período valoró la escuela y pudo inscribirse en esta prepa. Su plan es terminar la prepa y seguir estudiando (Ab-DMDA).	Expresión de sus gustos y su historia personal y sus planes futuros. También de los motivos porque está en esta prepa.	Autoconcepto presente y futuro
“esperando y confiando en mis capacidades…” (Ab-DMDA).	¿Autovaloración?	¿Autovaloración?
Vivió en Culiacán hasta los cuatro años, luego se mudó a Guadalajara con sus padres y sus dos hermanos. Ella es la más chica. Desde niña le gusta el tenis. Dice que en su infancia fue hiperactiva y tenía altos promedios hasta que murió su abuelito, todo cambió. Interrumpió sus estudios de prepa dos años y medio porque tuvo depresión (Ab-DCLR).	Expresión de sus gustos, su historia personal y muerte de un familiar. También de los motivos porque está en esta prepa.	Autoconcepto
“Mi abuelita Inés es una de las personas más importantes de mi vida, la que me da el motor de seguir adelante” (Ab-DCLR).	Expresión de personas significativas en su vida	Autoconcepto Expresión de personas significativas en su vida
Sus propósito son salir de la prepa con excelencia, echarle muchas ganas y espera tener un futuro con triunfos y bendiciones. Espera ser mejor persona y amanecer con una sonrisa, con energía y positiva (Ab-DCLR).	Expresión del futuro y sus planes	Autoconcepto ideal futuro

“Doy gracias a Dios por todo lo que me ha dado a lo largo de mi vida porque Él es el factor número uno por el cual estoy aquí” (Ab-DCLR).	Expresión de creencias	Autoconcepto
De niño vivió un año en un pueblo de Nayarit de donde es su papá. No lo admitieron en la prepa 9 y en ese lapso estudió inglés, matemáticas y música (guitarra). Esto último, estar con su novia y los videojuegos son sus pasatiempos favoritos. Como no volvió a quedar en listas decidió entrar a esta prepa. Dice que ésta ha sido una buena etapa de su vida (Ab-AFA).	Expresión de sus gustos e historia personal. También de los motivos porque está en esta prepa.	Autoconcepto
“pienso terminar la prepa y estudiar gastronomía” (Ab-AFA).	Expresión de planes futuros.	Autoconcepto ideal futuro
Tiene dos hermanas menores y un hermanastro muy pequeño. Sus papás se divorciaron cuando él tenía 8 años. Dice que sigue viendo a sus amigos del kínder, la primaria y secundaria. La primaria en la que estaba era muy estricta. En 6to empezó a jugar americano y ahí conoció a sus mejores amigos que considera como hermanos. En segundo de secundaria se cambió de colegio y tuvo novia por un año, hasta que se fue un año a E.U.A. por problemas de seguridad. Se enojó con ellos porque dijeron que iban por 15 días, regresó y vivió con amigos y sus familias. Estudió una prepa abierta pero no la validaron. Regresó a su familia y a jugar americano, lo cual fue difícil por lesiones que tenía. Un amigo suyo vivió con él unos meses. Su papá se quedó en E.U.A. y él se hace cargo de la empresa aquí. Le gusta el rock, el rap, el mariachi, la música clásica y el reggae (Ab-AJO).	Expresión de sus gustos e historia personal. También de los motivos porque está en esta prepa.	Autoconcepto

Hija única de madre soltera. No conoció a su padre y dice que “aprendí a amar mi vida sin él, hoy ya no tiene importancia”. Dice que no fue una niña rosa o princesa, le gustaban los carros y pistolas. Estuvo en clases de ballet y cuando le pegó a una niña la cambiaron a karate, donde estuvo 10 años. La primaria fue triste para ella porque no coincidió con sus compañeros. Cuando se cambió de escuela en secundaria estaba muy a gusto, pero le quitaron la beca por “desmadrosa” y lo mismo, la corrieron de su siguiente escuela a las dos semanas. Después de 8 meses sin estudiar entró a esta escuela. Tuvo varias relaciones amorosas pero ninguna formal hasta su novio actual. Le gusta la música, pintura, danza aérea. Tiene un erizo, perro y un pez (Ab-AGG).	Expresión de gustos e historia personal. También de los motivos porque está en esta prepa.	Autoconcepto