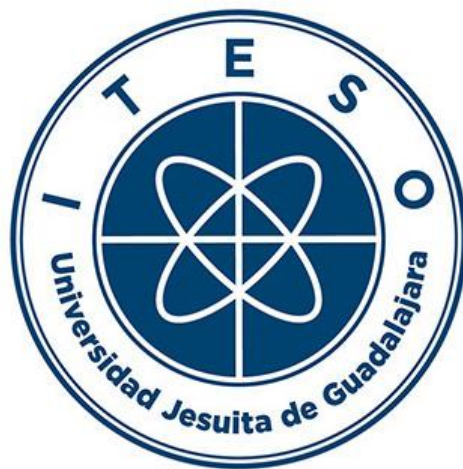


Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Desarrollo Humano



**RELATOS DE ENCUENTRO DESDE LA PÉRDIDA. ANÁLISIS DE
DISCURSOS Y NARRATIVAS DEL FACILITADOR Y LAS
PARTICIPANTES SOBRE SUS EXPERIENCIAS EN DOS TALLERES
DE DUELO Y RELACIONES INTERPERSONALES**

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

Presenta: **DAVID SAINZ ESPINOZA**

Tutor: **DR. MARCO ANTONIO SANTANA CAMPAS**

Tlaquepaque, Jalisco. 31 de marzo de 2026.

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

A quienes se atreven a cuestionar los dogmas y dudar de los saberes absolutos, reconociendo en cambio que lo que hoy se considera cierto, lo es sólo en este momento, en el marco de esta época y en nuestra limitada capacidad humana para conocer el utópico constructo que llamamos "REALIDAD".

A quienes me cuestionaron y desafiaron con realidades que me son imposibles de experimentar y vivir, pero que respeto como válidas y reales a pesar de no conocerlas en primera persona, gracias por recordarme en cada encuentro que LA REALIDAD que conozco sólo es la mía propia y no La REALIDAD universal de todos.

Resumen

El presente trabajo analiza el proceso de desarrollo humano en dos grupos de mujeres jóvenes migrantes que compartían experiencias significativas de pérdida y duelo que afectaban su capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias. En contextos migratorios, el duelo incluye pérdidas concretas y simbólicas —como la separación de vínculos familiares, culturales y comunitarios— generando una complejidad adicional en la adaptación emocional y social (Cabodevilla, 2007). Desde la psicología humanista y el Enfoque Centrado en la Persona, tales experiencias pueden resignificarse cuando se ofrece un ambiente de empatía, congruencia y aceptación incondicional (Rogers, 1985).

La intervención deriva de un diagnóstico previo realizado en una casa de asistencia en Guadalajara, donde se identificaron como principales necesidades los procesos de duelo y las relaciones interpersonales. Para atenderlas, se diseñaron dos modalidades de taller: un grupo estructurado, con actividades planificadas, y un grupo libre, orientado únicamente desde la presencia acompañante del facilitador, entendida como una disposición intencional de estar plenamente con el otro sin dirigir la experiencia (Geller & Greenberg, 2014). El propósito fue analizar los discursos y narrativas de las participantes y del facilitador para contrastar la evolución de sus procesos en ambos encuadres.

La metodología fue cualitativa con elementos cuantitativos. Se utilizaron diarios de participante, la bitácora del facilitador y transcripciones completas, además de un análisis de actos ilocucionarios siguiendo la clasificación de Searle (1979), lo que permitió identificar cambios en la forma de nombrar emociones, significados y disposiciones ante la pérdida.

Los resultados muestran que ambos grupos evidenciaron procesos de transformación comparables. Mientras el grupo estructurado avanzó de manera más lineal, el grupo libre desarrolló procesos de autodirección que coinciden con planteamientos sobre el potencial transformador de los grupos cuando existe una presencia facilitadora no directiva (Barceló, 2003; Yalom, 1980). En ambos casos, las

narrativas evolucionaron de expresiones centradas en el dolor hacia significados más integrados y orientados al fortalecimiento personal.

Se concluye que la presencia acompañante —como forma ética de acompañar sin directividad— puede favorecer procesos de desarrollo humano, cuya aplicación en este trabajo se observa en contextos de pérdida y migración.

Palabras clave:

Duelo, migración, Desarrollo Humano, presencia acompañante, no directividad, relaciones interpersonales.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. LA INTERVENCIÓN: TALLER “EL PROCESO DE DUELO Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES”.....	4
1.1 Planteamiento y justificación de la intervención	4
1.1.1 Implicación personal con la intervención.....	5
1.1.2 Contexto de la situación.....	6
1.1.3 Características de la población.....	7
1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo.....	8
1.2 Propósitos de la intervención.....	11
1.3 Plan de acción.....	12
1.3.1 Consideraciones logísticas iniciales.....	12
1.3.2 Identificación inicial de necesidades.....	12
1.3.3 Fundamentación desde el planteamiento teórico.....	13
1.3.4 Consideraciones éticas y configuración de la intervención.....	14
1.3.5 Influencia inevitable y presencia acompañante como condiciones y herramientas éticas y metodológicas.....	15
1.3.6 Ruta temática de las sesiones.....	16
1.3.7 Lugar y sus condiciones.....	16
1.3.8 Recursos humanos, materiales y financieros.....	17
1.3.9 Programa de la intervención.....	18
1.3.10 Justificación de la existencia de dos grupos y criterios de integración ..	19
1.3.11 Recolección de información.....	21
1.3.12 Compendio de instrumentos utilizados	21
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL.....	25
2.1 Estado actual del conocimiento.....	25
2.2 Fundamentación teórica de la intervención.....	29
2.2.1 Empoderamiento desde el enfoque de la psicología humanista.....	29
2.2.2 El Duelo como elemento promotor del desarrollo humano desde la	

psicología humanista y desde el Enfoque Centrado en la Persona.....	34
2.3 Migración y duelo.....	39
2.4 El proceso del duelo y su influencia en las relaciones interpersonales.....	40
2.5 Conceptos básicos para la comprensión del Análisis del Discurso.....	42
 CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	 48
 CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA.....	 57
4.1 Establecimiento de preguntas de análisis.....	57
4.2 Organización de la información.....	58
 CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN.....	 73
5.1 Análisis cualitativo del corrimiento de las narrativas.....	76
5.2 Percepción sobre la influencia del facilitador en la evolución del grupo estructurado.....	83
5.2.1 Impacto específico en ambos grupos.....	85
5.3 Análisis de la implicación del facilitador y su presencia acompañante en los grupos de participantes estructurado y libre.....	85
5.3.1 Implicación del facilitador en cada grupo, según la fuente de análisis versión de sentido.....	86
5.3.2 Utilidad de la presencia acompañante.....	88
5.3.3 Presencia acompañante como facilitador del desarrollo humano.....	90
5.3.4 Contrastes entre grupo estructurado y libre.....	92
5.4 El grupo como agente de transformación y límites éticos del facilitador.....	94
5.5 Facilitación desde el silencio o la limitación lingüística.....	97
 CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES.....	 103
6.1 Experiencia de pérdida y duelo en procesos grupales: integración de narrativas de participantes.....	103
6.2 La experiencia de pérdida como elemento inseparable de la vida humana...	103
6.3 Dinámicas grupales y la tendencia actualizante.....	105

6.4 Percepción, significado y reconocimiento de elementos del <i>self</i>	106
6.5 Integración de pérdidas y crecimiento integral.....	107
6.6 La reconstrucción del <i>self</i> a través de la percepción y el lenguaje en las experiencias de pérdida.....	108
6.7 La percepción como diferenciación y construcción del campo experiencial...	108
6.8 El lenguaje como creador de realidades y riesgo de aislamiento experiencial.....	110
6.9 Integración al <i>self</i> y crecimiento integral.....	111
6.10 Aplicación de la perspectiva de Cabodevilla al análisis de narrativas de duelo en los procesos grupales.....	112
6.10.1 Patrones de fases iniciales: negación e ira en la confrontación de la pérdida.....	113
6.10.2 Transiciones intermedias: negociación y depresión como puentes hacia la integración.....	114
6.10.3 Culminación en la aceptación: reorganización y sentido renovado.....	115
6.11 La presencia acompañante como facilitadora del desarrollo humano.....	116
6.12 Integración de experiencias y perspectivas teóricas.....	120
6.13 De la confrontación emocional a la resiliencia integrada.....	120
6.14 Combinación de perspectivas y enfoques.....	122
 CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES.....	 123
7.1 El rol del facilitador y del grupo en la transformación de las narrativas de Duelo.....	123
7.2 La profundidad del análisis: integración de teoría y evidencia empírica.....	126
7.3 La capacidad del facilitador: sensibilidad ética y adaptabilidad.....	122
7.4 Cumplimiento de propósitos y logros de la intervención.....	127
7.4.1 Reconocimiento de los procesos propios de duelo y pérdida por parte de las participantes.....	127
7.4.2 Reconocimiento y descripción de cómo los procesos de duelo influyen en la forma de relacionarse con los demás.....	128
7.4.3 Reconocimiento de que dar un nuevo significado a las experiencias de	

duelo permite modificar las relaciones interpersonales.....	128
7.5 Conclusión general.....	129
7.5.1 Líneas de investigación emergentes.....	129
7.5.1.1 Impacto diferencial de estructuras permisivas vs. directivas en la empatía colectiva.....	130
7.5.1.2. Integración de herramientas digitales para la presencia acompañante en entornos virtuales.....	130
7.5.1.3. Reconstrucción narrativa en poblaciones culturalmente diversas.....	131
7.5.1.4. Control experiencial en duelos acumulativos.....	131
7.5.1.5. Cuantificación de cambios en el marco de referencia interno.....	131
Referencias.....	133
APÉNDICES.....	139
Apéndice A. Cuestionario de diagnóstico.....	139
ANEXOS.....	140
Anexo 1. Evidencia de bitácoras.....	140
Anexo 2. Evidencia versión de sentido Facilitador.....	141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Recursos utilizados durante la intervención.....	17
Tabla 2. Programa aplicado durante la intervención.....	18
Tabla 3. Población participante y clave de identificación.....	59
Tabla 4. Modelo de identificación de segmentos.....	61
Tabla 5. Subcategorías utilizadas en el análisis cuantitativo.....	62
Tabla 6. Modelo de codificación en las transcripciones.....	64

Tabla 7. Corrimiento discursivo del facilitador.....	65
Tabla 8. Corrimiento discursivo participante BLas.....	67
Tabla 9. Corrimiento discursivo participante ESan.....	68
Tabla 10. Corrimiento discursivo participante ANro.....	69
Tabla 11. Corrimiento discursivo participante ELez.....	70
Tabla 12. Comparativo de corrimiento discursivo participantes.....	72
Tabla 13. Ejemplo de registro de actos ilocucionarios del facilitador.....	74
Tabla 14. Ejemplo de registro de actos ilocucionarios del facilitador (II)	75
Tabla 15. Ejemplo de registro de actos ilocucionarios de la participante BLas....	75

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y FIGURAS

Figura 1. Actos de habla en el discurso del facilitador.....	65
Figura 2. Actos de habla en el discurso de la participante Blas.....	67
Figura 3. Actos de habla en el discurso de la participante ESan.....	68
Figura 4. Actos de habla en el discurso de la participante ANro.....	69
Figura 5. Actos de habla en el discurso de la participante ELez.....	71

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el proceso de desarrollo humano en un grupo conformado por mujeres jóvenes migrantes, y su facilitador, quienes coincidían al momento de la intervención en haber tenido experiencias significativas de pérdida y duelo que les dificultaban el establecimiento de relaciones personales satisfactorias. A pesar de que el enfoque de la intervención se definió mediante una herramienta de diagnóstico aplicada, cuya descripción se encuentra en el primer capítulo, se derivó un plan de acción para la intervención que fue implementado sesión tras sesión en uno de los grupos, siguiendo un propósito de autoexploración ante la experiencia reportada en un contexto de duelo y migración, mientras que en el segundo grupo, el facilitador ofreció su colaboración desde la presencia acompañante, dando el mismo espacio de autoexploración para las participantes, tomando inicialmente tintes de anarquía y ambigüedad que en el trayecto final ofrecieron resultados igualmente satisfactorios para el desarrollo de la potencialidad al incrementar la capacidad de experimentar en la conciencia los factores vivenciales en determinadas situaciones, en el concepto de sí mismos y evolucionar hacia un estado de adaptación.

Como un segundo efecto resultante, el facilitador descubrió que su proceso durante la intervención fue precisamente, un proceso de desarrollo humano para sí mismo desde la propia experiencia de pérdida y posterior proceso de duelo, en este caso, de perder el control y poder detrás de los que cómodamente podía refugiarse en su rol de “Facilitador experto de Desarrollo Humano”, para reconocer que con la sola presencia acompañante en las sesiones grupales, el segundo grupo tuvo la capacidad de sobrepasar una etapa de aparente desorden y encontrar el balance para autodirigirse hacia el desarrollo de su potencialidad, como lo señala Barceló (2003), sin la necesidad de seguir técnicas elaboradas ni el uso de habilidades especiales reservadas sólo a aquellas personas que han cursado estudios de Desarrollo Humano.

Dada la metodología cualitativa definida para la intervención y, al desarrollarla en dos grupos: uno con una propuesta integral de actividades y utilizando las habilidades de facilitación y conocimientos de Desarrollo Humano (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente [ITESO], 2006) de manera intencional y consciente, mientras que en el otro grupo sólo se contempló como elemento la presencia acompañante intencionada -en lo sucesivo identificada como Presencia Acompañante- que como mencionan Geller y Greenberg (2014) es una precondition desde la que se originan la empatía y la congruencia en un encuentro. La Presencia Acompañante de parte del facilitador, como se verá más adelante puede por sí sola favorecer el ambiente propicio en que un grupo puede autodirigirse hacia el logro de sus potencialidades (Barceló, 2003), así como al desarrollo de todos los miembros que lo constituyen, incluido el propio facilitador.

Debido al enfoque del encuadre de la intervención planteada originalmente se orienta en los procesos de duelo como elemento promotor del desarrollo humano; la intervención se justifica en el capítulo primero de esta obra, detallando los objetivos para efectuar la intervención y la metodología elegida para la recolección de la información.

Posteriormente se aborda la situación actual de los conocimientos y fundamentos teóricos que sustentan tanto el enfoque de la intervención como la modalidad de la intervención en sí misma, en el segundo capítulo. El tercer capítulo describe a detalle la intervención realizada, mientras que, en el capítulo cuarto, el lector podrá conocer la estructura metodológica establecida para organizar y analizar la información.

Los alcances de este trabajo se establecen en el quinto capítulo para finalmente contrastar toda la información de esta obra y establecer conclusiones que permitan finalmente, proponer que, un acompañamiento no dirigido, sino en forma de presencia acompañante atribuida al modelo de Desarrollo Humano desde un enfoque basado únicamente, en los constructos del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1985), abre la posibilidad de que, personas conscientes de estar presentes pueden facilitar procesos de desarrollo humano con su sola presencia acompañante intencionada de estar

plenamente con el otro y participar de las vivencias del grupo, detonando en términos rogerianos, la potencialidad de la tendencia actualizante de los participantes.

CAPÍTULO I. LA INTERVENCIÓN: TALLER “EL PROCESO DE DUELO Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES”

1.1 Planteamiento y justificación de la intervención.

Las pérdidas y el proceso de duelo que las sigue son experiencias inevitables para todas las personas a lo largo de su vida. A medida que transcurre el ciclo vital, las múltiples pérdidas —desde separaciones sociales y familiares hasta cambios identitarios— moldean las relaciones con los demás, consigo misma y su entorno. Este reconocimiento, según García-Monge (2010), habilita a la persona a resignificar dichas vivencias, abriendo la posibilidad de reconstruir sus vínculos si así lo decide, en un proceso que refleja la esencia del crecimiento humano. Sin embargo, la magnitud de estas experiencias a menudo permanece oculta, afectando de manera inconsciente las dinámicas interpersonales y el bienestar personal, lo que justifica la necesidad de un espacio reflexivo para visibilizarlas.

Aunque las pérdidas son constantes desde el nacimiento, las personas pueden vivirlas sin conectarlas con su impacto en las relaciones interpersonales o la autopercepción. Esta desconexión puede perpetuar aislamiento emocional, conflictos relacionales o una identidad fragmentada, especialmente en contextos de vulnerabilidad como la migración, donde las pérdidas simbólicas, como la desconexión cultural, intensifican el duelo (Cabodevilla, 2007). Esta falta de consciencia limita el autoconocimiento y el potencial para transformar dichas vivencias en oportunidades de crecimiento, subrayando la urgencia de intervenciones que promuevan esta reflexión.

Reconocer y reflexionar sobre el duelo y sus implicaciones fomenta un mayor autoconocimiento, estableciendo bases para que, de ser su elección, la persona resignifique su realidad y transforme sus relaciones, alineándose con los principios del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1985). Este proceso no solo fortalece la resiliencia individual, sino que también enriquece los vínculos grupales, ofreciendo un

marco ético para el desarrollo humano. En poblaciones migrantes, donde el duelo se complica por la pérdida de raíces y pertenencia, esta resignificación adquiere una relevancia crítica.

El taller propuesto surge de la necesidad de identificar las pérdidas y duelos en participantes, particularmente en contextos migratorios donde las vivencias simbólicas agravan el proceso (Cabodevilla, 2007), para que las participantes describan su realidad antes, durante y después, reconociendo su influencia en las relaciones. Esta intervención se justifica por su capacidad para empoderar a las participantes, dotándolas de herramientas para resignificar sus vivencias y construir vínculos más saludables. Además, responde a la carencia de espacios que aborden el duelo no resuelto en migrantes jóvenes, ofreciendo un modelo replicable que prioriza la autodirección y la presencia acompañante, como un medio accesible para catalizar transformaciones profundas en entornos de alta vulnerabilidad.

1.1.1 Implicación personal con la intervención.

En el transcurso de mis estudios en la Maestría en Desarrollo Humano en el ITESO, he descubierto que he vivido experiencias de pérdidas significativas en mi historia, mismas que a pesar de que las conocía, no lograba ser plenamente consciente de los cambios que habían sucedido tras cada experiencia, ni la relación existente entre dichos procesos con otras dimensiones de mi ser, particularmente la forma en que me relaciono con los demás y con mi entorno.

También descubrí que existían procesos de duelo que no me permití vivir plenamente y, en consecuencia, cerrar; mismos que impactan la forma en que me relaciono. Atribuyendo en algunos casos significaciones socialmente aceptables, pero que limitaban mi propio desarrollo. Sin comprender que contaba con la libertad de elección y los recursos para elaborar la experiencia, resignificarla y convertirme así en un ser humano más integrado. Particularmente al desarrollar el presente trabajo, descubrí que el dejar mi rol de facilitador para reconocirme como miembro del grupo, fue una

pérdida que implicó para mí, en el transcurso de la intervención, vivir un proceso de duelo para abandonar mi convicción hasta ese momento de que sólo una persona versada en las ciencias y artes del desarrollo humano podía ser el elemento medular de un proceso de crecimiento y desarrollo personal, equiparando el Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1985) a un enfoque centrado en la figura del facilitador como experto.

En mi vida he experimentado distintas pérdidas: las originadas por los cambios en las etapas de mi ciclo vital, por cambio de residencia entre distintas ciudades, la muerte de una novia y de mi abuela paterna, el término de mi relación matrimonial, cambios de residencia local y cambios de empleo, etcétera. Reconocerlas todas, ser consciente de los cambios que han venido con ellas, así como las significaciones y resignificaciones que les he otorgado a cada una de ellas es un proceso que vivo en el presente como parte esencial de mi proceso de desarrollo humano.

1.1.2 Contexto de la situación.

Un semestre antes de la asignatura Taller de Integración I, cursé la materia de Habilidades para la Relación Facilitadora II, en ella realicé junto con algunos compañeros, seis sesiones de acompañamiento cada uno con residentes de una casa de asistencia para mujeres jóvenes administrada por una congregación de religiosas católicas. Durante esta experiencia, alcancé a reconocer que las residentes viven lejos de su familia de origen, en la mayoría de los casos, fuera de su ciudad de residencia previa, y sin más familiares en la zona urbana de Guadalajara, situación que influía en la forma en que se relacionaban con otras personas. Sin identificar en ese momento la importancia de las experiencias de pérdida que vivían, consideré que podía enfocar mi intervención durante el curso de las asignaturas de taller de intervención para la obtención de mi trabajo de grado a esa población.

La congregación de religiosas es una organización fundada a mediados del siglo XX, y señala como algunos de sus elementos constitutivos: el amor, la pasión por apoyar la madurez, formación y promoción de las mujeres jóvenes a las que asiste.

Esta organización atiende en Guadalajara a mujeres jóvenes que se hospedan en la casa de asistencia mientras estudian o trabajan, principalmente para financiar los gastos de sus estudios, acompañándolas desde una perspectiva espiritual basada en la religión católica y brindándoles un entorno seguro de residencia en el que además de las instalaciones de dormitorio cuentan con servicio de comedor, capilla y espacios de trabajo habilitados con salas para sostener conversaciones privadas sin interferencias. La situación económica de las residentes es diversa, puesto que no sólo atienden a personas de bajos recursos, sino que también reciben a mujeres jóvenes de clase económica alta a quienes sus familias apoyan económicamente para que continúen sus estudios, pero que principalmente por cuestiones de residencia, no pueden hacerlo en su ciudad de origen y por ello deben emigrar a otra ciudad en donde existan las universidades o carreras que las jóvenes desean estudiar.

Durante la etapa de diagnóstico, la residencia atendía a 46 jóvenes residentes entre semana, más 21 jóvenes que se dedican a trabajo doméstico y que sólo residen durante los fines de semana en la casa de asistencia, aunque la población varía durante el año al recibir nuevas residentes o cuando las que lo son se mudan a otro lugar, generalmente al término de sus estudios. Algunas de las jóvenes que se dedican al trabajo doméstico, viven en las casas en las que trabajan y sólo durante sus días libres duermen en la casa de asistencia, mientras que de las que residen entre semana, algunas utilizan los fines de semana para visitar a sus familias de origen y en consecuencia no permanecen en la casa de asistencia durante esos días.

1.1.3 Características de la población.

La población se conformó por cinco mujeres jóvenes de entre 18-23 años de edad, mismas que no residen en la casa familiar de origen, sino en una casa de asistencia administrada por una congregación de religiosas católicas, ubicada en la ciudad de Guadalajara, Jalisco.

La mayoría de las residentes que estudian cursan el grado de licenciatura, mientras que las que trabajan lo hacen principalmente desempeñando labores de limpieza doméstica.

1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo.

El diagnóstico de necesidades se realizó en dos etapas, primeramente mediante el análisis de seis bitácoras en las que se documentó de manera estenográfica el mismo número de entrevistas de acompañamiento desarrolladas durante el semestre Otoño 2015 dentro de la asignatura “Habilidades de Facilitación II”, en este análisis, las frases y referencias hechas por la entrevistada fueron agrupadas en ocho categorías diferentes: Relaciones personales, Relaciones familiares, Manejo del tiempo, Inteligencia emocional, Autoestima y autoconfianza, Empleabilidad, Autocuidado, y Duelos. Estas categorías fueron confirmadas con la responsable de la casa de asistencia, para conocer su opinión respecto a dichas categorías como áreas con posibles necesidades que pudieran ser atendidas mediante un curso o taller. La responsable coincidió con los temas y no refirió necesidades adicionales para explorar. Estas categorías también fueron comparadas con segmentos de entrevista transcritos en otras dos bitácoras correspondientes a otros alumnos de la citada materia quienes realizaron entrevistas de acompañamiento en ese mismo espacio con residentes de la misma casa de asistencia durante el periodo de tiempo antes referido. Encontrando que dichas categorías también aparecían en los relatos señalados.

Las ocho categorías señaladas, fueron utilizadas para construir un cuestionario de aplicación colectiva mediante la “ordenación jerárquica de opciones” (Hidalgo, 2008, p. 223), en el que se establecieron dos afirmaciones en cada categoría –una en referencia a la percepción respecto a sí mismo y la otra en función de lo que las personas refieren al entrevistado(a) que observan de su comportamiento o conducta-, las 16 afirmaciones se agruparon en 20 conjuntos de cuatro afirmaciones, sin incluir más de una afirmación de cada categoría por conjunto, de manera que cada afirmación apareciera cinco veces

en el cuestionario. Las personas encuestadas debían ordenar las opciones para identificar las afirmaciones que mejor describían su realidad. Para obtener la calificación de las respuestas del cuestionario, se definió que a aquellas afirmaciones que las encuestadas consideraran en primer lugar de cada conjunto se le asignaría un valor de 3 (tres) puntos, mientras que, a la considerada en último lugar, la puntuación sería de -1 (uno negativo) puntos. Para finalmente realizar la suma aritmética de los puntos por cada dimensión e identificar las categorías en las que las encuestadas consideraban que tenían más necesidades.

Dado que el cuestionario sólo permitía comparar ocho dimensiones previamente seleccionadas, en el cuestionario se incluyeron también cuatro preguntas abiertas para contar con información cualitativa que permitieran confirmar los resultados cuantitativos que arrojará el instrumento. El cuestionario se aplicó a 16 mujeres jóvenes residentes de la casa de asistencia el 11 de marzo de 2016 a las 20:00 horas, siendo su participación voluntaria, la aplicación se realizó en el comedor después de la cena.

Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario reflejaban que las necesidades que las personas encuestadas señalaban en orden de mayor a menor importancia eran las relativas a las categorías: 1. Duelo; 2. Manejo del tiempo; 3. Relaciones personales; y 4. Relaciones familiares. Los datos cualitativos señalaban que la relación entre duelo y relaciones personales y familiares se vinculaba en la población principalmente por ser mujeres migrantes que habían salido de su hogar de origen con el objetivo de estudiar y/o trabajar –mayormente para reunir los recursos necesarios para continuar con sus estudios-, por lo que una de sus experiencias de pérdida era precisamente el del hogar de origen, la ciudad de residencia y los vínculos personales y sociales de ese estado previo a la migración.

Dado que en la construcción del instrumento, las categorías “relaciones personales” se referían a la forma en que la persona que respondía se relacionaba con otras personas distintas a los miembros de su familia y la categoría “relaciones familiares” lo hacía en referencia a la relación con los demás miembros de su familia, considerando

que ambas se referían a la forma en que la persona que respondió al cuestionario se relacionaba con otras personas –indistintamente de si se trataba de miembros de su familia o no- se reagruparon ambas categorías bajo la nueva categoría “relaciones interpersonales”. Así, las dos principales necesidades de la población a atender se ubicaron en las categorías *duelo* y *relaciones interpersonales*. Estas necesidades se consideraron para la propuesta de taller. Se consideró finalmente como punto de unión entre ambas categorías, la capacidad limitada de la persona para atender dos procesos simultáneos de esta naturaleza, por lo que, al dedicar mayor atención y recursos a los procesos de duelo, necesariamente se dispondrá de cantidades menores para la construcción y mantenimiento de las relaciones interpersonales del doliente.

Una vez detectadas los temas a desarrollar, el siguiente paso fue la búsqueda de materiales que abordaran ambos temas para identificar el marco teórico sobre el que se basarían tanto la intervención como el contenido del taller. El proceso de cambio descrito por la psicoterapeuta familiar sistémica Virginia Satir describe más que la experiencia de pérdida, los sucesos posteriores a la misma. Dado que su aplicación se puede realizar en cualquier situación que implique un cambio en el *status quo* de la persona posterior a la inclusión de un elemento extraño, decidí utilizar este proceso de cambio como eje conductor del presente trabajo.

Aunque tradicionalmente se considera el proceso de duelo desde un punto de vista relacionado con la muerte de una persona, es factible ampliar el alcance a cualquier tipo de pérdida, puesto que el proceso de duelo también se experimenta tras la pérdida de una relación, un estado de cosas (*status quo*) previo a un evento, o algún bien material, más aún, también es posible identificar experiencias de pérdida derivadas del propio ciclo vital de la persona. Este marco ampliado de concepto de pérdida no limitada a la muerte física de una persona es el que será utilizado en el presente trabajo. Y es bajo el que igualmente se interpretaron los resultados de diagnóstico relacionados con la categoría duelo.

1.2 Propósitos de la intervención.

El propósito general de la intervención fue que las mujeres jóvenes residentes en una casa de asistencia atendida por una congregación de religiosas católicas en la ciudad de Guadalajara, Jalisco que participaran en el taller “El proceso de Duelo y su impacto en las relaciones” desarrollaran habilidades de comunicación descriptiva respecto de sus experiencias de pérdida y procesos de duelo que les ayuden también a reconocer cómo la resignificación de esos procesos les permite modificar sus relaciones interpersonales.

Cabe mencionar que las relaciones interpersonales a las que se hace referencia en este trabajo corresponden a:

Relaciones con los demás: al explorarse las dinámicas grupales dentro de los talleres, donde las participantes reconstruyen lazos de apoyo y confianza con sus pares, superando barreras como el aislamiento o la desconfianza derivada de sus experiencias migratorias.

Relación consigo mismas: El proceso elaborado fomenta la autocomprensión y la resignificación del duelo, lo que permitió a las participantes desarrollar una identidad más integrada y resiliente frente a sus pérdidas.

Relación con el entorno: Ya que se abordan los vínculos con su nuevo contexto social, ayudándolas a adaptarse y establecer conexiones significativas en un entorno a menudo hostil o desconocido.

Para lograrlo, se plantearon tres propósitos particulares:

1. Que las participantes reconocieran sus propios procesos de duelo y pérdida.
2. Que las participantes reconocieran y describieran cómo sus procesos de duelo influyen la forma en que se relacionan con los demás.

3. Que las participantes reconocieran que dar un nuevo significado a sus experiencias de duelo les permite modificar sus relaciones interpersonales.

Cada objetivo específico a su vez constituye el eje sobre el que se construyeron los módulos del taller descritos en el punto siguiente.

1.3 Plan de acción.

1.3.1 Consideraciones logísticas iniciales.

Se decidió dividir a las personas que aceptaron participar en el taller en dos grupos de trabajo distintos, esto respondió, en primer lugar, a una necesidad logística concreta. Durante el proceso de convocatoria, las personas interesadas en participar en la experiencia expresaron diferentes disponibilidades horarias. Una parte de ellas manifestó que sólo podía asistir a sesiones entre semana, mientras que el resto sólo podía hacerlo los fines de semana. Para respetar estos tiempos sin excluir a ninguna persona interesada, se optó por abrir dos grupos independientes, permitiendo así una mayor accesibilidad y equidad en la participación. Esta decisión fue consistente con los principios humanistas del Desarrollo Humano, que promueven una visión inclusiva y contextual del proceso de acompañamiento (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente [ITESO], 2023).

1.3.2 Identificación inicial de necesidades.

En el marco de esta investigación, se empleó un cuestionario de diagnóstico previamente aplicado como herramienta inicial para identificar las necesidades de desarrollo en mujeres jóvenes migrantes con experiencias de pérdida y duelo. Este instrumento, compuesto por afirmaciones autoevaluativas organizadas en categorías como Relaciones familiares, Relaciones personales, Manejo del tiempo, Inteligencia Emocional, Autoestima y autoconfianza, Empleabilidad, Autocuidado y Duelos, permitió

a las participantes reflexionar sobre el impacto de sus vivencias en estas áreas. Mediante la asignación de niveles de certeza (de 1 a 4), se capturaron percepciones sobre su bienestar y relaciones, revelando patrones como aislamiento familiar, baja autoestima y duelos no resueltos.

1.3.3 Fundamentación desde el planteamiento teórico.

Más allá de la razón operativa, la existencia de dos grupos ofreció una oportunidad significativa para incorporar un planteamiento teórico-metodológico experimental que nutriera el objetivo central de la presente investigación. En el marco del Desarrollo Humano, diversas fuentes han señalado que el grupo no es solamente un contexto donde ocurre la transformación, sino que puede convertirse en un agente activo de cambio. En este sentido, autores como Yalom (1980, 2008, 2013) y Barceló (2003) coinciden en señalar que la interacción grupal, la resonancia empática y el soporte mutuo pueden detonar procesos de elaboración interna y sentido sin la necesidad de una conducción directiva permanente.

Sobre esta base, se formuló la siguiente hipótesis de trabajo: ¿Es posible que el grupo, por sí solo, desempeñe un rol comparable al del facilitador en un proceso de desarrollo humano?

Para explorar esta pregunta, se diseñaron dos condiciones de trabajo: un grupo estructurado, donde la facilitación siguiera un encuadre previamente definido y dirigido; y un grupo no estructurado, donde el facilitador se integraría como un miembro más, permitiendo que la dinámica se autogestionara.

Esta doble vía buscó contrastar empíricamente los efectos del grado de estructura en el acompañamiento grupal, y observar si surgían diferencias relevantes en la profundidad de las reflexiones, en los modos de participación, y en la calidad del vínculo entre los miembros. Así, la decisión metodológica también constituyó un ejercicio de

indagación cualitativa, al permitir la observación de variables complejas como la autonomía, la confianza grupal y la cocreación de sentido.

1.3.4 Consideraciones éticas y configuración de la intervención.

Dada la naturaleza del trabajo y el doble rol del autor como facilitador y evaluador de los resultados de la intervención, se consideraron con especial cuidado los límites éticos de la intervención. Se tomó la decisión deliberada de no asumir una posición de autoridad o conducción activa en uno de los grupos. En su lugar, se optó por participar como miembro observador, procurando sostener una actitud de contención sin direccionamiento, en línea con lo que Noddings (2013) define como cuidado ético: un tipo de presencia que se ofrece sin imponer, que escucha activamente sin condicionar.

Esta decisión fue informada con transparencia a las participantes desde el inicio, como parte del proceso de consentimiento informado en el que aclaró que la participación del facilitador se limitaría a acompañar, y que no habría un programa predeterminado ni una estructura fija en el caso del grupo no estructurado. Se reconoció también que, incluso en ausencia de intervención directa, la sola presencia del facilitador ya implica un impacto en el grupo —una influencia que se asumiría con conciencia y responsabilidad.

En ambos grupos se utilizó la misma actividad inicial, diseñada para propiciar la expresión emocional y establecer un primer vínculo de confianza. A partir de esa consigna común, los caminos divergieron: en el grupo estructurado se siguió una agenda preestablecida, con momentos asignados para el diálogo, la reflexión guiada y la retroalimentación; mientras que en el grupo no estructurado se invitó a que fueran las propias integrantes quienes decidieran qué camino seguir, cómo abordar los silencios, y qué tipo de interacciones les resultaban significativas. Esta diferencia no sólo permitió observar contrastes en los procesos emergentes, sino que también otorgó a las participantes el protagonismo en la construcción del encuadre.

1.3.5 Influencia inevitable y presencia acompañante como condiciones y herramientas éticas y metodológicas.

A pesar de las diferencias en estructura, el elemento común en ambos grupos fue la presencia acompañante del facilitador. Esta actitud se concibe, en el marco del Desarrollo Humano, como una forma de estar con el otro que no busca intervenir ni resolver, sino simplemente acompañar con atención plena, empatía y apertura. Barceló (2003) y Noddings (2013) coinciden en señalar que esta presencia, cuando es auténtica y sostenida, puede facilitar procesos profundos de reflexión, resignificación y conexión con la propia experiencia.

Desde esta perspectiva, la experiencia no se centró en "hacer para el grupo", sino en estar con el grupo, ofreciendo una presencia que sirviera como espejo, como sostén emocional y como contenedor simbólico. La decisión de que el facilitador se integrara como un miembro más buscó precisamente preservar esa cualidad de horizontalidad y cuidado, evitando que se instauraran relaciones verticales que pudieran limitar la espontaneidad o fomentar la dependencia.

Este diseño ético y metodológico permitió observar cómo se construye la seguridad psicológica en contextos no directivos, cómo emergen liderazgos informales dentro del grupo, y qué tipo de contención pueden generar las personas cuando se confía en su capacidad de autogestión. Asimismo, ofreció al facilitador la oportunidad de cuestionar su propio rol, de identificar posibles zonas de sombra (como la tentación de dirigir desde lo implícito), y de reforzar una práctica reflexiva basada en la humildad y el respeto.

1.3.6 Ruta temática de las sesiones.

Se plantearon diez sesiones de dos horas cada una, para un grupo limitado a 14 asistentes, mismas que se señalan a continuación:

Sesión I: "Introducción al taller"

Sesión II: "Conociendo la pérdida"

Sesión III: "Conociendo el proceso de duelo"

Sesión IV: "Status Quo: la vida antes de la pérdida"

Sesión V: "La pérdida como elemento extraño"

Sesión VI: "El caos tras la pérdida"

Sesión VII: "La transformación desde la pérdida"

Sesión VIII: "La integración de la experiencia"

Sesión IX: "La nueva realidad tras el duelo"

Sesión X: "La posibilidad de un nuevo comienzo"

Cada una de las sesiones fue documentada por parte de las participantes en un diario del participante, para su posterior transcripción y análisis de narrativas para identificar los cambios en las acciones realizadas mediante el lenguaje y expresiones orales, utilizadas por las participantes relacionadas con: a) descubrimientos; b) sentimientos y emociones identificadas y c) el sentido encontrado a las experiencias vividas durante las sesiones del taller. Estos análisis se desarrollaron al finalizar la intervención sobre las narrativas de cada una de las sesiones del taller escritas por las propias participantes en el diario de participante llevado por ellas. Este diario se llenó con su propia "versión de sentido" (Moreira, 2001, pp. 315-316).

1.3.7 Lugar y sus condiciones.

El lugar de la intervención y espacio físico fue un ante-oratorio en la institución de formación de la ciudad de Guadalajara. Las sesiones se desarrollaron en un salón de aproximadamente 30 metros cuadrados, con mesas de trabajo rodeadas de sillas y una

pequeña sala consistente de tres sillones a un costado, además de una mesa y un pizarrón en un extremo de la sala, con ventanas hacia una terraza. La amplitud del espacio facilitó el desarrollo de las actividades, puesto que permitió que las personas se ubicaran en parejas o grupos pequeños para compartir sin estar muy próximas a las demás parejas o grupos.

Las personas interesadas podían decidir a qué grupo integrarse, lo que hicieron principalmente por la disponibilidad de horario. Quedando finalmente 11 personas en el grupo del miércoles (grupo estructurado) y 5 personas en el grupo libre que sesionaba los sábados.

1.3.8 Recursos humanos, materiales y financieros.

Los recursos utilizados durante la intervención se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Recursos utilizados durante la intervención

Cantidad	Unidad de medida	Descripción	Costo Unitario	Inversión
20	horas	Tiempo del facilitador preparación de las sesiones	\$ 385.41	\$ 7,708.24
40	horas	Tiempo del facilitador durante las sesiones	\$ 385.41	\$ 15,416.47
50	Pzas	Pliegos de papel de china diferentes colores	\$ 2.50	\$ 125.00
4	Lts	Pintura acrílica de diversos colores	\$ 50.00	\$ 200.00
2	Lts	Pegamento Blanco	\$ 49.00	\$ 98.00
20	Pzas	Pinceles	\$ 12.00	\$ 240.00
20	Pzas	Caja de 12 crayones	\$ 20.00	\$ 400.00
10	Pzas	Hoja Blanca para rotafolio	\$ 45.00	\$ 450.00
40	Pzas	Libreta profesional	\$ 25.00	\$ 1,000.00
200	Pzas	Sobre blanco	\$ 0.40	\$ 80.00
1	Pzas	Caja de cartón de archivo muerto	\$ 65.00	\$ 65.00
40	Pzas	Bolígrafo económico color azul/negro	\$ 14.00	\$ 560.00
20	Pzas	Tabla de madera para moldear plastilina	\$ 22.00	\$ 440.00
1	Pzas	Paquete de toallitas húmedas para bebé	\$ 40.00	\$ 40.00
1	Pzas	Paquete de hojas blancas papel bond	\$ 190.00	\$ 190.00
			Total:	\$ 27,012.71

1.3.9 Programa de la intervención.

El programa seguido durante la intervención se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1

Programa aplicado durante la intervención

Sesión	Fecha Programada	Tema	Propósitos	Actividad planeada
I	10-sep-16	Introducción al Taller	☐ Que las participantes conozcan el plan de intervención. · Aclaración de dudas, encuadre y reglas del grupo.	"La Ceiba" (Actividad vivencial con un árbol de ceiba)
II	24-sep-16	Conociendo la pérdida	☐ Que las participantes conozcan el concepto de pérdida desde una visión humanista y reconozcan los sentimientos alrededor de esa experiencia. · Que las participantes identifiquen las pérdidas y duelos que han tenido en su vida.	"Cuento de la Pérdida" (Escritura)
III	1-oct-16	Conociendo el proceso de Duelo	☐ Que las participantes conozcan el concepto de duelo desde una visión humanista. · Que las participantes identifiquen las pérdidas y duelos que han tenido en su vida.	"El nombre de la pérdida" (Narrativa)
IV	8-oct-16	Status Quo: la vida antes de la pérdida	☐ Que las participantes describan cómo era su vida antes de sus experiencias de pérdida y cómo se relacionaban con las demás personas antes de ella. · Que las participantes describan los cambios que han experimentado tras las experiencias de pérdida.	"Dibujando la vida antes de la pérdida" (Dibujo con Lápiz y Crayones)
V	15-oct-16	La pérdida como elemento extraño	☐ Que las participantes describan cómo era su vida antes de sus experiencias de pérdida y cómo se relacionaban con las demás personas antes de ella. · Que las participantes describan los cambios que han experimentado tras las experiencias de pérdida.	"Dando forma a la pérdida" (Pintura con las manos)
VI	22-oct-16	El caos tras la pérdida	☐ Que las participantes relaten las sensaciones nuevas y desconocidas que enfrentaron inmediatamente después de la experiencia de pérdida. · Que las participantes reconozcan cómo la experiencia de pérdida modificó su Status Quo.	"Mi historia sin palabras" (Mímica)
VII	29-oct-16	La transformación desde la pérdida	☐ Que las participantes describan el proceso de duelo vivido. · Que las participantes analicen como la confusión y mezcla de sentimientos que experimentaron durante su proceso de duelo modificaron la percepción que tenían de su realidad antes de la experiencia de pérdida.	"Los colores de la experiencia" (Bolitas de Papel y pegamento sobre opalina)
VIII	5-nov-16	La integración de la experiencia	☐ Que las participantes relacionen los cambios vividos desde la experiencia de pérdida. · Que las participantes recuperen la experiencia de pérdida y el proceso de duelo y lo relacionen con los cambios experimentados en sus vidas desde entonces.	"Collage" (recortes y pegamento)
IX	12-nov-16	La nueva realidad tras el duelo	☐ Que las participantes describan su realidad actual partiendo de la forma en que se modificó su realidad a raíz de sus experiencias de pérdida y procesos de duelo. · Que las participantes reflexionen sobre los significados y sentidos atribuidos a la experiencia de pérdida y proceso de duelo.	"La canción de la experiencia" (Canto)

X	19-nov-16	La posibilidad de un nuevo comienzo	☐ Que las participantes reflexionen sobre los significados actuales de su experiencia de pérdida y sobre otros posibles significados. ☐ Que las participantes describan cómo podrían modificarse sus relaciones interpersonales considerando los posibles significados alternos descubiertos	"Otras posibilidades" (Narrativa)
---	-----------	--	---	-----------------------------------

1.3.10 Justificación de la existencia de dos grupos y criterios de integración.

La conformación de dos grupos de trabajo —uno estructurado y otro basado en presencia acompañante— respondió a una decisión metodológica deliberada cuyo propósito trascendió la simple disponibilidad de horarios. Si bien la logística inicial permitió que las participantes eligieran el grupo cuya programación se adecuaba mejor a sus tiempos, la existencia de ambos grupos tuvo como fundamento central la indagación sobre el rol del facilitador y del propio grupo como agente de transformación en procesos de desarrollo humano.

Esta decisión se sostuvo en la pregunta rectora que guio el diseño de la intervención: ¿puede un grupo, por sí mismo y sin conducción directiva, generar procesos de crecimiento comparables a aquellos que emergen bajo una facilitación estructurada? Autores como Yalom (1980), Rogers (1985) y Barceló (2003) han señalado que el grupo posee un potencial transformador propio, capaz de detonar resonancia empática, contención y sentido, incluso cuando el rol del facilitador se reduce a la presencia acompañante. Explorar estas dos condiciones permitió contrastar empíricamente las dinámicas que emergen cuando el proceso está guiado por una estructura previamente definida frente a aquellas que surgen en un espacio no directivo orientado por la autodirección grupal.

Clarificación sobre la libertad de integración entre grupos.

La libertad de elección se otorgó únicamente al inicio de la intervención. Durante la primera sesión, cada grupo recibió una explicación detallada del enfoque metodológico que se implementaría —incluyendo su nivel de estructura, expectativas de participación y rol del facilitador— como parte del proceso previo a la firma del consentimiento

informado. A partir de esta información, las participantes eligieron el grupo que mejor correspondía a sus necesidades y condiciones personales.

No se estableció una regla explícita que prohibiera cambiar de grupo. Sin embargo, en la práctica ninguna participante solicitó hacerlo, permaneciendo todas en el grupo seleccionado desde el inicio. Esta permanencia favoreció la consistencia interna del diseño, ya que permitió que los procesos grupales se desarrollaran de manera continua y sin interrupciones derivadas de cambios entre modalidades. Asimismo, aseguró que los análisis narrativos y de actos ilocucionarios correspondieran a experiencias vividas dentro de un encuadre estable y coherente.

Justificación metodológica de esta decisión.

La estabilidad en la composición de cada grupo fue fundamental para:

1. Garantizar comparabilidad entre las condiciones estructurada y no estructurada.
2. Asegurar que los cambios narrativos pudieran atribuirse con mayor precisión a las experiencias vividas bajo cada modelo.
3. Evitar la contaminación metodológica, especialmente en el grupo libre, donde la presencia acompañante requiere continuidad para que emerjan procesos de autodirección.
4. Respetar el encuadre ético, donde la claridad desde el inicio protege a las participantes y evita cambios abruptos de expectativas o roles.

En suma, aunque la elección inicial respondió parcialmente a la disponibilidad horaria, la existencia de dos grupos con encuadres claramente diferenciados constituyó una decisión teórica, ética y metodológica orientada a explorar la relación entre estructura, presencia acompañante y desarrollo humano, preservando la validez interna necesaria para interpretar los resultados de manera sólida y rigurosa.

1.3.11 Recolección de información.

Para la recolección de la información analizada en el presente trabajo, se eligieron las siguientes herramientas:

a) Diario de Participante: consistente en la entrega de un cuaderno profesional a cada participante en el que cada una de ellas podía de manera voluntaria, al término de la sesión escribir en él la respuesta a las preguntas ‘¿qué descubrí?’, ‘¿cómo me sentí durante la sesión?’ y ‘¿qué sentido le encuentro a lo vivido en esta sesión/ este taller?’, mismo que se durante toda la intervención permaneció en posesión de su dueña y que el facilitador no podía conocer sino hasta el término del taller, y siempre y cuando la participante decidiera compartirlo.

b) Bitácora del Facilitador o Diario de Campo (Rodríguez & Fernández, 2012), consistente en audio grabaciones efectuada inmediatamente al término de cada sesión, en donde el facilitador describía su propia “versión de sentido” (Moreira, 2001, pp. 315-316) para capturar su experiencia.

c) Transcripciones textuales de los Diarios de las Participantes y estenográfica de la Bitácora del Facilitador para el posterior análisis de las narrativas de las participantes y de los discursos del facilitador. Mismas que se transcriben íntegramente en los apartados de este trabajo sin corregir los errores gramaticales u ortográficos cuando se citan textualmente y que para facilitar su lectura, se omiten los señalamientos “[sic]”.

d) Evidencia fotográfica y digitalización de los diarios citados anteriormente.

1.3.12 Compendio de instrumentos utilizados.

a) Cuestionario de diagnóstico de necesidades de desarrollo. En la fase inicial se empleó un cuestionario de diagnóstico colectivo para identificar necesidades de desarrollo en las residentes de la casa de asistencia. Este instrumento se construyó a

partir del análisis previo de seis bitácoras de entrevistas de acompañamiento y de la validación de categorías con la responsable de la institución. El cuestionario incluyó ocho dimensiones: Relaciones personales, Relaciones familiares, Manejo del tiempo, Inteligencia emocional, Autoestima y autoconfianza, Empleabilidad, Autocuidado y Duelos.

La estructura del cuestionario se basó en la técnica de Ordenación Jerárquica de Opciones (Hidalgo, 2008), mediante 16 afirmaciones (una de autopercepción y otra de percepción de otros por cada categoría), organizadas en 20 conjuntos de cuatro en los que no se repetía la dimensión dentro del mismo grupo. Las participantes debían ordenar las afirmaciones de cada conjunto, asignándose un valor de 3 puntos a la opción considerada más representativa y de -1 punto a la menos representativa. La suma aritmética de los puntajes por dimensión permitió identificar, de manera comparativa, las áreas percibidas como más necesitadas de atención.

Adicionalmente se incorporaron cuatro preguntas abiertas, cuyo propósito fue complementar la información cuantitativa mediante datos cualitativos que permitieran comprender matices y significados asociados a las categorías evaluadas. Este instrumento fue clave para fundamentar la elección de los temas centrales de la intervención (duelo y relaciones interpersonales) y para robustecer la coherencia entre diagnóstico, diseño del taller y objetivos del trabajo.

b) Bitácoras de entrevistas previas. En una fase anterior, durante los estudios del facilitador en la asignatura “Habilidades para la Relación Facilitadora II”, se generaron bitácoras estenográficas de entrevistas de acompañamiento con residentes de la misma casa de asistencia. Estas bitácoras funcionaron como registros documentales de los relatos de las jóvenes y constituyeron una primera fuente de información para identificar categorías recurrentes vinculadas a duelo, relaciones personales y familiares, autocuidado y otros temas relevantes.

Su análisis permitió construir las categorías iniciales que después se operacionalizaron en el cuestionario de diagnóstico, aportando así un primer nivel de triangulación entre observación previa, experiencia de acompañamiento y medición posterior.

c) Diario de participante. Durante la intervención, cada participante recibió un cuaderno profesional destinado a fungir como Diario de Participante. Al final de cada sesión, de manera voluntaria, las asistentes respondían a tres preguntas abiertas: “¿Qué descubrí?”, “¿Cómo me sentí durante la sesión?” y “¿Qué sentido le encuentro a lo vivido en esta sesión/este taller?”.

Este instrumento se diseñó para recoger la versión de sentido (Moreira, 2001) de las participantes, es decir, su propia elaboración subjetiva de la experiencia vivida. Los diarios permanecieron bajo resguardo de cada participante y solo fueron puestos a disposición del investigador al término del taller, respetando así la confidencialidad y favoreciendo una expresión libre, menos condicionada por la mirada del facilitador.

Los diarios aportaron material narrativo esencial para el análisis cualitativo del corrimiento de las narrativas, permitiendo rastrear cambios en la forma en que las participantes nombraban sus pérdidas, emociones, vínculos y procesos de resignificación.

d) Bitácora del facilitador o diario de campo. Como complemento al Diario de Participante, el facilitador elaboró una Bitácora o Diario de Campo (Rodríguez & Fernández, 2012), mediante grabaciones de audio realizadas inmediatamente después de cada sesión. En ellas describía su propia versión de sentido (Moreira, 2001), registrando observaciones sobre la dinámica grupal, emociones percibidas, decisiones tomadas, silencios significativos, tensiones y aprendizajes emergentes.

Posteriormente, estas grabaciones fueron transcritas de manera estenográfica. La bitácora cumplió una doble función: por un lado, constituyó una fuente de datos para el

análisis del discurso del facilitador; por otro, operó como herramienta de reflexividad, permitiendo al investigador reconocer su implicación personal, cuestionar sus propias intervenciones y vigilar posibles sesgos, contribuyendo así a la transparencia y a la validez interna del proceso cualitativo.

e) Transcripciones textuales de diarios y bitácora. Tanto los Diarios de Participante como la Bitácora del Facilitador fueron transcritos íntegramente para conformar el corpus principal de análisis. Se respetó la literalidad de las expresiones, incluyendo errores gramaticales u ortográficos, omitiendo únicamente la marca “[sic]” para facilitar la lectura, de acuerdo con lo señalado en el capítulo metodológico.

Sobre este corpus se aplicó el análisis de narrativas y el análisis de actos ilocucionarios (Searle, 1979), clasificando los enunciados en categorías tales como representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos. Esta sistematización permitió construir tablas y figuras que muestran la evolución porcentual de los tipos de actos de habla, lo que robusteció la consistencia entre los hallazgos cualitativos y los indicadores cuantitativos derivados de los conteos.

f) Evidencia fotográfica y digitalización de materiales. Finalmente, se recopilieron registros fotográficos de las producciones realizadas en las sesiones (dibujos, collages, trabajos plásticos) y se digitalizaron los diarios y bitácoras. Aunque estas evidencias no constituyen el núcleo del análisis discursivo, sí cumplen una función importante de documentación y trazabilidad del proceso, al permitir verificar la existencia de los materiales, contextualizar las narrativas y ofrecer un respaldo empírico adicional ante futuras revisiones académicas o auditorías metodológicas.

En conjunto, este compendio de instrumentos muestra un diseño intencionalmente triangulado que integra fuentes de información diversas (cuantitativas y cualitativas, individuales y grupales, del punto de vista de participantes y del facilitador), fortaleciendo la validez interna del estudio y la congruencia con el enfoque fenomenológico y humanista que lo orienta.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Estado actual del conocimiento.

La experiencia de pérdida es una constante durante la vida de la persona, sin embargo, más allá de los sentimientos producidos por la misma, la persona, su entorno social y la cultura en que se desarrolla, dan forma a una percepción de la experiencia y elaboración de esta mediante el proceso de duelo. Dado que, a cada experiencia vivida, la persona le atribuye un significado que implica la forma en que a partir de la misma comprende y construye su realidad, basada en todas las experiencias que la persona acumula durante su vida, la persona da forma, entre otras cosas, a sus relaciones interpersonales con los demás.

Para la elaboración del presente documento, se consideraron distintas fuentes relacionadas con los temas vinculados a las palabras clave: *pérdida, duelo, sentido de vida, resignificación de la experiencia, y relaciones personales*.

Para la comprensión de la experiencia de pérdida y procesos de duelo, el presente trabajo incorpora las ideas que Cabodevilla incluye en: *Las pérdidas y sus duelos* (2007), donde señala que “Cada pérdida acarreará un duelo y la intensidad del duelo no dependerá de la naturaleza del objeto perdido, sino del valor que se le atribuye, es decir, de la inversión afectiva invertida en la pérdida” (Cabodevilla, 2007, p.164) y posteriormente también identificar que:

...el duelo es producido por cualquier tipo de pérdida, y no sólo es aplicable a la muerte de una persona. Por lo tanto, el proceso de duelo se realiza siempre que tiene lugar una pérdida significativa, siempre que se pierde algo que tiene valor, real o simbólico, consciente o no para quien lo pierde (Cabodevilla, 2007, p. 164).

También se considera el trabajo de Emilio Gamo y Pilar Pazos sobre la implicación del duelo en la evolución de las distintas etapas de la vida, así como en la psicopatología

(Gamo & Pazos, 2009) quienes señalan que en la adolescencia y en edades muy cercanas a ella "...la elaboración de las pérdidas se ve favorecida por una estabilidad del marco biográfico, en estos momentos [como] hay una transición, las pérdidas suponen una crisis sobre otras." (Gamo & Pazos, 2009, p. 460). Otros trabajos que también abonan al conocimiento de la temática de este documento son el de abordaje de la configuración identitaria en personas que han vivido procesos de pérdida de personas significativas (Alvis-Rizzo *et al.*, 2013), el sentido del duelo en la estructura mental del niño o adolescente (Muñoz, 2010), también en relación al sentido, el referente al del dolor y la muerte desde una visión filosófica que realiza la Dra. Lukac de Stier (2008) quien refiere que "Sólo recobrando el sentido trascendente de la vida puede el hombre encontrar un significado al dolor y aceptar con naturalidad y esperanza la muerte." además de considerar que:

...el hombre es el único [ser] viviente que tiene conciencia de su condición mortal; por eso la Filosofía puede ayudarle para que encuentre un sentido a la muerte a partir del hecho de reconocer y asumir un sentido en su vida personal. (Lukac, 2008, p. 262)

El trabajo de Lukac (2008) aborda desde la filosofía, cómo las modificaciones culturales atribuidas al dolor y a la muerte hacen necesaria una búsqueda de sentido a esas experiencias.

Para una comprensión más completa de los procesos de duelo, se considera en el presente trabajo la publicación del Instituto Mexicano de Tanatología: *¿Cómo enfrentar la muerte?: tanatología* (2008) en el que se señalan las teorías sobre el duelo de Elizabeth Kübler-Ross, William Worden y Therese Random, además de presentar un acercamiento al sentido del dolor, el sufrimiento y la vida desde la propuesta de logoterapia de Viktor Frankl. Se considera el trabajo de Helen Wilson Harris (2015) sobre la teoría del duelo de Keith-Lucas comparándola con las teorías de Elizabeth Kübler-Ross, William Worden, Stroebe y Schut, trabajo en el que se señala la importancia de la protesta como elemento clave en la elaboración e integración de la experiencia de duelo (Wilson, 2015). Así

mismo, se contempla el trabajo de Borges Alves y Lucas Dulci (2014) quienes afirman que, en el caso del proceso de enfrentar a la muerte, la alternativa radica en valorizar la vida y que se puede ayudar a alguien a morir si se intenta ayudarlo a vivir en lugar de simplemente dejarlo que viva de forma deshumana (Borges & Lucas, 2014).

El acercamiento a los procesos de duelo desde una perspectiva de la Psicología Humanista se puede encontrar en el trabajo de Blevins (2008): *A personal journey through the grief and healing process with Virginia Satir, Dr. E. Kubler-Ross, and J. William Worden*, en el que se señala que Virginia Satir presenta un proceso de cambio como una vía para ayudar a los demás a comprender que la pérdida es un proceso que involucra el duelo y la integración de cómo se modificó la vida a raíz de la experiencia de pérdida. (Blevins, 2008). Es sobre esta propuesta en particular que se organiza el diseño de los talleres de intervención.

Desde una perspectiva de la psicología humanista, se consideró el trabajo de Luis R. Brito (1994) publicado en *Prometeo* sobre el proceso del duelo, y en el que se mencionan las etapas del proceso de duelo desde la propuesta de Robert Kavanaugh (1972, como se citó en Brito, 1994). Estas etapas incluyen: (1) Negación, caracterizada por una desconexión inicial frente a la pérdida, donde la persona puede rechazar su realidad como mecanismo de protección o defensa inicial, un estado común en migrantes al enfrentar la separación de sus raíces; (2) Rabia e ira, marcada por la irrupción de sentimientos intensos de enojo o ansiedad, que reflejan la lucha interna por aceptar la pérdida y que, en un contexto humanista, se ven como oportunidades para el autoconocimiento; (3) Negociación, donde la persona comienza a procesar la pérdida. Se intenta pactar, consciente o inconscientemente, con uno mismo, con otros o con una instancia superior, buscando revertir o mitigar la pérdida, integrándola en su narrativa personal y abriendo espacio para nuevas relaciones; y (4) Aceptación, fase en la que el duelo se transforma en un motor de desarrollo, fomentando la reconstrucción de vínculos interpersonales y la aceptación de una identidad renovada, implicando el reconocimiento de la pérdida y la posibilidad de reorganizar la vida en adelante, resonando con la tendencia actualizante de Rogers (1985).

Estas etapas, aplicadas a los talleres, guiaron la intervención para facilitar el potencial humano en contextos de vulnerabilidad.

En adición a lo anterior, la consideración del fenómeno de la emigración visto como un proceso de duelo y la posibilidad de su elaboración se aborda desde el trabajo de Salvador (2002) quien señala que:

La emigración, aunque sea voluntaria, es un proceso de cambio y pérdidas y pondrá en marcha todos los mecanismos implicados en el proceso de duelo [...] Como todo proceso de duelo, el de la emigración se inicia con el sentimiento de la pérdida de lo conocido y termina cuando se reintroyecta lo bueno de lo perdido y la valoración de la nueva cultura (p. 57).

La propuesta de Salvador (2002) agrega la variable de la pérdida no definitiva que favorece la fantasía del reencuentro en la persona que experimenta la pérdida y por tanto se vuelve más complejo el proceso de duelo en la persona migrante, calidad que comparte la mayoría de las personas que conforman la población a atender mediante la intervención abordada en el presente trabajo de grado.

Se considera además la tesis doctoral de López (2008) en la que se señala que “El duelo, en tanto proceso psicológico, tiene como fin la elaboración de una pérdida” (p. 81) y que se centra en investigar aquellos factores que inciden en la resiliencia de las familias mexicanas ante el duelo.

Por su afinidad a la metodología de análisis discursivo que se pretende desarrollar para determinar si existieron cambios en las participantes del taller, se consideró también la tesis doctoral de Munera (2013) en la que se realiza un “... análisis de contenido de los discursos elaborados por los familiares de suicidas y por los profesionales de la salud mental que trataron a pacientes que finalmente se suicidaron.” (Munera, 2013, p. 17).

2.2 Fundamentación teórica de la intervención.

2.2.1 Empoderamiento desde el enfoque de la psicología humanista.

Para comprender el empoderamiento desde un enfoque de la psicología humanista, el presente trabajo parte de una consideración del origen etimológico de la palabra poder, su inclusión en el lenguaje como concepto para –a través de la ontología del lenguaje (Echeverría, 2005), considerarlo un fenómeno humano que desde la filosofía puede abordarse y considerarse como base aproximativa a su estudio desde la psicología. Reconociendo además que desde el punto de unión entre filosofía y psicología es posible construir el concepto de empoderamiento. Desde un enfoque humanista, el poder y el empoderamiento aparecen estrechamente vinculados con la libertad, la voluntad y la responsabilidad, por lo que facilitar el desarrollo humano requiere facilitar también el empoderamiento de la persona, lo anterior implica no sólo ayudarlo a reconocer su libertad de elegir, sino también ayudarlo a darse cuenta de la responsabilidad que su elección conlleva, en este caso: reconocer el propio poder y la facultad de utilizarlo implica reconocer la responsabilidad derivada del ejercicio del mismo.

Hablar de empoderamiento requiere necesariamente hablar de poder, puesto que no se puede dar el uno sin el otro. De acuerdo con el Diccionario de la lengua española, la palabra *poder* proviene del latín *potēre*, construido sobre el verbo latino *posse*, que en su forma de sustantivo se define como: “Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo. [...] Acto o instrumento en que consta la facultad que alguien da a otra persona para que en lugar suyo y representándolo pueda ejecutar algo” (Real Academia Española, 2016, definición de “poder”). Es decir, de acuerdo con esta definición, el poder sería la capacidad de ordenar o hacer, misma que puede ser transferida a otra persona. Esta definición resulta útil, puesto que el término empoderar, entendido como *dotar de poder* puede definirse tanto como una transmisión de poder, como el descubrimiento en sí mismo de dicha capacidad. Para efectos del presente trabajo, el término empoderar será utilizado principalmente la última definición, señalando puntualmente cuando no sea de esta manera.

Ahora bien, para comprender los conceptos de poder y empoderamiento en el sentido que serán considerados en el presente trabajo, es importante comprender las diferencias y coincidencias desde campos disciplinares distintos y a la vez complementarios como la filosofía, la psicología y la ontología.

Desde un punto de vista filosófico, Peter Morris menciona que partiendo del análisis de los significados lingüísticos de la palabra poder:

...‘power’ always refers to a *capacity* to do things, whilst ‘influence’ sometimes (and typically) does not. Thus *all* the definitions of ‘power’ refer to the ability to do something or the possession of control (or the person possessing such an ability); there is no meaning of power comparable to Influence [noun]¹. (Morris, 2002, p. 12)

Al igual que en el español, en el inglés la palabra poder define tanto un acto en su forma de verbo, como un sustantivo que se refieren a la “capacidad de”. En adición, el propio Morris (2002) refiere que existen diferencias fundamentales entre poseer poder, ejercerlo o ser vehículo de este, al tiempo que, también afirma:

So power, as a dispositional concept, is neither a *thing* (a resource or vehicle) nor an *event* (an exercise of power): it is a *capacity*. And dispositional concepts are perfectly respectable ones that we do not need to replace by concepts of some other sort. On the contrary we clearly need such dispositional concepts in our conceptual vocabulary (Morris, 2002, p. 19)

Concebir el poder como concepto fundamental desde el lenguaje, abre la puerta para considerarlo entonces un fenómeno humano, ya que como Echeverría (2005) señala: “Los seres humanos, postulamos, son seres lingüísticos, seres que viven en el

¹ Trad.: ...‘poder’ siempre se refiere a la capacidad de hacer cosas, mientras que ‘influencia’ algunas veces (normalmente) no. Así, todas las definiciones de ‘poder’ se refieren a la habilidad de hacer algo o a la posesión de control (o a la persona poseedora de dicha habilidad); no hay ningún significado de poder comparable al de influencia. Traducción propia.

lenguaje. El lenguaje, sostenemos, es la clave para la comprensión de los fenómenos humanos.” (Echeverría, 2005, p. 346). Así, el poder es un fenómeno lingüístico que sólo es observable al tiempo que el propio observador lo constituye como fenómeno: “El poder, por lo tanto, no es un fenómeno independiente del observador. El propio proceso de observación lo constituye como fenómeno.” (Echeverría, 2005, p. 394). Este proceso, se vincula con los enfoques psicológicos, en los que se considera también que el discurso de la persona crea por sí mismo su realidad y su mundo, y por tanto la persona tiene el poder no sólo de elegir, sino así mismo de crear mediante el ejercicio de la palabra.

Desde esta concepción del poder como fenómeno humano es posible reconocer también como poder a la expansión de la propia capacidad de acción y como la elección de un camino de poder aquella destinada a afirmar la vida presente (Echeverría, 2005). En este camino de poder, existen fuerzas que mediante el fenómeno del poder categorizan al individuo y lo convierten en sujeto (Foucault, 2000). Ahora bien, para Foucault (2013) más que un único elemento llamado *poder*, existen “*relaciones complejas de poder*” (p. 42), que no siempre se distinguen claramente porque cuando se habla de poder:

[...]de inmediato, lo que se le ocurre a la gente es el ejército, es la policía, es la justicia [...] Ahora bien, cuando uno tiene esa concepción del poder, creo que lo localiza únicamente en los aparatos de Estado, en tanto que las relaciones de poder existen –y aunque no lo sepamos, a pesar de todo no siempre extraemos las consecuencias correspondientes-, pasan por muchas otras cosas. (Foucault, 2013, p. 76)

Así, reconocer la influencia del poder en toda actividad humana, reafirma que el ser humano se define mediante el transitar por el camino del poder como creador de su propia vida, siendo un atributo básico del ser humano su capacidad para generarse a sí mismo y a su mundo (Echeverría, 2005).

Derivado de esta concepción de poder en el ámbito humano, el propio Foucault abre la puerta al empoderamiento al afirmar que “No hay relaciones de poder que triunfen por completo y cuya dominación sea imposible de eludir” (Foucault, 2013, p. 77), es decir, que no existe un poder absoluto que domine permanentemente.

Bajo esta concepción del poder –y en consecuencia del empoderamiento-, el pensamiento de Rollo May, desde su enfoque existencialista, sostiene que el poder se define como la capacidad de afectar, influir y transformar a otras personas (May, 1998) destacando la dimensión relacional y dinámica de esta capacidad en contextos de pérdida y búsqueda de significado. Por su parte, Carl Rogers, como exponente de la psicología humanista señala la importancia del empoderamiento humano al afirmar que: “It is found that when power is left with persons, and when we are real with them, understanding of them, caring toward them, constructive behavior changes occur, and they exhibit more strength and power and responsibility.” (Rogers, 1978, pp. 287-288), indicando que, en su propia experiencia en el trabajo con grupos, mediante un trato a los miembros con menos poder desde un Enfoque Centrado en la Persona, estos llegaron a mostrarse extremadamente poderosos (Rogers, 1978).

Sobre las limitaciones sociales al proceso de crecimiento –y por ende al proceso de empoderamiento- personal, aunque la limitante no sea un castigo físico, el temor a fracasar o al ridículo y la crítica pública terminan ejerciendo una influencia sustancial que lo obstruyen (Rogers, 1978). Aunque socialmente, esta influencia no se encuentra en una declaración política, personal o social que postule expresamente dicha restricción, se distingue lo que Morris (2002) señala basado en el pensamiento de Connolly (1983, como se citó en Morris, 2002, p. 22): que la persona no es censurada por tener poder, sino por las acciones realizadas en el ejercicio de este.

Para el pensamiento humanista y existencialista, la capacidad de autodeterminación y la libertad de elección son las características distintivas del ser humano, así, el comportamiento humano no se encuentra determinado por pulsiones reprimidas de experiencias traumáticas acontecidas en la infancia que permanecen en el

inconsciente, ni por fuerzas externas sobre las que la persona no tiene control ni consciencia, sino que es consecuencia de las propias elecciones (Kolesnik, 1975). Lo anterior contrasta con la lectura que Kolesnik (1975) atribuye al psicoanálisis freudiano que como, a diferencia del humanismo que la considera esencialmente buena, considera a la naturaleza humana esencialmente mala (Kolesnik, 1975) y desconoce así la posibilidad de elección, con lo que retira el poder del individuo para dejarlo en fuentes externas o inaccesibles. Al ejercitar esta capacidad de elección, la persona simultáneamente ejerce su propio poder y se hace responsable de las consecuencias de dicha elección.

El principio humanista de libertad y responsabilidad implica reconocer que las propias acciones tienen efectos sobre sí mismo y sobre los demás, sin que esto signifique únicamente, desde una valoración moral, efectos buenos. Sino también aceptar que además de los efectos previstos y deseados, simultáneamente los habrá imprevistos y no deseados.

Para los pensamientos afines al humanismo y al existencialismo, ser humano implica estar permanentemente obligado a tomar una posición respecto del propio ser y la necesidad de hacerse cargo de sí mismo, perderse implica entonces el riesgo de perder la propia existencia (Echeverría, 2005).

Así, el poder y la responsabilidad constituyen junto con la libertad humana, condiciones del ser desde la perspectiva humanista. Empoderar desde esta perspectiva implica entonces, no sólo facilitar el reconocimiento en el facilitado sobre su propio poder, sino ayudarlo al mismo tiempo a darse cuenta de que una vez reconocido, puede también ser cuestionado por quienes lo rodean, que mientras anhelan ese poder, al mismo tiempo condenarán su ejercicio.

2.2.2 El Duelo como elemento promotor del desarrollo humano desde la psicología humanista y desde el Enfoque Centrado en la Persona.

En este trabajo, hablar de desarrollo humano es hablar de educación, no en un único sentido de la relación establecida entre un docente y un alumno en una institución educativa, sino en un concepto amplio en el que “Educar es formar al hombre en su integridad” (González, 1987, p. 11); es decir, el proceso presente en todas aquellas interacciones que faciliten experiencias de formación para la persona, sean estas en el ámbito de una institución educativa, de una familia, o de cualquier organización humana.

La experiencia humana, desde un enfoque humanista, constituye el elemento fundamental con que la persona conforma su realidad y construye su mundo mediante el fenómeno de la percepción; Rogers (1985) señala respecto del término experiencia que:

Este término se usa para englobar todo lo que sucede dentro del organismo en cualquier momento, y que está potencialmente disponible para la conciencia. Incluye tanto los hechos de los cuales el individuo no tiene conciencia, como los fenómenos que han accedido a la conciencia (Rogers , 1985, p. 26)

Mahoney (1991) menciona que todas las experiencias, incluidas aquellas referentes al cambio son autorreferenciales, mientras que Csikszentmihalyi (1998) agrega que: “El control de la experiencia [por parte del *self*] conllevó el control sobre el pensamiento, la emoción y la voluntad” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 36). Eugene Gendlin (1964) evita limitarse al término de experiencia, y propone un proceso al que llama *experiencing* (en lo sucesivo ‘experienciar’), del que afirma que la materia básica de la personalidad es aquella que se manifiesta a través de un sentimiento corporal (Gendlin, 1964). Tal es la importancia de la experiencia en la vida humana; en palabras de Echeverría (2005):

Nuestras experiencias son los componentes básicos de nuestra vida. La vida es la secuencia de nuestras experiencias. Cualquier cosa que hagamos, la hacemos

‘desde’ nuestras experiencias. Ciertamente, podemos reflexionar sobre nuestras experiencias y generar interpretaciones acerca de por qué nos ocurrieron ciertas cosas y por qué las experimentamos de la manera en que las experimentamos. Pero independientemente de lo que digamos de ellas, se yerguen por sí solas como algo dado y no las podemos negar. Es en este sentido que las concebimos como los componentes básicos de nuestra vida. (Echeverría, 2005, p.367)

Ahora bien, resulta oportuno señalar que la experiencia humana sólo puede ser comunicada entre dos o más personas mediante el uso del lenguaje, y en el acto de analizarlo se corre el riesgo de aislar a la persona de su realidad, ya que:

Darle nombre a una experiencia tal vez lo que consigue es ocultarla a la verdadera apreciación. Visto así, el clasificar las experiencias en categorías lingüísticas pone un telón entre la realidad y el ser humano. Dicho en una palabra, pagamos un alto precio por los beneficios del lenguaje (Maslow, 1991, p. 317).

Considerando lo anterior, es posible reconocer a las pérdidas como un tipo de experiencias humanas que se experimentan desde el momento del nacimiento y a lo largo de toda la vida de la persona, compartir estas experiencias y los procesos de duelo subsecuentes con los demás mediante la expresión lingüística, permite a la persona integrarlas a la historia personal como un elemento promotor del crecimiento personal y desarrollo humano.

Aunque tradicionalmente se identifica a la experiencia de pérdida con aquella que se presenta por la muerte de un ser humano, no sólo es aplicable a esta situación, y lo mismo aplica para el proceso de Duelo que le sigue, ya que:

Etimológicamente, el término *duelo* proviene de los vocablos *duellum*, que significa combate, y *dolus*, que significa dolor. Así podemos definir el duelo como la reacción frente a la pérdida de una persona amada o una abstracción que haga

sus veces. Cuando perdemos lo que amamos y creemos poseer, sobreviene el olor de la pérdida o duelo (Behar, 2003, p.81).

La experiencia de pérdida no es extraña a la existencia humana, toda vez que se presenta desde el instante del nacimiento, en que se pierde el enlace fisiológico con la madre que permite la vida en el embrión humano dentro del útero sin que sea todavía necesario el funcionamiento autónomo del feto:

Biológicamente hablando, un niño sólo puede *nacer* por la amputación definitiva de algo que le pertenece. Con esta *pérdida* irreparable se inaugura la existencia exterior de cada uno; y esa pérdida es absolutamente necesaria para que se implanten precisamente las funciones fisiológicas autónomas de la vida. (Oraison, 1969, p. 60)

Así, desde el instante posterior al parto en que se rompe el cordón umbilical, al tiempo que se inaugura la existencia humana como ser independiente, se experimenta la pérdida como elemento inseparable de la vida, hasta el momento en que finalmente, la persona se pierde a sí mismo de manera biológica con el último aliento (Behar, 2003).

Durante el ciclo vital, la persona experimenta una serie de pérdidas que se registran en la propia historia como experiencias. Que al mismo tiempo que finalizan algunos acontecimientos, dan origen a otros nuevos que no habrían sido posibles de no presentarse la pérdida:

La vida puede ser considerada una serie de acontecimientos y la muerte, como un acontecimiento en esa serie que da origen a otro. Así vemos que no renace un yo, sino que es un continuo del ser. Nacemos y morimos en cada momento de la vida y lo mismo pasa con la muerte. Así como la vida presente proporciona las bases para la calidad de nuestra muerte, *la muerte condiciona la calidad de nuestra vida siguiente* (Behar, 2003, p. 68)

En la concepción humanista, el *self* al ser la síntesis de todas las experiencias humanas que al darles un significado constituyen al ser humano, cuyo propósito es alcanzar el propio potencial (Kolesnik, 1975; Rogers, 2007), definiendo que cada persona tiene y es un *self* único e individual, con un potencial igualmente único (Kolesnik, 1975) que responde a los estímulos dependiendo de cómo los percibe, cómo percibe a los demás y a sí mismo; así, el proceso de percepción mediante el cual la persona interpreta o encuentra significados a su experiencia resulta clave en el comportamiento humano, ya que es desde su percepción que la persona elige sus objetivos y sus significados, actuando en consecuencia (Kolesnik, 1975). Es decir, si el proceso de percepción, su interpretación y el sentido encontrado a cada experiencia es único y personal, en función de la persona, la experiencia resulta igualmente única. La experiencia de pérdida, como experiencia humana sigue esta misma lógica.

Dado que, para el humanismo el hombre es un ser en relación, que depende de los demás no sólo para sobrevivir sino también para cubrir sus necesidades de afecto, reconocimiento, pertenencia y estima, la necesidad de interacción con los demás se acentúa ya que la única forma de alcanzar su potencial depende de su medio social particular (Kolesnik, 1975). Así, el concepto del *self* humanista integra la experiencia y desde esa integración, emprende acciones para relacionarse con los demás, por lo que la experiencia de pérdida como el resto de las experiencias humanas, influyen en la forma de relacionarse de la persona. Desde la tendencia personal hacia la realización del propio potencial, se puede afirmar también una tendencia hacia la interacción social que permite un crecimiento integral del ser humano (Kolesnik, 1975) y que se construye sin indiferencia a las experiencias de pérdida, la percepción que de ellas tiene la persona y el significado atribuido a las mismas.

Al ir integrando sus experiencias, la persona elabora sus significados y enriquece su marco de referencia (Farello & Bianchi, 2012), logrando al mismo tiempo comprender de una manera más completa su propia historia. De acuerdo con Rogers (1985), el marco de referencia interno de la persona:

Abarca todo el campo de experiencias –percepciones, sensaciones, significaciones, recuerdos– asequibles a la conciencia del individuo en un momento dado.

El marco de referencia interno es el mundo subjetivo del individuo. Sólo él conoce ese mundo plenamente. Ningún otro puede llegar a conocerlo como no sea por medio de una inferencia empática, sin que nunca tal conocimiento llegue a ser completo. (Rogers, 1985, p. 45)

De acuerdo con Combs *et al.* (1976): "...perception refers to any differentiation a person is capable of making in his perceptual field whether or not an objectively observable stimulus is present." (Combs *et al.*, 1976, pp. 16-17), que además amplían lo anterior al afirmar que: "The perceptual field is the entire universe, including himself, as it is experienced by an individual at the instant of action. It is each person's personal field of awareness, the field of meanings responsible for his behavior" (Combs *et al.*, 1976, p. 22). Así, cada persona vive su vida dentro de su propio marco de referencia (Brazier, 2012), desde el que interpreta y da sentido a su mundo; en palabras de Echeverría (2005):

[...]nuestro mundo es siempre una interpretación. Es en este sentido que hablamos de un mundo de sentido. Una persona siempre revela un mundo de interpretaciones. Al considerar nuestras interpretaciones como 'nuestras', llegamos a observar que tipo de persona somos. Y al cambiar nuestras interpretaciones, modificamos la persona que somos (p. 369).

Por tanto, las interpretaciones que la persona realiza respecto de sus experiencias –incluidas las de pérdida- influyen en la forma en que la persona percibe su mundo y el sentido que le otorga, existiendo la posibilidad de modificar esas interpretaciones para cambiar su percepción y ampliar junto con su marco de referencia interno, las posibilidades de encontrar nuevos sentidos, como se verá más adelante.

2.3 Migración y duelo.

Aunque el presente trabajo no se orienta hacia la investigación del fenómeno migratorio, resulta pertinente señalar que existe una estrecha vinculación entre migración y duelo. Dado que la persona que emigra experimenta pérdidas en distintos ámbitos de su vida antes de emigrar, si aquello perdido le resulta significativo, eventualmente enfrentará un proceso de duelo, ya que:

La emigración, aunque sea voluntaria, es un proceso de cambio y pérdidas y pondrá en marcha todos los mecanismos implicados en el proceso de duelo [...] Como todo proceso de duelo, el de la emigración se inicia con el sentimiento de la pérdida de lo conocido y termina cuando se reintroyecta lo bueno de lo perdido y la valoración de la nueva cultura (Salvador, 2002, p. 57)

Salvador (2002) señala que existe también una pérdida no definitiva en la persona migrante que favorece la fantasía del reencuentro en la persona que experimenta la pérdida y por tanto se vuelve más complejo su proceso de duelo.

En general, la persona que toma la decisión de emigrar considera que al hacerlo mejorarán sus condiciones personales y/o sociales, aunque cuando emigra pierda algunas de su vida previa (Migdyrai, 2010). Es así que, la persona migrante experimenta un proceso de duelo lleno de aquellos cambios emocionales ocasionados por la pérdida de los hábitos en su vida previa (Migdyrai, 2010) que:

[...]conlleva el descubrimiento personal de nuevas formas de vidas, la reorganización paulatina y lógica de nuevas rutinas cotidianas. Se produce en el proceso de duelo un descubrimiento de nuevas motivaciones y razones para seguir adelante con la vida. (Migdyrai, 2010, p. 22).

El proceso de duelo experimentado por la persona que emigra puede también considerarse como un proceso de cambio, ya que:

Prácticamente todo lo que rodea a la persona que emigra cambia: desde aspectos tan básicos como la alimentación o las relaciones familiares y sociales, hasta el clima, la lengua, la cultura, el estatus, etc. Alrededor de la persona que emigra pocas cosas permanecen como era. (Migdyrai, 2010, p. 129)

Es así que, para efectos del presente trabajo, no resulta conveniente separar el fenómeno de la migración de los procesos de duelo que viven las personas que emigran lo que como se verá en el próximo apartado, influye también en la vida de la persona y por tanto en la forma en que la misma se relaciona con sus semejantes, consigo misma y con su entorno.

2.4 El proceso del duelo y su influencia en las relaciones interpersonales.

Posterior a la experiencia de pérdida, la persona inicia el proceso de elaboración de la experiencia que llamamos duelo. Por tanto, existen tantos procesos de duelo como experiencias de pérdida, y que resultan tan únicas como la propia persona (Carmelo, 2011), y es desde esta unicidad que la persona durante toda su vida participa en procesos de duelo (Behar, 2003) que modifican permanentemente su realidad.

El proceso de duelo al presentarse en el momento en que se modifica el estado de las cosas tras la pérdida abre la puerta a la elaboración de la experiencia, pero supone un evento que demanda la energía del doliente, distrayéndola de otros fines igualmente necesarios para su crecimiento, lo que puede limitar sus interacciones sociales y favorece el aislamiento (Goldbeter-Merinfeld, 2003). Es así, que una persona que no logra concluir el proceso de duelo permanece en un estado que la vulnera al limitar u obstaculizar su crecimiento personal.

El proceso de duelo busca elaborar la experiencia de pérdida; esta elaboración se presenta al encontrar un sentido de dicha experiencia que le permita al doliente dejar atrás el sufrimiento que representa el recordar lo perdido, es decir que mientras mayor

sea el sufrimiento que ocasiona la pérdida, mayor importancia tendrá la búsqueda de significados que reafirmen la vida y le den sentido (Fabry, 1992; Behar, 2003) para pasar así de la vivencia a la experiencia. De acuerdo con Bertè (2014), la diferencia entre la experiencia y la vivencia se establece con base en el proceso reflexivo que lleva a la persona a darse cuenta de lo que vivió; desde esa experiencia, la persona puede buscar los posibles sentidos y entre ellos elegir el que considere verdadero (Fabry, 1992), lo anterior en beneficio del crecimiento propio en que se incluyen las relaciones que la persona construye con los demás.

Una vez identificado el sentido verdadero por la persona para abandonar el sufrimiento por la pérdida, la persona se fortalece puesto que cuenta con mayores herramientas para alcanzar su potencial actuando desde su presente: “Cuando identificamos nuestro potencial y lo fortalecemos, podemos acceder a nuestras cualidades y utilizarlas en la transformación de nuestro aquí y ahora” (Carmelo, 2011, p. 40). Ejerciendo la libertad fundamental de elección para consumir el sentido que su existencia le entraña (Fabry, 1992) y definiéndose al mismo tiempo como persona (Echeverría, 2005) que tiene capacidad de definirse y construirse a pesar de las dificultades (Carmelo, 2011) para además de ser humano, también hacerse humano (Coronado, 1992).

Dado lo anterior, facilitar en la persona el reconocimiento y expresión lingüística de sus experiencias de pérdida, procesos de duelo y el sentido otorgado a las mismas, favorece la ampliación de su marco de referencia como recurso para apoderarse las herramientas que le ayuden a alcanzar su propio crecimiento personal si así lo decide (García-Monge , 2010). De acuerdo con López-Yarto (1997) y Barceló (2003), este proceso se genera de manera natural en la interacción con otros presentes en la dinámica de grupos.

En conclusión, la fundamentación teórica de esta intervención se erige sobre la intersección del empoderamiento y el duelo como catalizadores del desarrollo humano, desde un enfoque humanista que privilegia la libertad, la responsabilidad y la

resignificación. El análisis del poder como capacidad relacional (Echeverría, 2005; May, 1998; Rogers, 1978) revela su potencial transformador cuando se fomenta mediante la presencia acompañante, permitiendo a las personas descubrir y ejercer su agencia, incluso en contextos de pérdida. El duelo, entendido como una experiencia universal que abarca migración y relaciones interpersonales (Behar, 2003; Salvador, 2002), se posiciona como un proceso de crecimiento cuando se integra al marco de referencia personal (Rogers, 1985), amplificando la tendencia actualizante. Esta perspectiva, enriquecida por la interacción social y la elaboración lingüística de las experiencias (García-Monge, 2010), sustenta la propuesta de talleres que faciliten la resignificación de pérdidas en mujeres migrantes, fortaleciendo sus vínculos y autoestima. Así, la intervención no solo responde a las limitaciones sociales y emocionales identificadas (Goldbeter-Merinfeld, 2003), sino que también empodera a las participantes para redefinir su identidad y relaciones, alineándose con el potencial humano inherente (Kolesnik, 1975). Esta síntesis teórica justifica la pertinencia de un acompañamiento transformador, capaz de convertir el duelo en un puente hacia el desarrollo de las personas.

2.5 Conceptos básicos para la comprensión del Análisis del Discurso.

El presente apartado tiene como finalidad ofrecer al lector una serie de precisiones conceptuales básicas que faciliten la comprensión del análisis del discurso utilizado en este trabajo. Dado que el análisis discursivo no constituye el eje central, sino una herramienta metodológica para explorar procesos de desarrollo humano, se considera pertinente explicitar los conceptos desde los cuales se realiza dicho análisis, especialmente para lectores no familiarizados con este campo.

Las definiciones aquí presentadas no buscan desarrollar una teoría del discurso ni agotar los debates propios de la lingüística o la pragmática, sino delimitar el sentido operativo con el que estos conceptos son utilizados en el presente estudio, en coherencia con el encuadre teórico del trabajo. En particular, se retoma el énfasis del Enfoque

Centrado en la Persona en la experiencia subjetiva (Rogers, 1985) y se incorpora la comprensión del lenguaje como espacio de interpretaciones (Echeverría, 2005).

Discurso.

En este trabajo, el discurso se entiende como la expresión verbal de la experiencia vivida, a través de la cual las personas comunican percepciones, emociones, significados y formas de posicionarse frente a su realidad. Desde esta perspectiva, el discurso no se concibe únicamente como un medio para transmitir información, sino como una forma de acción mediante la cual la persona organiza y da sentido a su experiencia en relación consigo misma y con los otros (Echeverría, 2005; Rogers, 1985).

El discurso permite aproximarse a la manera en que la persona construye su mundo de significados y revela su forma particular de habitar la experiencia, en consonancia con una comprensión del lenguaje como condición constitutiva de lo humano (Echeverría, 2005) y con la centralidad de la experiencia subjetiva en el Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1985).

Narrativa.

La narrativa se refiere a la forma en que las personas organizan discursivamente su experiencia a lo largo del tiempo, integrando acontecimientos, vivencias y significados en una secuencia que les otorga coherencia y continuidad. A través de la narrativa, la experiencia deja de presentarse como fragmentada y adquiere un sentido que puede ser compartido con otros, lo cual resulta particularmente relevante en procesos de pérdida y elaboración del duelo (Neimeyer, 2012).

En el contexto de este trabajo, las narrativas de las participantes permiten observar cómo las experiencias de pérdida y duelo son elaboradas e integradas en su historia personal, y cómo dichas elaboraciones influyen en su manera de relacionarse consigo mismas y con su entorno (Neimeyer, 2012; Rogers, 1985).

Análisis del discurso.

El análisis del discurso es una aproximación metodológica orientada a comprender cómo el lenguaje expresa y configura la experiencia humana. En este trabajo, el análisis del discurso no se emplea con fines lingüísticos ni estructurales, sino como una vía para identificar transformaciones en la forma en que las participantes y el facilitador nombran su experiencia, atribuyen significados y se posicionan relacionamente frente a la pérdida (Rogers, 1985).

El interés del análisis se centra en el contenido experiencial del discurso y en su evolución a lo largo del proceso grupal, entendiendo que los cambios en el lenguaje pueden reflejar cambios en la manera en que la persona vive, integra y resignifica su experiencia (Barceló, 2003; Echeverría, 2005; Rogers, 1985).

Actos del habla y actos ilocucionarios.

Los actos del habla hacen referencia a las acciones que se realizan mediante el lenguaje. Al hablar, las personas no sólo describen hechos, sino que expresan emociones, realizan peticiones, formulan compromisos o emiten valoraciones. Dentro de estos actos, los actos ilocucionarios son aquellos que se refieren a la intención comunicativa que subyace a lo que se dice, permitiendo distinguir distintas funciones del decir (Searle, 1991).

En este trabajo, el análisis de los actos ilocucionarios permite observar cambios en la intencionalidad del discurso, particularmente en la forma en que las participantes expresan su relación con la experiencia de duelo, consigo mismas y con los demás, siguiendo la clasificación propuesta por Searle (1991).

Corrimiento discursivo.

El corrimiento discursivo se refiere a los desplazamientos observables en el discurso de una persona a lo largo del tiempo. Estos desplazamientos pueden manifestarse en cambios en el vocabulario empleado, en la carga emocional del lenguaje o en la postura subjetiva desde la cual la persona habla de su experiencia. En un enfoque centrado en la experiencia, estos cambios pueden interpretarse como señales de reorganización interna del modo de significar lo vivido (Rogers, 1985).

En el presente estudio, el corrimiento discursivo es considerado un indicador de procesos de desarrollo humano, en tanto evidencia transformaciones en la manera de significar la experiencia de pérdida y de relacionarse con ella, así como una posible ampliación del marco de referencia interno de la persona (Rogers, 1985).

Campo experiencial.

El campo experiencial alude al conjunto de percepciones, emociones, significados y vivencias que se encuentran disponibles en la conciencia de la persona en un momento determinado. Desde el Enfoque Centrado en la Persona, la comprensión del sujeto parte de su experiencia subjetiva y de su marco interno de referencia (Rogers, 1985). En esta misma línea, el enfoque perceptual destaca la relevancia del “campo perceptual” como universo de significados desde el cual se orienta la conducta (Combs *et al.*, 1976).

Por ello, el análisis del discurso permite aproximarse a los cambios en el campo experiencial de las participantes a medida que elaboran y resignifican sus experiencias de pérdida, ampliando su marco de referencia interno (Combs *et al.*, 1976; Rogers, 1985).

Significado.

El significado se entiende como la interpretación subjetiva que la persona construye respecto a su experiencia. En los procesos de duelo, los significados atribuidos a la pérdida influyen de manera directa en la forma en que la persona se relaciona consigo

misma, con los demás y con su entorno, pudiendo favorecer o dificultar la integración de lo vivido (Neimeyer, 2012; Rogers, 1985).

El análisis del discurso permite identificar procesos de resignificación cuando emergen nuevas formas de comprender la experiencia vivida, favoreciendo una mayor integración personal y relacional (Barceló, 2003; Echeverría, 2005; Rogers, 1985).

Versión de sentido.

La versión de sentido se comprende como una elaboración reflexiva posterior a la experiencia vivida, mediante la cual el facilitador reconoce y explicita el significado que el encuentro tuvo para sí, integrando percepciones, emociones y reflexiones surgidas durante el proceso. En coherencia con una perspectiva fenomenológica, esta forma de elaboración reconoce que la comprensión de la experiencia humana emerge de manera encarnada, contextual y situada (Moreira, 2001).

En este trabajo, la versión de sentido se utiliza como un recurso complementario al análisis del discurso de las participantes, haciendo explícita la implicación del facilitador como parte del campo relacional de la intervención (Moreira, 2001).

Lenguaje como constructor de realidad.

Desde el enfoque humanista y fenomenológico que sustenta este trabajo, el lenguaje no sólo describe la realidad, sino que participa activamente en la construcción de interpretaciones y sentidos sobre lo vivido. En esta línea, la ontología del lenguaje sostiene que el mundo humano se configura a través de interpretaciones, y que transformar interpretaciones puede modificar la forma en que una persona se comprende a sí misma y se posiciona ante su experiencia (Echeverría, 2005).

En este sentido, el análisis del discurso permite comprender cómo el lenguaje se convierte en un medio para la resignificación de la experiencia y el desarrollo humano (Echeverría, 2005; Rogers, 1985).

Presencia acompañante y discurso.

La presencia acompañante se manifiesta también en el plano discursivo, a través de intervenciones no directivas que favorecen la expresión genuina de la experiencia. Esta forma de presencia crea un clima relacional en el que el discurso puede emerger sin ser dirigido, permitiendo que las personas exploren y resignifiquen su experiencia desde su propia autodirección (Geller & Greenberg, 2014).

En el contexto grupal, la presencia acompañante del facilitador contribuye a generar condiciones relacionales que favorecen la integración de la experiencia y la participación del grupo como agente de transformación, en coherencia con aproximaciones centradas en la persona al trabajo grupal (Barceló, 2003; Geller & Greenberg, 2014).

Las precisiones conceptuales presentadas en este apartado ofrecen un marco comprensivo introductorio que permite al lector acompañar con mayor claridad el análisis discursivo desarrollado en los capítulos posteriores. Desde esta base, el análisis del discurso se comprende como una herramienta coherente con el Desarrollo Humano, orientada a explorar la experiencia vivida y los procesos de resignificación que emergen en contextos de acompañamiento grupal (Barceló, 2003; Echeverría, 2005; Rogers, 1985).

CAPÍTULO III. NARRACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Una vez realizado el diagnóstico de necesidades de la población y la propuesta de la intervención, el siguiente paso fue invitar a las mujeres jóvenes residentes de la casa de asistencia en que se realizó la intervención a participar. Dicha invitación se realizó el miércoles siete de septiembre a las 21:00 horas, horario en que las residentes compartían en comedor de la institución para cenar. En esa ocasión, en uso de la voz, les extendí la invitación agregando que era un taller vivencial que buscaba que las participantes descubrieran si existía una relación directa entre sus experiencias de pérdida y la manera de relacionarse, sin limitarse a la muerte de alguna persona sino incluyendo aquellas pérdidas que quienes participaran consideraran significativas. Posteriormente les informé que la duración estimada sería de 20 horas y que el calendario y horario de cada sesión se acordaría con las personas interesadas una vez que se inscribieran en el taller.

El número de mujeres jóvenes que manifestaron interés en participar fue de veintitrés. De ellas trece personas sólo podían asistir de lunes a miércoles después de las ocho de la noche, mientras que el resto manifestaron que sólo podían hacerlo los sábados por la tarde. Dado lo anterior, decidí impartir el taller en dos grupos: el primero sesionando los miércoles por la noche y el otro los sábados por la tarde. Debido a que la residencia solicitaba a las mujeres que atendía llegar antes de las 23:00 horas y que el horario previsto de cierre de comedor era las 22:30 horas, se determinó que para las sesiones de los miércoles el horario establecido fue de 20:00 a 22:00 horas, con lo que siguiendo el estimado señalado en el párrafo anterior, el número de sesiones se extendió de las siete originalmente previstas –de tres horas cada una- a diez sesiones de dos horas cada una. Por practicidad, el grupo de los sábados se alineó a esta programación.

Debido a que se abrieron dos grupos, decidí intervenir de dos maneras distintas en cada uno. En el grupo de los sábados, siguiendo el programa originalmente establecido, mismo que seguía un formato de una primera actividad, recuperación de la misma, vinculación con la teoría y reflexión de las participantes. Al final se destinaron los

últimos diez minutos de cada sesión para que cada participante escribiera en un cuaderno proporcionado para tal efecto, su propia “versión de sentido” (Moreira, 2001, pp. 315-316). Para el grupo de los miércoles, decidí modificar lo anterior y sólo realizar la misma actividad planeada, sin realizar ningún tipo de recuperación, sino únicamente realizar la siguiente pregunta al término de esta: ¿cómo se relaciona la actividad con mis pérdidas? Al final, se destinaron de igual manera los últimos diez minutos de cada sesión para que las participantes escribieran también su versión de sentido. En estas sesiones, decidí que, en la medida de mis posibilidades, no intervendría más allá de lo anteriormente señalado; sin embargo, tratando de estar plenamente con el grupo y escucharlos con mi mayor atención e interés. Este modo de estar se identificará en lo sucesivo como ‘Presencia Acompañante Intencionada’, que como describen Geller y Greenberg (2014) constituye una precondition de las actitudes rogerianas de empatía y congruencia.

La primera sesión se dedicó primeramente a revisar las dudas respecto del formato de consentimiento informado que cada participante debía firmar, así como a su autorización para iniciar la audiograbación de la sesión, cosa que se realizó una vez resueltas todas las dudas de las participantes. Posteriormente en la actividad de introducción, les pedí a las asistentes en cada una de las sesiones que observaran con detalle durante algunos minutos un pequeño árbol de ceiba que llevé plantado en una maceta. Las instrucciones fueron las mismas para cada grupo: observar en lo individual el árbol, identificar en qué consideraban que se parecían al mismo y una vez transcurrido el tiempo de observación formar parejas y compartir por turnos de cinco minutos en qué se parecían a la ceiba y aquellos recuerdos evocados por la misma. Mientras cada persona compartía, su pareja no podía decir nada, salvo la frase: ‘*cuéntame más*’ cada vez que quién hablaba se detenía y dejaba de compartir. Lo anterior tenía la intención de que las participantes en primer lugar vivieran la experiencia de sentirse escuchadas sin interrupciones. Una vez transcurridos los primeros cinco minutos, les pedí a las parejas que cambiaran de rol, para que quien primeramente había compartido escuchara, y la persona que primero escuchó ahora compartiera. Cuando las dos personas de cada pareja vivieron las experiencias de escuchar y ser escuchadas les pedí que escribieran en un papel aquello que en este momento consideraran lo más importante en su vida y

lo pegaran en una de las ramas de la ceiba con cinta adhesiva, para posteriormente compartir con el grupo aquello que consideraban más importante y cómo se habían sentido platicándolo con la persona con la que formaron parejas y siendo escuchadas por ellas. Una vez que todas compartieron, tomé unas tijeras y de un solo movimiento corté el tallo de la ceiba por debajo de la primera rama, de forma que el árbol se quedó con la mitad del tronco y sin ramas. Las hojas de papel que las participantes habían pegado en el árbol con las palabras que representaban lo más importante para cada asistente cayeron al piso junto con la parte superior de la ceiba. Tan pronto como las personas presentes en la sala comprendieron lo que había sucedido, lanzaron gritos, sollozos y reclamos. En el grupo de los sábados (en lo sucesivo '*grupo estructurado*') respondí con reflejos a lo que me decían y durante la recuperación les pregunté que cómo se sentían y si se parecía a sus experiencias previas de pérdida. En el grupo estructurado, posteriormente realicé un encuadre con las asistentes y les pedí que establecieran las reglas que normarían al grupo durante las sesiones. Con el grupo de los miércoles (en lo sucesivo '*grupo libre*'), sólo me limité a reflejar los comentarios expresados por ellas. Al término de ambas sesiones cada asistente escribió en su cuaderno su propia versión de sentido. Misma que fue confidencial y no se compartió.

La segunda sesión llevó por tema "conociendo la pérdida". La actividad programada fue escribir un cuento de manera individual en el que cada participante de manera metafórica narraría su propia experiencia de pérdida. En el grupo estructurado les pregunté a las participantes si alguna de ellas quería compartir su cuento o lo que había descubierto, con lo que por turnos fueron relatando su cuento y explicando algunos detalles de cómo se relacionaba con su propia historia. En el grupo libre, una vez terminada la actividad sólo les pregunté: "¿cómo se relaciona el cuento con sus pérdidas?", quienes decidieron responder a esta pregunta compartieron leyeron primero su cuento y posteriormente trataron de responder a la pregunta planteada; al igual que en la primera sesión, en esta sesión me limité a realizar reflejos de las que me parecían las ideas centrales de lo que compartían, tratando al mismo tiempo de comprender en sus palabras la mayor cantidad de información que ellas comunicaban. Debido a que en el grupo libre no se realizó ningún tipo de encuadre, durante la sesión algunas de las

asistentes utilizaron su teléfono celular para enviar o responder mensajes de texto además de platicar entre ellas inclusive cuando otra persona compartía con el resto del grupo. Aunque me fue difícil, logré contenerme para no llamarles la atención, puesto que esos comportamientos que yo –desde mi propia experiencia- consideraba irrespetuosos hacia la persona que compartía en ese momento, no se habían restringido por parte del grupo aún, y además quién compartía no hizo ningún comentario sobre este hecho. Al final de la sesión las participantes anotaron su propia versión de sentido en ambos grupos.

Para la tercera sesión, cada participante identificó en el cuento construido durante la segunda sesión un elemento representativo de su pérdida y le asignó un nombre. En el grupo estructurado una vez realizado lo anterior, se revisó con las asistentes los conocimientos previos y creencias sobre las experiencias de pérdida y los procesos de duelo. En el grupo libre una vez que identificaron el elemento y lo nombraron repetí los elementos y nombres que mencionó cada una, y cómo entre ellas se preguntaron por qué habían elegido cada elemento o nombre, de nueva cuenta me limité a hacerle saber a cada participante lo que había comprendido de sus palabras; en este grupo hasta esa sesión dos personas no habían compartido nada. Al igual que en el resto de las sesiones de ambos grupos, al término de la misma, cada participante anotó en su cuaderno su versión de sentido de manera confidencial.

La cuarta sesión llevó por tema: '*status quo*, la vida antes de la pérdida' y en la actividad programada, se le pidió a cada participante que realizara un dibujo con crayones de colores que representara cómo era su vida antes de la experiencia de pérdida que habían considerado en su cuento previamente o una que consideraran más significativa, para realizar este dibujo, no podían sujetar el lápiz utilizando los dedos pulgar e índice como habitualmente escribían, sino sujetando cada crayón o lápiz con todos los dedos de la mano de manera similar a la forma en que un niño en edad preescolar los sujeta, también se les pidió que no hicieran uso de borrador. En el grupo estructurado, al término de la actividad le pregunté a las participantes si querían compartir su dibujo, lo que representaba y cómo era su vida antes de la pérdida; una vez compartido, les pregunté

al resto de las asistentes qué habían escuchado de la persona que compartía, cómo se parecía a sus propias experiencias y qué sentían en ese momento. Con el grupo libre, al término de la actividad, y dado que me mantuve en silencio, las participantes empezaron a compartir entre ellas lo que habían dibujado y lo que representaban. Al igual que en las sesiones anteriores con este grupo, traté de hacerles saber que las escuchaba y que trataba de comprenderlas.

Para la quinta sesión ('la pérdida como elemento extraño'), coloqué un mantel de plástico sobre la mesa de la sala y sobre ellas botes con pintura de cinco colores: negro, blanco, azul, rojo y amarillo. A cada participante le proporcioné una hoja de papel opalina de color blanco y un plato desechable. Adicionalmente coloqué una botella con agua y un paquete de toallitas húmedas desechables al centro de la mesa. La instrucción fue realizar una pintura con las manos en su hoja de papel opalina, en la que se plasmara a la pérdida identificada con un elemento y un nombre en la sesión anterior, haciendo énfasis en que la pintura no era sobre el objeto o persona perdido, sino sobre la pérdida en sí. Una vez realizada la actividad, en el grupo estructurado le pedí a las asistentes que quisieran compartir que mencionaran lo que representaba su pintura. En el grupo libre, sucedió una situación no prevista, el día de la sesión había menos sillas de las que había en ocasiones anteriores, de forma que sólo había lugar para las participantes y yo me quedé de pie detrás de ellas, -debido a que las pinturas se encontraban frescas, evité sugerir que al término de la actividad nos moviéramos a un costado para utilizar los sillones contiguos a las mesas de trabajo cubiertas con el plástico- mientras iban terminando, las participantes comenzaron a compartir entre ellas lo que representaba su pintura y también a narrar la historia de su pérdida, la interacción fue entre ellas y al estar yo fuera del grupo, me sentí más como un observador que como un facilitador grupal. A partir de esta sesión, el grupo libre se movió con su propia energía sin mi intervención más allá de las instrucciones de la actividad inicial y el señalamiento de la hora del cierre para escribir sus versiones de sentido.

La sexta sesión 'el caos tras la pérdida' representó mi mayor reto durante la intervención, ya que el grupo estructurado no realizó la actividad que había planeado para

la sesión, una actividad con mímica, ya que las participantes señalaron que no querían hacerla. En ese momento, pese a que tuve el deseo de presionar para que la realizaran, decidí no oponerme al deseo del grupo y en lugar de insistir preguntarles sobre lo que haríamos durante la sesión. Las participantes de dicho grupo eligieron compartir cómo era su vida en sus lugares de origen. A pesar de que esto no estaba considerado en mi plan de intervención, descubrí que la información que me proporcionaron me era muy útil para comprender su percepción de la realidad, así como algunas situaciones que no había considerado al construir mi propuesta de intervención. Ya que en mi planteamiento original había considerado que extrañaban su forma de vida en sus lugares de origen y que la adaptación a la vida en la casa de asistencia fuera de sus lugares y familias de origen eran una experiencia de pérdida significativa que podía requerir aún un proceso de duelo y su elaboración posterior, sin embargo, las participantes manifestaron que seguían en contacto muy cercano con sus familiares y conocidos en aquellos lugares, además de referirme experiencias que desde mi marco interno de referencia vigente en ese momento me parecían muy difíciles de comprender, como el hecho de no únicamente adquirir responsabilidades a muy temprana edad como había supuesto (al participar de las actividades del hogar como cuidar a los hermanos menores o ayudar a sus padres con algunas actividades domésticas), sino ser las responsables del cuidado y alimentación de sus hermanos menores desde los siete años y no realizar algunas actividades de apoyo a sus padres sino cocinar, realizar la limpieza completa del hogar y lavar la ropa de todos los miembros de sus familias a edades inferiores a los doce años. También compartían experiencias de haber sido amarradas para evitar que se salieran de sus casas cuando sus padres no las podían cuidar o —el caso con el que me sentí más impactado— haber decidido entre las hijas, cual sería enviada a vivir con otra familia puesto que era la que menos podía “servir en las labores de la casa” como señaló ISB en aquella ocasión. Ante esto decidí explicar a las participantes del grupo estructurado en la sesión siguiente aquellas cosas que yo había considerado en mi planteamiento original incluyendo las características de la población atendida de las que ellas formaban parte. En esa misma sesión, el grupo libre realizó la actividad sin ningún contratiempo y siguiendo con la dinámica adoptada en la quinta sesión, compartir con las demás. Sin embargo, al compartir, ese día percibí comportamientos que consideré de poca atención

hacia la persona que compartía, puesto que ese día las asistentes hacían uso de sus teléfonos celulares, platicaban entre ellas y bostezaban enfrente de quienes compartían lo que les había sucedido. Hacia el final de la sesión, las participantes mencionaron que se sentían confundidas y que no sabían lo que había sucedido en la misma. Desde mi percepción, en ese momento no se atrevían a pedirse entre ellas que deseaban ser atendidas y escuchadas no sólo por el facilitador sino por el resto del grupo.

La actividad planeada para la séptima sesión ‘la transformación desde la pérdida’ consistió en elegir una hoja de papel de china de un color que les agradara a cada participante, para posteriormente escribir o dibujar en el mismo aquello que cada una había perdido. Una vez realizado lo anterior, debían pasar la hoja de papel de china a la persona a su derecha y esta última romper la hoja en pedazos pequeños y formar bolitas de papel con cada fragmento para regresarle a la persona el papel en que habían dibujado o escrito aquello que perdieron en forma de bolitas de papel, mismas que serían utilizadas para pegarlas en una hoja de opalina blanca con pegamento blanco y formar un diseño que representaría cómo se habían transformado a raíz de la experiencia de pérdida. Debido a que esta actividad fue muy laboriosa, en el grupo estructurado les pedí que mientras pegaban los papeles compartieran lo que sus diseños representaban y lo que aprendían de la actividad. Con el grupo libre, ese día sólo realizaron la actividad y al término de la misma, les señalé que retomaríamos la actividad al inicio de la siguiente sesión por si alguna de ellas deseaba compartir. Una de las personas que no habían hablado (PLM) preguntó entonces si podía llevarse algunos materiales para continuar con la actividad en la semana y si era necesario anotar algo en su cuaderno ese día, le respondí a ella mientras estaban todas en el grupo, que yo consideraba importante escribir su versión de sentido, pero sin confirmar si era o no obligatorio.

La octava sesión ‘la integración de la experiencia’ consistió en pegar con cinta un borde la pintura a mano realizada en la quinta sesión y la hoja con el diseño de la séptima sesión con las bolitas de papel de colores, de forma que quedara la pintura de la pérdida en la parte posterior y sobre ella la que representaba cómo se habían transformado desde esta experiencia y que contenía de manera simbólica su propia pérdida, una vez lo

anterior, cada participante debía anotar su nombre en una hoja de papel y pasarla al resto de sus compañeras para anotar en él aquellas cosas que más les agradaban y desagradaban de lo que habían conocido de la dueña del papel durante las sesiones, y una vez anotado lo anterior, copiar en su cuaderno lo que habían escrito en la hoja de cada persona; cuando todas terminaron de escribir, la autora de cada comentario debía decirle a la destinataria lo que había escrito, mencionando al final la misma afirmación en primera persona. En el grupo estructurado les pedí que mientras observaban su carpeta describieran lo que descubrían de la actividad. En el grupo libre, las participantes compartieron entre ellas lo que habían realizado en ambas actividades y el significado que le daban a cada una; en un momento una de ellas mencionó que se sentía triste y aún le dolía (CYN) por lo que otra le respondió que tenía que estar contenta porque ya había pasado esa experiencia (IVN), a lo que otra de ellas (ESM) respondió que podía sentirse triste, porque el hecho de haber elaborado la experiencia no significaba que estaría feliz, sino que podía permitirse el sentimiento de tristeza y que lo anterior era más válido que fingir que estaba contenta.

La actividad planeada para la novena sesión ‘la nueva realidad tras el duelo’ fue moldear con plastilina una figura que representara cómo era su realidad actual. De nueva cuenta, al término de la misma, cada participante del grupo estructurado presentó su figura y relató cómo había sido su proceso de duelo hasta llegar a ese momento y cómo a raíz de la experiencia de pérdida se habían visto afectadas sus relaciones interpersonales. Con el grupo libre, conversaron durante la sesión y fueron compartiendo lo que cada una de ellas estaba construyendo, así como aquello que descubrían. Una de las participantes (BLN) señaló su sentimiento de soledad al haber perdido a sus amigos y cómo el reconocerlo le permitía relacionarse con otras personas sin tener como único propósito evitar la soledad, sino darse la oportunidad de encontrar amigos con los que se sintiera satisfecha de compartir.

En la última sesión, ‘la posibilidad de un nuevo comienzo’ les pedí a las participantes del grupo estructurado que compartieran a modo de cierre lo que descubrieron durante el desarrollo del taller y les presenté el temario de las sesiones para

que ellas mismas relacionaran cada tema con las actividades realizadas. En el caso del grupo estructurado, les señalé que de las actividades propuestas había quedado pendiente una actividad: la canción colectiva. Por lo que decidieron hacerla también y entre todas construyeron una canción que incluía los elementos significativos y los nombres de las pérdidas de cada una de las asistentes, y entre palmas la cantaron entre todas, cerrando con una estrofa a coro que decía:

...es la esperanza,

la que te mantiene fuerte.

Es la constancia,

de no permitir vencerte.

Es la alegría,

ante cualquier despedida.

Es un proceso... el cual sí tiene salida.

Es un nuevo comienzo... del que has de aprender... (Cántico grupal, sesión 10, Grupo estructurado, 2016, transcripción)

Al término de la sesión, las participantes de ambos grupos, posteriormente a escribir sus versiones de sentido me entregaron sus cuadernos de trabajo para fotocopiarlos para el análisis, mismos que se incluyen en los anexos con la única modificación de las etiquetas colocadas sobre aquellos elementos que puedan comprometer la confidencialidad de las asistentes.

Esta narración de las sesiones proporciona la base empírica para el análisis metodológico que se detalla a continuación.

CAPÍTULO IV. ESTRUCTURA METODOLÓGICA

4.1 Establecimiento de preguntas de análisis.

Para realizar el análisis de la información recabada fue necesario, en primer lugar, vincular los objetivos de la intervención con la naturaleza del material obtenido —el diario de campo del facilitador y los diarios de las participantes— y con el marco teórico basado en el Enfoque Centrado en la Persona y en la teoría de los actos de habla (Searle, 1991). A partir de una lectura exploratoria inicial de las narrativas y de las transcripciones completas, se observó que los cambios más relevantes se manifestaban como transformaciones en la manera de nombrar la experiencia de pérdida, en las emociones expresadas y en los compromisos o posibilidades descubiertas por las participantes.

En coherencia con ello, se formularon preguntas de análisis que permitieran: a) describir el corrimiento del discurso del facilitador a lo largo del proceso; b) documentar el corrimiento narrativo de las participantes; y c) contrastar si dichos corrimientos diferían según el encuadre metodológico de cada grupo (estructurado o libre). Estas preguntas funcionan como ejes articuladores entre los propósitos de la intervención, el diseño de los talleres y el análisis de los actos ilocucionarios, fortaleciendo así la solidez metodológica y la interpretación de los resultados.

Las preguntas definidas fueron:

¿Cuál fue el corrimiento discursivo del facilitador con el transcurso de la intervención?

¿Cuál fue el corrimiento narrativo de las participantes con el transcurso de la intervención?

¿Existieron diferencias fundamentales en los corrimientos narrativos de las participantes del grupo que sesionaba los miércoles y el que lo hizo los sábados?

Estas preguntas orientaron la organización, clasificación y posterior interpretación del corpus narrativo, dando paso al proceso de sistematización descrito en el apartado siguiente.

Estas preguntas de análisis guardan una relación directa con el planteamiento y con los propósitos de la intervención, ya que funcionan como su traducción metodológica. Mientras el planteamiento delimita el problema y los propósitos establecen los logros esperados en términos de reconocimiento del duelo, su influencia en las relaciones interpersonales y su posible resignificación, las preguntas de análisis convierten esos ejes en categorías de observación e interpretación de los discursos y narrativas producidos durante la intervención. De este modo, existe continuidad entre el nivel interventivo y el nivel analítico: no se trata de preguntas distintas, sino del mismo objeto reformulado para poder ser examinado en la evidencia empírica.

4.2 Organización de la información.

Para el análisis de la información recuperada durante la intervención se establecieron las siguientes clasificaciones:

Los instrumentos utilizados para recolectar la información que se analizaría fueron dos: Transcripción estenográfica del audio grabación del diario de campo del facilitador, y la copia íntegra de los textos de las narrativas de las participantes escritas por ellas mismas en su diario de participante. A estos instrumentos se les asignó la clave 'DC' en el caso del diario de campo del facilitador y 'DP' al diario de las participantes.

Para identificar la información aportada por el facilitador, de la realizada por las participantes, a la primera se le asignó la clave 'FACI', mientras que a cada participante se le asignó una clave individual construida con dos letras mayúsculas, seguida de dos letras minúsculas, de manera que se pudiera resguardar la confidencialidad de las personas que participaron en la intervención. Las claves de las participantes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3.*Población participante y clave de identificación*

Clave	Sexo	Edad	Análisis	Grupo	Número Aleatorio
LEia	Mujer	25	No	Miércoles	725
COyo	Mujer	20	No	Miércoles	358
CLez	Mujer	20	No	Miércoles	654
LUez	Mujer	33	No	Miércoles	381
EUas	Mujer	20	No	Miércoles	268
IVis	Mujer	23	No	Miércoles	206
CYes	Mujer	20	No	Miércoles	196
BLas	Mujer	19	Sí	Miércoles	191
ESan	Mujer	22	Sí	Miércoles	163
PAes	Mujer	23	No	Miércoles	477
REan	Mujer	18	No	Miércoles	532
ANro	Mujer	21	Sí	Sábado	202
AMEz	Mujer	19	No	Sábado	396
ELez	Mujer	16	Sí	Sábado	153
FLia	Mujer	18	No	Sábado	578
ISva	Mujer	18	No	Sábado	443

Como el material recogido en los instrumentos mencionados anteriormente se podía identificar por sesión, a cada sesión se le asignó un número de dos dígitos para identificarla, iniciando con la clave 01 para la primera sesión, 02 para la segunda y así sucesivamente hasta llegar a la clave 10 correspondiente a la décima sesión.

Cada participante recibió al inicio de la intervención un cuaderno de 100 hojas con rayas en marca de agua para escritura marca Scribe, para escribir en él, al término de cada sesión, la fecha correspondiente a la misma y la respuesta a las preguntas: a) ¿De qué me di cuenta hoy durante la sesión?; b) ¿Cómo me sentí durante la sesión?; y c) ¿Qué sentido le encuentro a lo vivido en este taller? Al término de la intervención, las participantes facilitaron estos diarios para realizarles una copia digitalizada en imagen, misma que se hizo mediante el uso de un escáner HP, utilizando para esto la herramienta informática *HP Easy Scan Versión 1.7.0 (107)*. Creando un archivo digital con las imágenes de cada diario de participante de manera independiente, identificado con el nombre de la clave de la participante a la que correspondía, en formato *.PDF, para posteriormente realizar la transcripción íntegra de los textos a un formato digital que permitiera trabajar con ellos.

También durante cada sesión, el facilitador documentó en formato de audio digital utilizando una audio grabadora *Sony IC Recorder IDX-PX333*, una grabación en la que exponía su versión de sentido (Moreira, 2001) misma que se guardó en formato *.MP3 para su posterior transcripción estenográfica.

Para la transcripción de los textos narrativos y discursivos a un formato digital, se utilizó la herramienta informática de procesamiento de textos Microsoft® Word para Mac Versión 15.18, mismos que fueron guardados en formato *.docx (texto enriquecido). Un documento correspondiente a las transcripciones estenográficas de los diarios de campo del facilitador y otro diferente para las transcripciones textuales de los diarios de campo de las participantes. Posteriormente estos textos fueron transferidos a un formato de hoja de cálculo utilizando la herramienta informática Microsoft® Excel para Mac Versión 15.18, a efectos de realizar el análisis.

Posteriormente, cada texto fue dividido en unidades de análisis, mismas que se identificaron de manera consecutiva en formato numérico de tres dígitos: 001 para el

primero, 002 para el segundo, 003 para el tercero y así consecutivamente hasta la unidad de análisis final de cada texto.

Finalmente, a cada unidad de análisis o segmento se le asignó una clave de identificación de segmento construida de la siguiente manera: Clave de facilitador (FACI) o de Participante (ejemplo: AA**bb**). Clave de instrumento de recolección de la información (DC o DP). Número de sesión a la que corresponde en formato de dos dígitos (01, 02, 03, ..., hasta 10). Número de segmento (unidad de análisis) en formato de tres dígitos (001, 002, 003, ... hasta n). A modo de ejemplo se menciona un identificador de segmento con su explicación detallada en la Tabla 4:

Tabla 2.

Modelo de identificación de segmentos

Transcripción de texto	Identificador de segmento	Descripción de segmento
<i>que estoy intranquilo,</i>	FACI.DC.10.092	Transcripción estenográfica de audiograbación de Diario de Campo (DC) del Facilitador (FACI) correspondiente a la décima sesión (10), que se encuentra en la fila 92 (092) de dicha sesión en el documento de “MS Excel”.

Una vez construidas las tablas para analizar los textos correspondientes a los discursos del facilitador y las narrativas de las participantes, se procedió a elegir a las participantes sobre cuyos trabajos se realizaría la investigación. Para esta selección de la muestra se consideraron en primer lugar aquellas personas que asistieron a las diez sesiones, se determinó realizar el análisis con dos personas correspondientes al grupo que sesionaba los miércoles y dos personas para el grupo que lo hacía los sábados. Se asignó a todas las personas que cumplían con el criterio de participación, un número aleatorio, asignado de manera electrónica por la herramienta informática Microsoft ®

Excel para Mac citada anteriormente (en los sucesivo “MS Excel”) y se eligieron a las dos personas de cada grupo cuyo número aleatorio correspondiera a los dos menores. Con lo anterior, las participantes sobre las que se realizó el análisis fueron las identificadas con las claves: BLas y ESan del grupo de los miércoles; y ANro y ELez del grupo sabatino.

Para el análisis de los actos ilocucionarios se consideraron las categorías propuestas por Searle (1991): a) Representativos, aquellos actos que comprometen al hablante con la verdad de lo expresado y que pueden evaluarse como verdaderos o falsos; b) Directivos, los que pretenden que el oyente realice alguna acción; c) Comisivos, en los que el que habla se compromete para realizar una acción futura; d) Expresivos, en los que se expresa el estado psicológico del que habla; y e) Declarativos, que buscan la modificación de una situación dada proponiendo una alterna (Searle, 1991). A estas categorías se les asignaron las siguientes claves: SEA-REP para la categoría Representativos, SEA-DIR para Directivos, SEA-COM para Comisivos, SEA-EXP para Expresivos y SEA-DEC para Declarativos.

Respecto de las subcategorías utilizadas, se definieron en un primer análisis las referidas en la Tabla 5:

Tabla 3.

Subcategorías utilizadas en el análisis cuantitativo

Clave	Subcategoría	Se refiere a
AA01	Acciones Alternativas para minimizar esfuerzo	Señalar acciones para minimizar esfuerzos
AA02	Acciones Alternativas para aumentar confort	Señalar acciones para aumentar confort o sentirse más cómodo en una situación
AP01	Acción Participantes	Descripciones de acciones concretas realizadas por las participantes
AF01	Acciones Futuras	Descripción de acciones que tendrán lugar en el futuro
EM02	Emoción inferida	Emoción que se interpreta o infiere de lo que se dice y que no corresponde a la situación referida

EM01	Emoción demostrada	Emoción que se señala y que corresponde a la situación referida
DS01	Descubrimientos	Aquellas situaciones que son nuevas y propician nuevos conocimientos
ID01	Instrucciones directas	Instrucciones concretas para realizar una acción
FC01	Acciones del Facilitador	Acciones ejecutadas por el facilitador
EX01	Expectativas sobre participantes	Expectativas de acción y cambio expresadas sobre las participantes
MT01	Metáfora	Uso de metáforas que no pueden ser interpretadas de manera contundente puesto que sus palabras no corresponden a la situación señalada en ese momento
PL01	Planeación	Actividades que se prevén necesarias para las sesiones posteriores
PL02	Planeación - Herramientas	Herramientas que se requieren para un correcto desarrollo en sesiones posteriores
PP01	Percepción propia del Facilitador	Descripciones sobre el facilitador realizadas por el propio facilitador diferentes de Habilidades y Emociones (mayormente sensorial)
PP02	Percepción sobre Participantes	Descripciones sobre las participantes
PP03	Percepción propia del Facilitador - Habilidades	Descripciones realizadas por el propio facilitador sobre el ejercicio de sus Habilidades de facilitación
PP04	Percepción propia del Facilitador - Emociones	Descripciones realizadas por el propio facilitador sobre su estado emocional durante la sesión
VF01	Visión de futuro	Descripciones de situaciones concretas que se presentaran en el futuro
RT01	Restricciones - Acciones	Restricción para realizar acciones
RT02	Restricciones - Emociones	Restricción para sentir
RT03	Restricciones - Dificultades	Restricción identificada no en la prohibición sino en la dificultad para hacer algo

TM01	Tiempo	Descripción de situaciones en las que el tiempo es determinante
------	--------	---

La codificación de cada unidad de análisis se construyó asignando la clave de la categoría (compuesta por seis caracteres alfabéticos divididos por un guion en dos grupos de tres) y la clave de subcategoría (de cuatro caracteres alfanuméricos como se muestran en la tabla anterior) separadas por un guion. Como ejemplo se muestra el correspondiente a la unidad de análisis FACL.DC.01.001 en la siguiente imagen (Tabla 6):

Tabla 4.

Modelo de codificación en las transcripciones

Transcripción	Ident. de Segmento	Categoría: Searle (1991)	Clave Categoría: Searle (1991)	Sub-categoría	Clave Sub-categoría	Código
<i>Para esta sesión me sentí muy tranquilo,</i>	FACL.DC.01.001	Declarativos	SEA-DEC	Emoción inferida	EM02	SEA-DEC-EM02

Una vez que se realizó lo anterior, se construyó una tabla dinámica para agrupar los elementos por participante, instrumento, categoría y subcategoría. De manera que se pudieran construir a partir de esta información ordenada nuevas tablas para su análisis.

Buscando responder a la primera pregunta de análisis ¿Cuál fue el corrimiento discursivo del facilitador con el transcurso de la intervención?, se construyó una primera tabla en la que los datos se ordenaron de la siguiente manera: las filas de la tabla correspondían a cada una de las categorías definidas, las columnas identificaban cada una de las sesiones que se desarrollaron durante la intervención, y en el cuerpo de la tabla, el número de veces que cada acto ilocucionario se presentó en cada sesión. Como complemento, se añadieron totales en cada fila y columna, de manera que fuera posible

conocer el número total de menciones de cada acto durante las diez sesiones o el número total de actos presentes en cada sesión.

De la tabla anterior, se construyó una tabla con la misma información, de filas y columnas, pero en el cuerpo, se señalaban los porcentajes de cada acto respecto del total de actos presentes por sesión, de forma que fuera comparable el corrimiento discursivo. Los resultados de este análisis se muestran en las Tablas 7 a 11 y en las ilustraciones 1 a 5.

En primer lugar, se realizó el análisis del facilitador (Los datos aparecen en la Tabla 7 y se presentan gráficamente en la Figura 1).

Tabla 5.

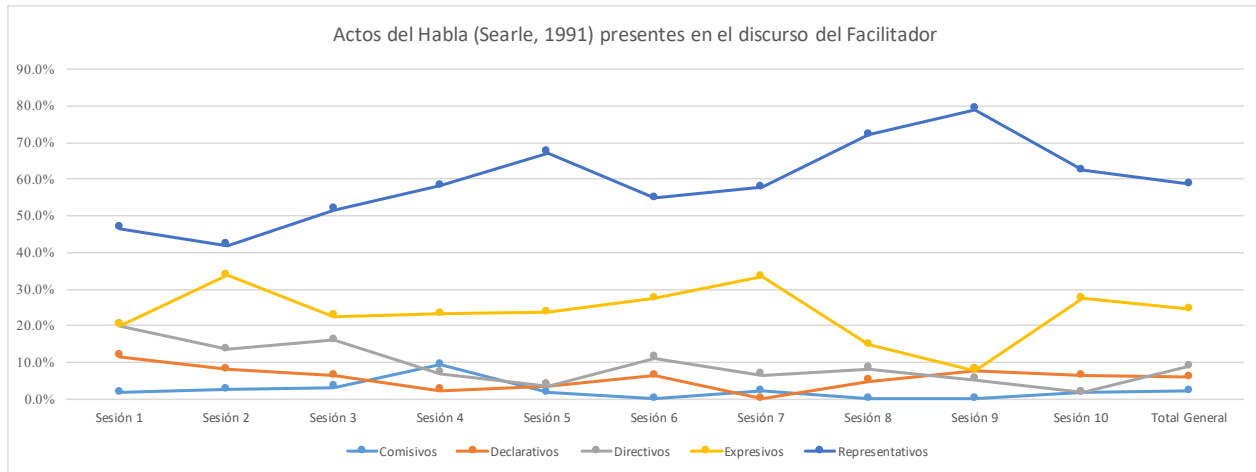
Corrimiento discursivo del facilitador

Facilitador (Número de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
Comisivos	1	2	1	4	1	0	1	0	0	2	12
Declarativos	7	6	2	1	2	4	0	3	3	7	35
Directivos	12	10	5	3	2	7	3	5	2	2	51
Expresivos	12	25	7	10	13	17	15	9	3	30	141
Representativos	28	31	16	25	37	34	26	44	30	68	339
Total general	60	74	31	43	55	62	45	61	38	109	578

Facilitador (Porcentaje de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Total General
Comisivos	1.7%	2.7%	3.2%	9.3%	1.8%	0.0%	2.2%	0.0%	0.0%	1.8%	2.1%
Declarativos	11.7%	8.1%	6.5%	2.3%	3.6%	6.5%	0.0%	4.9%	7.9%	6.4%	6.1%
Directivos	20.0%	13.5%	16.1%	7.0%	3.6%	11.3%	6.7%	8.2%	5.3%	1.8%	8.8%
Expresivos	20.0%	33.8%	22.6%	23.3%	23.6%	27.4%	33.3%	14.8%	7.9%	27.5%	24.4%
Representativos	46.7%	41.9%	51.6%	58.1%	67.3%	54.8%	57.8%	72.1%	78.9%	62.4%	58.7%
Total general	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 1

Actos de habla en el discurso del facilitador



Los resultados muestran que, en todas las sesiones, la categoría de actos Representativos, fue la que se presentó por parte del Facilitador en mayor proporción, siguiendo una tendencia a incrementarse en el transcurso de las sesiones. De la misma forma, se aprecia que la categoría de actos Expresivos, se presenta como la segunda con mayor proporción, y que además mantiene un coeficiente de correlación de -0.69 con respecto de la categoría de actos Representativos -coeficiente calculado con la misma herramienta informática MS Excel- es decir, que conforme la proporción de actos Representativos del Facilitador se incrementaron, los actos Expresivos disminuyeron.

Respecto de las participantes, se analizaron individualmente los actos presentes en sus narrativas, empezando por BLas. Al igual que en el caso del Facilitador, la narrativa de BLas presenta en mayor proporción actos Representativos (60.6%), seguida de atos Expresivos (29.8%). De igual manera, la correlación presente entre estos actos es de -0.86. Lo anterior puede observarse en la Tabla 8 y gráficamente en la Figura 2.

Tabla 6

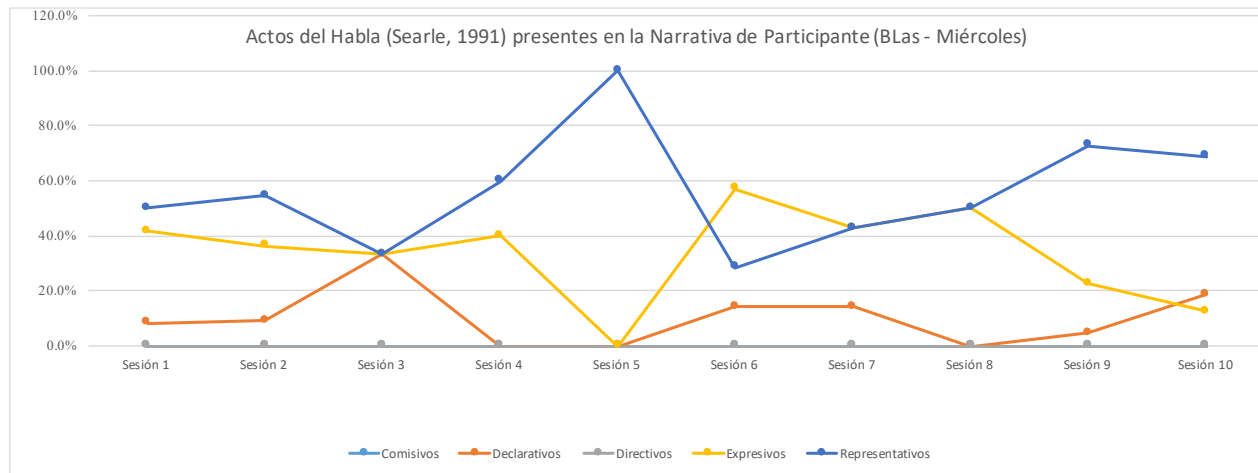
Corrimiento discursivo participante BLas

BLas (Número de Actos)												
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales	
Comisivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Declarativos	1	1	1	0	0	1	1	0	1	3	9	
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresivos	5	4	1	2	0	4	3	2	5	2	28	
Representativos	6	6	1	3	7	2	3	2	16	11	57	
Total general	12	11	3	5	7	7	7	4	22	16	94	

BLas (Porcentaje de Actos)												
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Total General	
Comisivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Declarativos	8.3%	9.1%	33.3%	0.0%	0.0%	14.3%	14.3%	0.0%	4.5%	18.8%	9.6%	
Directivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Expresivos	41.7%	36.4%	33.3%	40.0%	0.0%	57.1%	42.9%	50.0%	22.7%	12.5%	29.8%	
Representativos	50.0%	54.5%	33.3%	60.0%	100.0%	28.6%	42.9%	50.0%	72.7%	68.8%	60.6%	
Total general	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Figura 2

Actos de habla en el discurso de la participante BLas



El corrimiento narrativo de la participante ESan (ver Tabla 9 y Figura 3), muestra también una dominancia de los actos Representativos y un coeficiente de correlación de - 0.87 respecto de los actos Expresivos que al igual que en el Facilitador y en la participante BLas son los que se presentan en mayor proporción después de los Representativos. Además, no existieron actos ilocucionarios Comisivos ni Directivos en

las narrativas de ESan analizadas. Las participantes BLas y ESan formaron parte del grupo que sesionaba los días miércoles.

Tabla 9

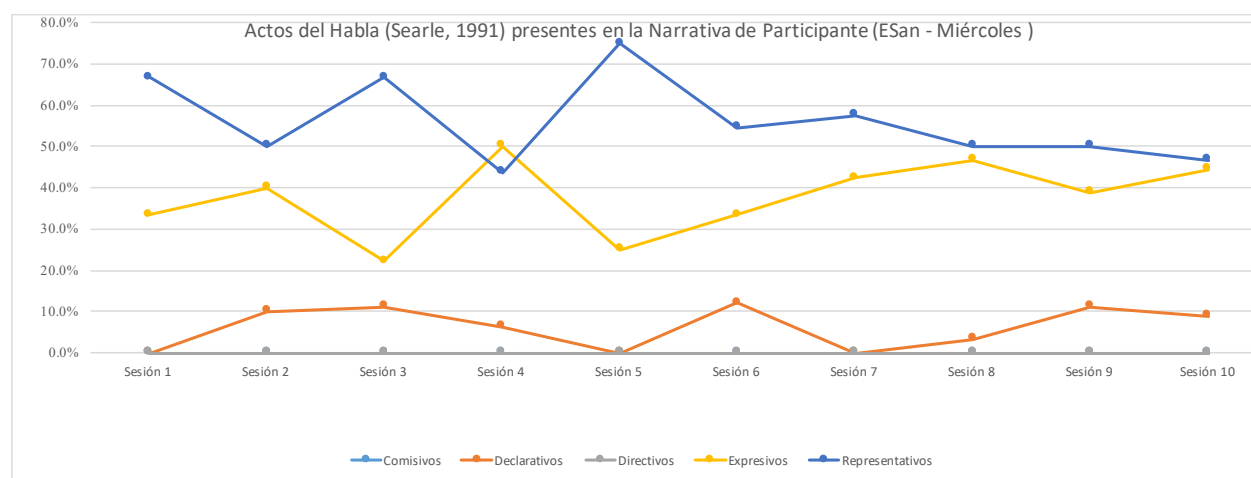
Corrimiento discursivo participante ESan

ESan (Número de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
Comisivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Declarativos	0	3	1	1	0	4	0	1	2	4	16
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresivos	11	12	2	8	3	11	14	14	7	20	102
Representativos	22	15	6	7	9	18	19	15	9	21	141
Total general	33	30	9	16	12	33	33	30	18	45	259

ESan (Porcentaje de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Total General
Comisivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Declarativos	0.0%	10.0%	11.1%	6.3%	0.0%	12.1%	0.0%	3.3%	11.1%	8.9%	3.1%
Directivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Expresivos	33.3%	40.0%	22.2%	50.0%	25.0%	33.3%	42.4%	46.7%	38.9%	44.4%	20.3%
Representativos	66.7%	50.0%	66.7%	43.8%	75.0%	54.5%	57.6%	50.0%	50.0%	46.7%	35.3%
Total general	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 3

Actos de habla en el discurso de la participante ESan



En el caso de las narrativas analizadas de la participante ANro, se puede observar que los actos ilocucionarios presentes en mayor proporción corresponden a los actos Representativos, mismos que a partir de la segunda sesión ocupan el mayor porcentaje

de actos por sesión, por su parte, los actos Expresivos se presentaron en segundo lugar proporcional en todas las sesiones con excepción de la primera en la que se presentan en menor porcentaje que los Expresivos. El coeficiente de correlación entre los actos Representativos y Expresivos es de -0.796. Los actos Comisivos o Directivos no se encontraron presentes en las narrativas de la participante ANro.

Tabla 10

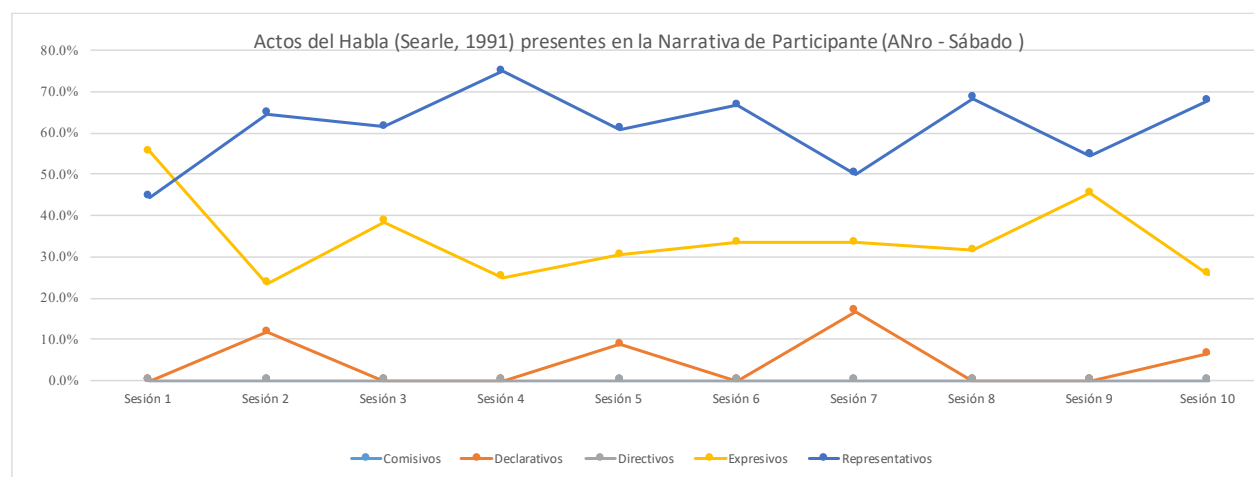
Corrimiento discursivo participante ANro

ANro (Número de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
Comisivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Declarativos	0	2	0	0	2	0	1	0	0	2	7
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresivos	5	4	5	2	7	4	2	6	5	8	48
Representativos	4	11	8	6	14	8	3	13	6	21	94
Total general	9	17	13	8	23	12	6	19	11	31	149

ANro (Porcentaje de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Total General
Comisivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Declarativos	0.0%	11.8%	0.0%	0.0%	8.7%	0.0%	16.7%	0.0%	0.0%	6.5%	2.3%
Directivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Expresivos	55.6%	23.5%	38.5%	25.0%	30.4%	33.3%	33.3%	31.6%	45.5%	25.8%	16.5%
Representativos	44.4%	64.7%	61.5%	75.0%	60.9%	66.7%	50.0%	68.4%	54.5%	67.7%	38.7%
Total general	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 4

Actos de habla en el discurso de la participante ANro



Finalmente, las narrativas analizadas de la participante ELez muestran que los actos Representativos se presentan en mayor proporción a lo largo de las 10 sesiones con excepción de los encontrados en las sesiones segunda y sexta- que se presentan en segundo lugar-, seguidos de los actos Expresivos, mismos que en las sesiones segunda y sexta se presentan en mayor proporción que el resto de actos. Los actos Comisivos y Directivos no se encontraron en las narrativas analizadas, y los actos Declarativos tuvieron menciones esporádicas en las sesiones cuarta, quinta y décima únicamente. Lo anterior puede observarse con mayor detalle en la Tabla 10 y la representación gráfica de dicho análisis en la Ilustración 5. El coeficiente de correlación entre los actos Representativos y Expresivos es de -0.949, siendo el más correlacionado de las cuatro narrativas analizadas de las participantes. Tanto la participante ELez como la participante ANro fueron asistentes del grupo de los sábados.

Tabla 11

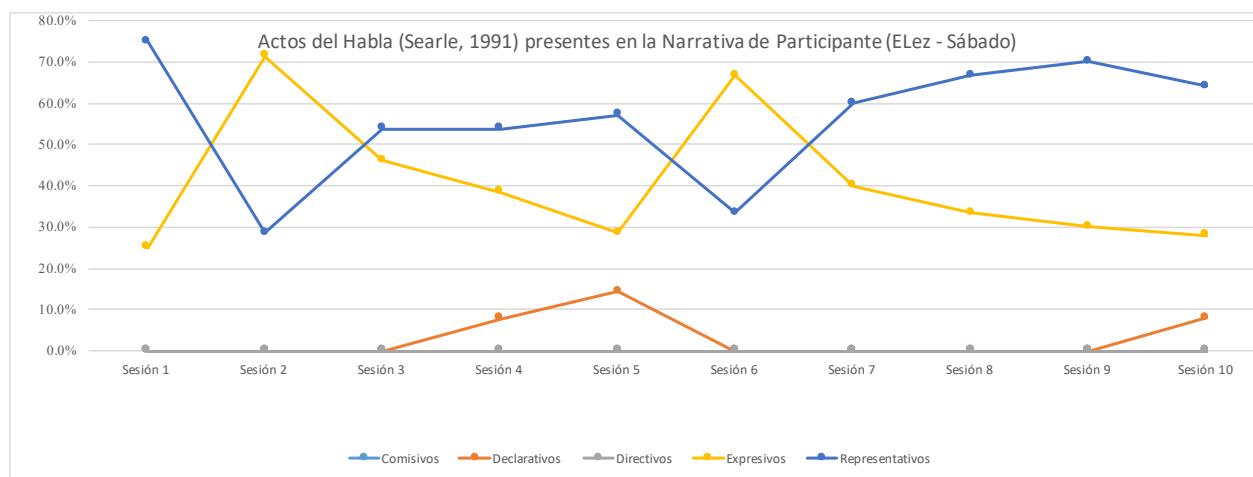
Corrimiento discursivo participante ELez

ELez (Número de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
Comisivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Declarativos	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4
Directivos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Expresivos	5	5	6	5	2	2	2	2	3	7	39
Representativos	15	2	7	7	4	1	3	4	7	16	66
Total general	20	7	13	13	7	3	5	6	10	25	109

ELez (Porcentaje de Actos)											
Etiquetas de fila	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Total General
Comisivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Declarativos	0.0%	0.0%	0.0%	7.7%	14.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	8.0%	1.8%
Directivos	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Expresivos	25.0%	71.4%	46.2%	38.5%	28.6%	66.7%	40.0%	33.3%	30.0%	28.0%	18.2%
Representativos	75.0%	28.6%	53.8%	53.8%	57.1%	33.3%	60.0%	66.7%	70.0%	64.0%	37.7%
Total general	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Figura 5

Actos de habla en el discurso de la participante ELez



Al analizar el número de actos ilocucionarios correspondientes a cada sesión, tanto del Facilitador como de las participantes, se puede observar que los actos Comisivos y Directivos fueron utilizados en el discurso del Facilitador, mientras que las participantes no expresaron ninguno de estos dos actos en sus narrativas. De la misma forma, la sesión en la que se presentó el mayor número de actos fue en la décima sesión. Lo anterior puede apreciarse en la Tabla 12.

Tabla 12

Comparativo de corrimiento discursivo participantes

Comparativo de número de actos Comisivos

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	1	2	1	4	1	0	1	0	0	2	12
BLas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ELez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total general	1	2	1	4	1	0	1	0	0	2	12

Comparativo de número de actos Declarativos

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	7	6	2	1	2	4	0	3	3	7	35
BLas	1	1	1	0	0	1	1	0	1	3	9
ESan	0	3	1	1	0	4	0	1	2	4	16
ANro	0	2	0	0	2	0	1	0	0	2	7
ELez	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4
Total general	8	12	4	3	5	9	2	4	6	18	71

Comparativo de número de actos Directivos

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	12	10	5	3	2	7	3	5	2	2	51
BLas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ESan	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ANro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ELez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total general	12	10	5	3	2	7	3	5	2	2	51

Comparativo de número de actos Expresivos

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	12	25	7	10	13	17	15	9	3	30	141
BLas	5	4	1	2	0	4	3	2	5	2	28
ESan	11	12	2	8	3	11	14	14	7	20	102
ANro	5	4	5	2	7	4	2	6	5	8	48
ELez	5	5	6	5	2	2	2	2	3	7	39
Total general	38	50	21	27	25	38	36	33	23	67	358

Comparativo de número de actos Representativos

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	28	31	16	25	37	34	26	44	30	68	339
BLas	6	6	1	3	7	2	3	2	16	11	57
ESan	22	15	6	7	9	18	19	15	9	21	141
ANro	4	11	8	6	14	8	3	13	6	21	94
ELez	15	2	7	7	4	1	3	4	7	16	66
Total general	75	65	38	48	71	63	54	78	68	137	697

Comparativo de número total de actos del habla por sesión

Persona	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Totales
FACI	60	74	31	43	55	62	45	61	38	109	578
BLas	12	11	3	5	7	7	7	4	22	16	94
ESan	33	30	9	16	12	33	33	30	18	45	259
ANro	9	17	13	8	23	12	6	19	11	31	149
ELez	20	7	13	13	7	3	5	6	10	25	109
Total general	134	139	69	85	104	117	96	120	99	226	1189

CAPÍTULO V. ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN

En primera instancia, se procede a responder las preguntas de análisis establecidas previamente, la recolección de la información, categorización y método de análisis de actos de habla (Searle, 1991) con las categorías señaladas en el capítulo anterior, mismas que se retoman para un encuadre en esta sección.

Los actos ilocucionarios se clasifican en cinco categorías según su propósito comunicativo, estos son:

Representativos: Estos actos comprometen al hablante con la verdad de lo que dice. Son afirmaciones o descripciones sobre el mundo que pueden evaluarse como verdaderas o falsas. El hablante expresa una creencia y se compromete a que lo dicho refleja un estado real.

Directivos: Estos actos buscan que el oyente realice una acción. El hablante intenta influir en el comportamiento del receptor, ya sea pidiéndole, ordenándole, sugiriéndole, etc.

Comisivos: Expresan una intención de hacer algo, como una promesa o un compromiso; y el hablante se compromete a realizar una acción en el futuro.

Expresivos: Reflejan el estado psicológico o emocional del hablante, como sentimientos, actitudes o emociones, en relación con algo específico.

Declarativos: Estos actos tienen el poder de cambiar una situación o estado de cosas en el mundo al ser pronunciados, siempre que el hablante tenga la autoridad para hacerlo. Crean una nueva realidad.

Cada categoría representa una intención comunicativa distinta.

A la pregunta: “a) ¿Cuál fue el corrimiento discursivo del facilitador con el transcurso de la intervención?”, se responde mediante la información organizada en la Tabla 7.

El Facilitador utilizó siempre en mayor proporción los actos ilocucionarios correspondientes a la categoría ‘Representativos’, mismos que presentaron una tendencia a incrementarse con el transcurso de las sesiones. Entre estas se enuncia como ejemplo, en la primera sesión sobre el grupo de los sábados:

Tabla 13

Ejemplo de registro de actos ilocucionarios del facilitador

Viñeta	Referencia	Subcategoría
<i>Creo que es un grupo que se abre mucho,</i>	FACI.DC.01.011	Metáfora
<i>Pero descubro muchas situaciones</i>	FACI.DC.01.014	Descubrimientos
<i>y también las fortalezas del grupo</i>	FACI.DC.01.016	Percepción sobre Participantes
<i>porque hubo muchos comentarios sobre sensibilidad.</i>	FACI.DC.01.017	Percepción sobre Participantes

Las subcategorías que refuerzan la clasificación categórica del análisis realizado, resaltando en las subcategorías de Representativos a lo largo de todas las sesiones, aspectos como:

Descripción de Acción de Participantes, Acciones del Facilitador, Descubrimientos, Emociones demostradas, Emociones inferidas, Expectativas sobre participantes, Metáforas, Percepciones propias del Facilitador, Percepciones propias de las habilidades de Facilitador, Percepción sobre las Participantes, aspectos relacionados con la Planeación y las herramientas, Restricciones – Dificultades, Tiempo.

En segundo lugar proporcional, el Facilitador utilizó los actos ilocucionarios correspondientes a la categoría ‘Expresivos’, mismos que presentaron una correlación negativa respecto de los primeros, es decir, conforme la categoría ‘Representativos’ se

incrementó, la categoría ‘Expresivos’ disminuyó. Adicionalmente, los actos ilocucionarios categorizados como ‘Directivos’ presentaron una tendencia a disminuir conforme las sesiones transcurrieron. Lo anterior manifiesta una intención menor de orientar el comportamiento de las participantes por parte del Facilitador conforme la intervención se desarrolló.

Tabla 14

Ejemplo de registro de actos ilocucionarios del facilitador (II)

Viñeta	Referencia	Categoría	Subcategoría
<i>Me gustó sentirme en contacto con el grupo,</i>	FACI.DC.01.010	Expresivos	Emoción demostrada
<i>también por eso limité un poco no... no profundizar de más</i>	FACI.DC.01.012	Directivos	Restricciones – Acciones

La segunda pregunta de análisis: “b) ¿Cuál fue el corrimiento narrativo de las participantes con el transcurso de la intervención?”, presenta los siguientes resultados: todas las participantes presentaron un corrimiento narrativo similar al expresado por el Facilitador, con una correlación negativa entre las categorías “Representativos” y “Expresivos”. Ambas categorías se mostraron estables durante el transcurso de las sesiones, sin embargo, en la última sesión se incrementó el número de actos ilocucionarios de las categorías señaladas presentes en sus narrativas.

Tabla 15

Ejemplo de registro de actos ilocucionarios de la participante BLas

<i>Después de todas las sesiones anteriores me doy cuenta que la Forma o idea que yo tenía de mi duelo, ha ido cambiando,</i>	BLas.10	Declarativo
---	---------	-------------

Finalmente, a la tercera pregunta de análisis: “c) ¿Existieron diferencias fundamentales en los corrimientos narrativos de las participantes que participaron en el grupo que sesionaba los miércoles y el que lo hizo los sábados?”, se responde que no sólo no existieron diferencias significativas entre los actos de habla presentes en las narrativas de las participantes, sino que además tampoco las existieron en referencia con los actos de habla presentes en el discurso del Facilitador; es decir, lo anterior es consistente con lo expresado por Austin (1962) citado en Echeverría (2005) al afirmar que el lenguaje que

describe al mundo no sólo se construye en la interacción, sino que construye al mundo, es decir, los actos de habla presentes a raíz de las interacciones entre el facilitador y las participantes de ambos grupos durante el taller, se comportan de manera similar debido a que fueron contruidos en dicha interacción y describen una realidad que –al menos durante el desarrollo del taller- fue también contruida de manera colectiva.

5.1 Análisis cualitativo del corrimiento de las narrativas

El enfoque trabajado en los propósitos de las sesiones del taller y la construcción del marco teórico, llevan a la profundización en los corrimientos narrativos, debido a qué es necesario dar testimonio de elementos que reflejan el crecimiento personal y la superación de las situaciones de duelo, de manera que podamos transitar hacia un dialogo entre autores que han fundamentado el apartado teórico. Comenzaremos con las participantes del grupo estructurado

La tendencia de las categorías de Searle (1991) en las narrativas de BLas, revela un corrimiento narrativo progresivo desde una inmersión emocional intensa hacia una reflexión integradora y orientada al futuro a lo largo de las 10 sesiones. En las tres primeras sesiones, predominan los expresivos, que capturan emociones crudas como tristeza, impotencia, enojo y vacío, junto con representativos que describen el duelo como un hecho abrupto e incontrolable, indicando una fase inicial de confrontación y ocultamiento del dolor. A medida que avanzan las sesiones intermedias, de la 4 a la 6, se mantiene una fuerte presencia de expresivos por angustia persistente, nostalgia y manifestaciones de arrepentimiento, sin embargo, aumenta el uso de representativos para reflexionar sobre descubrimientos personales y el impacto del duelo en la estabilidad, marcando un corrimiento hacia la aceptación gradual y el reconocimiento de lecciones aprendidas. En las sesiones finales, de la 7 a la 10, los representativos dominan al enfocarse en identificaciones, cambios en la percepción y estrategias de superación, con apariciones crecientes de comisivos que comprometen a la participante con acciones futuras como perdonar, protegerse y aspirar a más, culminando en un equilibrio donde los expresivos evolucionan de negativos a positivos en expresiones de tranquilidad,

alegría; esto refleja una transformación narrativa de la victimización emocional hacia la agencia y la plenitud, enfatizando la autonomía y la resignificación del duelo sin directivos ni declarativos notables.

Para el caso de ESan, la tendencia de las categorías de Searle en las narrativas ilustra un corrimiento narrativo evolutivo desde una dominancia emocional y descriptiva inicial hacia una integración reflexiva y comprometida con el futuro a lo largo de las 10 sesiones. En las primeras tres sesiones, predominan los expresivos, que capturan sensaciones físicas y emocionales intensas como peso, dolor, impotencia y añoranza, junto con representativos que describen pérdidas abruptas y cambios vitales, reflejando una fase de confrontación inmediata y vulnerabilidad ante el duelo. A medida que progresan las sesiones intermedias, los representativos ganan terreno al enumerar aspectos del duelo (dolor, desesperanza) y descubrimientos sobre la autonomía en la sanación, con expresivos persistentes en emociones como ansiedad y liberación, marcando el corrimiento hacia la aceptación y el reconocimiento de lecciones aprendidas. En las sesiones finales (7-10), los representativos dominan en reflexiones sobre progresos, conexiones grupales y cambios en relaciones, con un aumento notable de comisivos que comprometen a la participante con acciones futuras como seguir adelante, aprender y ser independiente, culminando en expresivos positivos de comodidad y libertad; esto indica una transformación narrativa de la opresión emocional hacia la empoderamiento y la resignificación del duelo como oportunidad de crecimiento; el corrimiento de narrativas de esta participante se registra sin presencia significativa de directivos o declarativos.

Con las participantes del grupo estructurado, destaca lo siguiente: la tendencia de las categorías de Searle en las narrativas de ELé, muestra una evolución clara a lo largo de las 10 sesiones, reflejando un corrimiento narrativo desde el reconocimiento inicial del dolor hacia la resignación y la proyección positiva al futuro. En las primeras tres sesiones, predominan los representativos, que describen el duelo y las experiencias pasadas como hechos verificables, junto con expresivos que capturan emociones intensas como el dolor y la tristeza, indicando una fase de identificación y verbalización del duelo. A medida que

avanzan las sesiones, de la cuatro a la siete, se mantiene un equilibrio entre representativos (descripciones de descubrimientos y cambios) y expresivos (sentimientos de alivio y fortaleza), con apariciones esporádicas de comisivos que comienzan a comprometer a la participante con acciones futuras como superación. En las sesiones finales, de la 8 a la 10, los comisivos ganan terreno, enfocándose en compromisos de resignación y superación, mientras los representativos se orientan hacia proyecciones de futuro y los expresivos reflejan emociones positivas como paz y tranquilidad; esto marca un corrimiento narrativo de la introspección emocional inicial hacia una narrativa empoderada y transformadora, donde el duelo se integra como parte de un crecimiento personal sin declarativos ni directivos significativos, enfatizando la autonomía reflexiva.

Además, la tendencia de las categorías de Searle en las narrativas de ANro demuestra un corrimiento narrativo desde una exploración emocional inicial y descriptiva del dolor hacia una reflexión más positiva y comprometida con la superación a lo largo de las 10 sesiones. En las tres primeras sesiones, predominan los expresivos, que expresan sensibilidad, dolor persistente y tristeza por la pérdida, junto con representativos que describen descubrimientos sobre el duelo y recuerdos, indicando una fase de confrontación y añoranza. A medida que avanzan las sesiones cuatro a seis, los representativos aumentan al enumerar cambios positivos post-pérdida y reflexiones sobre indiferencia y miedos pasados, con expresivos de enojo y tranquilidad, y comisivos emergentes como deseos de expresión futura, marcando un corrimiento hacia la aceptación y el deseo de cambio. En las sesiones finales, siete a diez, los representativos dominan en evaluaciones de progreso, sentido encontrado y perspectivas nuevas, con comisivos que comprometen a la participante con acciones como expresar sentimientos y buscar nuevas conexiones, mientras los expresivos evolucionan de frustración a relajación y agrado; esto refleja una transformación narrativa de la vulnerabilidad emocional hacia la resiliencia y el empoderamiento, enfatizando la integración del duelo como parte de un crecimiento personal sin directivos ni declarativos notables.

La evolución general muestra un corrimiento narrativo común: de una fase inicial dominada por expresivos (emociones crudas como dolor y tristeza) y representativos

(descripciones del duelo), hacia una fase intermedia de reflexión (más representativos sobre descubrimientos), culminando en comisivos (compromisos con superación y futuro). Esto refleja una transformación del duelo de algo opresivo a integrador y empoderador.

Debido a que en el grupo que sesionaba los sábados, la labor del facilitador fue limitada a establecer una actividad e indicar el tiempo de inicio y término de la misma, se establece que los esfuerzos de facilitar la sesión desde el modelo basado en el Enfoque Centrado en la Persona (Rogers , 1985; ITESO, 2006), aplicados con el grupo que sesionaba los miércoles, se acotaran únicamente a la presencia acompañante del facilitador de manera que el grupo encontrara la manera de autodirigirse hacia su propia actualización y desarrollo.

Los hallazgos nos llevan a establecer el siguiente comparativo, las cuatro participantes exhiben un patrón evolutivo consistente con la teoría de Searle aplicada al procesamiento del duelo: un inicio dominado por expresivos (expresión de emociones como tristeza, impotencia y añoranza) y representativos (descripciones factuales de pérdidas), que refleja una fase de confrontación y verbalización inicial del dolor. Esto evoluciona hacia un equilibrio en sesiones intermedias, donde los representativos ganan fuerza para reflexionar sobre lecciones y cambios (por ejemplo, identificación grupal, analogías como cuentos o dibujos), y culmina en comisivos en las sesiones finales (compromisos con superación, resignación y proyecciones positivas como independencia o plenitud). Este corrimiento narrativo global indica una transformación colectiva del duelo de algo paralizante a un catalizador de crecimiento, alineado con enfoques humanistas como los de Freire o Noddings, donde la presencia grupal facilita la resignificación.

El grupo estructurado muestra un corrimiento más rápido hacia comisivos y representativos positivos (énfasis en superación y descubrimientos prácticos), posiblemente por dinámicas grupales que fomentan reflexión temprana. El grupo libre presenta un corrimiento más gradual, con expresivos persistentes (emociones profundas y físicas), evolucionando a comisivos en fases tardías, lo que sugiere un proceso más

introspectivo y vulnerable. La tabla resume la evolución agregada por grupo, con categorías predominantes y corrimientos clave por bloques de sesiones (inicial: 1-3; intermedia: 4-6; final: 7-10).

Al agrupar por participantes del taller de sábado y miércoles, emergen diferencias sutiles posiblemente influenciadas por las dinámicas separadas: el grupo estructurado muestra un corrimiento más acelerado y optimista, con comisivos tempranos (por ejemplo, superación y valoración familiar desde sesión 4), sugiriendo un entorno que prioriza descubrimientos prácticos y alivio rápido, lo que podría derivar de interacciones más estructuradas o empáticas. En contraste, el grupo libre presenta un proceso más prolongado en expresivos (emociones físicas y nostalgia hasta sesión 6-7), con un corrimiento a comisivos más tardío pero profundo (por ejemplo, aspiraciones a plenitud y libertad), indicando una exploración introspectiva mayor, quizá por mayor énfasis en vulnerabilidad o silencio como herramienta. Esta distinción resalta cómo contextos separados pueden modular la velocidad y profundidad del corrimiento: el primero fomenta resiliencia externa, mientras el segundo, interna y relacional. En ambos casos, la ausencia de directivos o declarativos refuerza la autonomía narrativa, validando la presencia acompañante como facilitadora ética. Es decir, cómo el enfoque del facilitador en ambos grupos fomenta la capacidad de las participantes para construir sus propias narrativas de duelo sin imposiciones externas, refuerza su autonomía y alinea con una postura ética de acompañamiento, inspirada en enfoques humanistas como los de Carl Rogers (1985) o Nel Noddings (2013).

A continuación, se explican los elementos considerados y profundizando en su significado, con base en las narrativas de las participantes y el facilitador, así como en el contexto de las categorías de Searle (1991) y las subcategorías analizadas.

El facilitador desempeñó un papel clave en la evolución narrativa de las participantes del grupo libre, quienes trabajaron con dinámicas que fomentaron un proceso más introspectivo y emocionalmente profundo. Su enfoque, centrado en la empatía y la contención sin forzar la participación, permitió a las participantes avanzar de

emociones crudas (sesiones 1-3) a reflexiones y compromisos futuros (sesiones 7-10), como se observa en sus narrativas. A continuación, el detalle de acciones y percepciones que influyeron en esta evolución:

1. Creación de un Espacio Seguro y Flexible: Desde la sesión 1, el facilitador priorizó un clima de confianza, limitando profundizar para no invadir (sesión 1, "no profundizar de más"), lo que permitió a las participantes expresar emociones intensas como impotencia y peso (sesión 1) sin sentirse juzgadas. Esta contención respetuosa facilitó que BLas pudiera confrontar su dolor profundo (sesión 2) y ESan explorara su vulnerabilidad ante la separación familiar (sesión 2). La libertad grupal (sesión 1, "darle libertad al grupo") incentivó la participación gradual, especialmente en ESan, quien pasó de evitar conflictos (sesión 2) a liberar presión mediante actividades artísticas (sesión 8).

2. Ajustes Empáticos y Adaptaciones Dinámicas: El facilitador mostró flexibilidad al ajustar actividades ante resistencias, como en la sesión 6, donde permitió al grupo evitar la mímica, lo que pudo haber dado a las participantes espacio para procesar emociones complejas sin presión. Esto se refleja en BLas, quien en la sesión 7 encontró más facilidad en expresiones no verbales, y en ESan, quien en la sesión 6 reconoció su capacidad de sanar autónomamente. La improvisación en la sesión 8 (cambio de dinámica por falta de materiales) fortaleció la apropiación personal de las participantes, como se ve en ESan al sentirse cómoda con el grupo (sesión 8) y en BLas al vincular su pérdida con un proceso (sesión 9).

3. Atención a las Emociones y Modelaje de Empatía: El facilitador reconoció y abordó la represión emocional, especialmente en la sesión 7, donde notó la dificultad para expresar enojo (por ejemplo, Amada suavizando gestos). Al pedirles repetir gestos de molestia, fomentó una validación emocional que ayudó a BLas a reducir el agobio (sesión 7) y a ESan a liberar presión (sesión 8). Su empatía, como en la sesión 4 con el tema legal de Isabel, permitió a ESan manejar emociones intensas (sesión 4, avalancha emocional) sin sentirse invadida, lo que contribuyó a su transición hacia la liberación y la autonomía (sesión 10).

4. Fomento de Reflexión y Conexión Grupal: Las dinámicas de escritura y compartir (sesiones 3, 8) ayudaron a las participantes a nombrar sus pérdidas (h2: sesión 5, "nombrar al innombrable"; h3: sesión 5, "analogía del cuento"), promoviendo una resignificación del duelo. La percepción del facilitador de que las participantes valoraban responsabilidades tempranas (sesión 6) resonó con BLas, quien en la sesión 9 conectó su pérdida con un propósito mayor, y con ESan, quien en la sesión 10 reconoció la independencia como resultado del duelo. La atención a las dinámicas grupales (sesión 3, "clima de confianza") fortaleció la identificación entre las participantes, visible en ESan al conectar con historias ajenas (sesión 8).

5. Gestión de su Propio Ego y Aprendizaje: El facilitador reflexionó sobre su ego (sesión 9) y errores (sesión 10), lo que le permitió ajustar su enfoque para priorizar las necesidades del grupo. Esto evitó imponer estructuras rígidas, beneficiando a BLas, quien progresó de un dolor oculto (sesión 2) a una plenitud (sesión 10), y a ESan, quien pasó de autocastigo (sesión 2) a libertad expresiva (sesión 10). Su autocrítica (sesión 2, duda sobre empatía) y voluntad de aprender (sesión 10, "aprendo de errores") modelaron un entorno donde las participantes podían explorar sin temor al juicio.

Comparado con el grupo estructurado, que mostró un corrimiento más rápido hacia comisivos, el grupo libre tuvo un proceso más lento y emocional, influido por el enfoque del facilitador en respetar resistencias y fomentar expresión no verbal (sesiones 5, 7). Esto permitió a BLas profundizar en su dolor antes de resignificarlo (sesión 9, "plenitud") y a ESan superar la culpa mediante conexiones grupales (sesión 8). Sin embargo, las distracciones no abordadas (sesión 2, 7) podrían haber retrasado la cohesión grupal, afectando el ritmo de ESan, quien tardó en alcanzar expresiones positivas (sesión 8). En general, el facilitador catalizó un corrimiento desde la vulnerabilidad emocional hacia la resiliencia, alineado con enfoques de acompañamiento ético, aunque su reticencia a señalar distracciones quizá pudo haber limitado una integración más temprana.

5.2 Percepción sobre la influencia del facilitador en la evolución del grupo estructurado.

El facilitador tuvo un impacto significativo en la evolución narrativa del grupo estructurado, en el que mostraron un corrimiento más rápido hacia categorías representativas y expresivas positivas, con un aumento notable de comisivos en sesiones intermedias (sesiones 4-5). Su enfoque, caracterizado por una mezcla de estructura y flexibilidad, influyó en la rapidez con la que estas participantes pasaron de expresiones emocionales poco elaboradas a reflexiones constructivas y compromisos con la superación. A continuación, el detalle de cómo sus acciones y percepciones incidieron en esta evolución, comparándolas con el grupo libre:

1. Espacio Seguro con Estructura Inicial: En la sesión 1, el facilitador expresó preocupación por la intensidad emocional (por ejemplo, hermanas EU y BL, participantes en uno de los talleres) y optó por reflejos en lugar de intervenciones profundas, creando un espacio seguro que permitió a ELez confrontar su dolor sin explicarlo (sesión 3) y a ANro expresar sensibilidad (sesión 1). Esta contención respetuosa fomentó una apertura temprana, visible en ANro al nombrar su pérdida sin llanto (sesión 3) y en ELez al encontrar alivio gradual (sesión 3). Comparado con el grupo libre, donde el facilitador evitó señalar distracciones (sesión 2), el grupo estructurado tuvo una dinámica más estructurada inicialmente, lo que aceleró la transición a reflexiones positivas.

2. Uso de Técnicas Narrativas y Artísticas: La decisión de usar terapia narrativa en la sesión 2, pese a su incomodidad personal, ayudó a las participantes a ordenar sus pensamientos (por ejemplo, ME y LE, otras participantes contactadas con historias). Esto se refleja en ELez al identificar aspectos positivos post-pérdida (sesión 4) y en ANro al valorar cambios como la universidad (sesión 4). La actividad de pintura (sesión 4) y mímica (sesión 5) facilitaron la expresión no verbal, permitiendo a ELez superar remordimientos (sesión 8) y a ANro contactar emociones sin verbalizarlas (sesión 5). En contraste, el grupo libre enfrentó resistencia a la mímica (sesión 6), lo que sugiere que

las dinámicas artísticas en el grupo estructurado fueron más efectivas para catalizar expresiones tempranas.

3. Fomento de Empatía y Conexión Grupal: El facilitador promovió el contacto directo entre participantes (sesión 4, dirigir comentarios a personas específicas), lo que fortaleció la empatía grupal, visible en ELez al avanzar sin remordimiento (sesión 8) y en ANro al valorar nuevas amistades (sesión 9). Su respeto por las decisiones de no compartir (por ejemplo, PA, sesión 4) permitió a ANro reflexionar sobre indiferencia propia (sesión 5) y a ELez consolidar su fortaleza (sesión 4). Comparado con el grupo libre, donde las distracciones persistieron (sesión 7), el grupo estructurado mostró mayor cohesión, posiblemente por la intervención directa del facilitador en redirigir interacciones.

4. Adaptación ante Imprevistos: La improvisación en la sesión 7 (cambio de collage por actividad descriptiva) y la flexibilidad en la sesión 6 (permitir bolitas detalladas) mantuvieron el compromiso del grupo, reflejado en ELez al integrar el duelo como proceso (sesión 6) y en ANro al desarrollar habilidades descriptivas (sesión 7). En el grupo 2-3, la improvisación fue menos frecuente (sesión 8), y la resistencia grupal (sesión 6) ralentizó el progreso, indicando que la adaptabilidad del facilitador en el grupo estructurado fue clave para mantener el ritmo de evolución hacia comisivos.

5. Autocrítica y Gestión del Rol: La preocupación del facilitador por un posible abuso de poder (sesión 5) y su intención de disculparse (sesión 6) modelaron un entorno de respeto, lo que permitió a ELez alcanzar paz final (sesión 10) y a ANro desarrollar una perspectiva nueva (sesión 10). En el grupo libre, la autocrítica también estuvo presente (sesión 9), pero la reticencia a abordar distracciones (sesión 7) pudo haber prolongado la fase expresiva. La reflexión del facilitador sobre su ego (sesión 4) y su esfuerzo por intervenir menos (sesión 6) en el grupo estructurado fomentaron una autonomía que se alinea con los comisivos de las participantes (por ejemplo, ELez: superación, sesión 9; ANro: expresión futura, sesión 5).

Comparación con Participantes 2 y 3: El grupo estructurado avanzó más rápido hacia reflexiones constructivas y comisivos (sesiones 4-5) que el grupo libre, donde los expresivos dominaron hasta sesiones tardías (7-8). Esto puede atribuirse a la estructura inicial más definida del facilitador en el grupo 1-4 (sesión 2, terapia narrativa) y su intervención activa para fomentar empatía (sesión 4), frente a la mayor libertad y menor confrontación de distracciones en el grupo libre (sesión 2). La intensidad emocional inicial (sesión 1) en el grupo estructurado catalizó una verbalización temprana del duelo, mientras que el grupo libre, con más risas y distracciones (sesión 3), necesitó más tiempo para integrar emociones. Ambos grupos alcanzaron resiliencia, pero el grupo estructurado lo hizo con mayor rapidez y enfoque en resultados prácticos, influido por la combinación de estructura y adaptabilidad del facilitador.

5.2.1 Impacto específico en ambos grupos.

El facilitador aceleró la evolución del grupo estructurado al proporcionar un marco narrativo claro (sesión 2) y dinámicas expresivas (sesiones 4-5), permitiendo una transición fluida de duelo a crecimiento. En contraste, su enfoque más permisivo en el grupo libre permitió una exploración emocional más profunda pero más lenta, lo que explica la persistencia de actos expresivos en el grupo estructurado. La preocupación por no imponer (sesión 2) y la autocrítica (sesión 5) en el grupo estructurado crearon un entorno donde las participantes se sintieron validadas, fomentando su empoderamiento.

5.3 Análisis de la implicación del facilitador y su presencia acompañante en los grupos de participantes estructurado y libre.

El facilitador, en las narrativas de ambos grupos, refleja un nivel significativo de implicación emocional y reflexiva, reconociendo sus propias vivencias, duelos y afectos, lo que influye en su sensibilidad y presencia acompañante.

5.3.1 Implicación del facilitador en cada grupo, según la fuente de análisis versión de sentido.

Grupo estructurado

Reconocimiento de Vivencias y Afectos: el facilitador muestra una implicación emocional notable desde la sesión 1, expresando preocupación por su salud y miedo ante la intensidad emocional de las participantes. Sus expresivos incluyen culpa por insistir en respuestas (sesión 5, "me siento culpable por empeñarme") y satisfacción por el trabajo autónomo del grupo (sesión 4). Reconoce su ego (sesión 4, "me alentó mi ego") y duda sobre imponer su verdad (sesión 2), lo que indica una autocrítica profunda sobre su rol. Representativos detallan su adaptación (sesión 7, cambio de collage) y observaciones de dinámicas grupales (sesión 4, contacto entre participantes), reflejando una conexión con las experiencias de pérdida de las participantes, especialmente al respetar decisiones de no compartir (por ejemplo, PA, sesión 4).

Duelos y Experiencias Propias: aunque no menciona duelos personales explícitos, su cansancio (sesión 3, "me siento cansado") y preocupación por no empatizar lo suficiente (sesión 1) sugieren una resonancia emocional con las pérdidas de las participantes. Su reflexión sobre el abuso de poder (sesión 5) y la necesidad de respetar la autodeterminación (sesión 2) conectan con el tema de autonomía del grupo estructurado, quienes evolucionan hacia comisivos de superación (sesión 10).

Sensibilidad: la sensibilidad del facilitador es alta, especialmente en sesiones donde percibe reacciones intensas (sesión 1) y ajusta actividades para fomentar empatía (sesión 4, dirigir comentarios). Su intervención activa (sesión 5, preguntas frecuentes) y menor intervención en sesiones posteriores (sesión 6) muestran una sensibilidad adaptativa, alineada con el rápido corrimiento de las participantes hacia reflexiones positivas (sesión 4).

Grupo libre.

Reconocimiento de Vivencias y Afectos: el facilitador exhibe una implicación emocional más intensa y prolongada, con expresivos como presión (sesión 2, "me sentí presionado"), aburrimiento (sesión 5, "me sentía aburrido"), molestia (sesión 7, incomodidad por distracciones) y preocupación por temas sensibles (sesión 4, temor de IS). Reconoce su reflejo en la represión de enojo del grupo (sesión 7, "me veo reflejado"), lo que sugiere una conexión personal con las emociones contenidas de las participantes. Representativos detallan dinámicas (sesión 3, nombrar pérdidas) y su autocrítica (sesión 9, ego reconocido), mostrando una introspección profunda. Su satisfacción final (sesión 10, "me siento liberado") refleja un procesamiento paralelo al de las participantes.

Duelos y Experiencias Propias: la mención de reflejarse en la represión de enojo (sesión 7) y la preocupación constante por no invadir (sesión 4, contención con IS) sugieren que el facilitador conecta con experiencias propias de contención emocional, resonando con el grupo estructurado, quienes expresan emociones crudas (sesión 2). Su lucha con el ego (sesión 9) y el reconocimiento de errores (sesión 10) indican un duelo personal por la perfección, paralelo al proceso de las participantes hacia la aceptación.

Sensibilidad: la sensibilidad es más profunda en este grupo, ya que el facilitador enfrenta temas complejos (sesión 4, tema legal) y emociones reprimidas (sesión 7), lo que lo lleva a cuestionar su empatía (sesión 4, "¿fui totalmente empático?"). Su decisión de no forzar participación (sesión 6) y respetar resistencias (sesión 7, EL) alinea con la evolución más lenta y emocional del grupo libre, quienes tardan en alcanzar expresiones positivas (sesión 8).

El facilitador parece más empático en el grupo libre, debido a la mayor intensidad y frecuencia de sus expresivos (molestia, aburrimiento, preocupación) y su conexión explícita con las emociones reprimidas del grupo (sesión 7). Esto resuena con la evolución introspectiva del grupo libre, quienes procesan emociones profundas (impotencia, culpa) antes de alcanzar comisivos. En el grupo estructurado, su sensibilidad

es más práctica, enfocada en fomentar empatía y autonomía (sesión 4), lo que se alinea con el corrimiento rápido del grupo estructurado hacia reflexiones positivas. La mayor implicación emocional en el grupo libre sugiere que el facilitador se identificó más con sus luchas internas, posiblemente por su propia experiencia de contención emocional.

5.3.2 Utilidad de la presencia acompañante.

La presencia acompañante, definida como una postura ética de estar con el otro sin imponer, basada en autores como Rogers o Noddings, es útil en ambos grupos, pero se manifiesta de manera diferente:

Grupo estructurado: La presencia acompañante se refleja en la flexibilidad del facilitador para adaptar dinámicas (sesión 7, cambio de actividad) y respetar decisiones de no compartir (sesión 4, Palmira). Esto permitió a las participantes 1 y 4 avanzar rápidamente hacia expresiones de resiliencia (sesión 8, ELez: avance sin remordimiento; ANro: nuevas amistades). La estructura inicial (sesión 2, terapia narrativa) y la promoción de empatía grupal (sesión 4) facilitaron un entorno donde las participantes se sintieron validadas, acelerando su corrimiento hacia comisivos. La presencia acompañante aquí es más directiva, guiando al grupo hacia resultados prácticos.

Grupo libre: La presencia acompañante es más introspectiva, con el facilitador evitando forzar participación (sesión 6, resistencia a mímica) y respetando emociones intensas (sesión 4, contención con IS). Esto permitió a el grupo estructurado procesar emociones profundas (sesión 2, dolor oculto y culpa) antes de alcanzar liberación (sesión 8). Su autocrítica (sesión 9, ego) y reflexión sobre errores (sesión 10) modelaron una vulnerabilidad que resonó con las participantes, fomentando su autonomía (sesión 10, ESan: independencia). Aquí, la presencia acompañante es más permisiva, permitiendo un procesamiento emocional prolongado.

En ambos casos, la presencia acompañante es útil porque valida las experiencias de las participantes sin imponer soluciones, alineándose con la perspectiva humanista,

en la que el duelo se integra como parte del crecimiento personal. La diferencia radica en el ritmo: en el grupo estructurado, la presencia acompañante acelera la resiliencia mediante estructura; en el grupo libre, profundiza la introspección mediante permisividad.

La conexión entre poder como capacidad lingüística (Echeverría, 2005) y como fenómeno humano observable en el discurso resuena con la idea de que las jóvenes participantes pueden redefinir su realidad a través de sus palabras y elecciones, un aspecto clave para superar el duelo y construir relaciones; mismo que se ha podido constatar en el corrimiento narrativo en ambos contextos de acompañamiento.

Al diferenciar el empoderamiento como "descubrimiento de la propia capacidad" frente a la "transmisión de poder", se establece un enfoque práctico y accesible para el taller. Esto permite que los participantes no dependan de una fuente externa para sentirse empoderados, sino que reconozcan su capacidad interna de acción, lo cual es crucial para quienes han enfrentado des-empoderamiento debido a la migración o el duelo.

Con el análisis de corrimiento de las narrativas se demuestra que la presencia intencionada del facilitador, orientado al desarrollo humano caracterizado por la empatía, la autenticidad y la aceptación incondicional propuestos por Rogers (1985), Lietaer (1997), Geller y Greenberg (2014), es un catalizador poderoso para el desarrollo humano en talleres grupales de duelo y relaciones interpersonales. Esta presencia trasciende las barreras físicas, culturales o cognitivas, permitiendo que cualquier persona capaz de estar plenamente presente, facilite procesos de sanación y crecimiento. Las narrativas de las participantes revelan cómo esta presencia fomenta la reconstrucción de significados, pasando de historias de ruptura a narrativas de continuidad y esperanza, Neimeyer (2012) y Echeverría (2005).

Se identifica una paradoja transformadora, en el grupo libre, un facilitador que se integra como miembro del grupo, confiando en el encuadre de su acompañamiento y limitándose a un rol logístico puede lograr resultados comparables a uno que sigue la metodología estructurada (Barceló, 2003; ITESO, 2006; Lopez-Yarto, 1997). Más aún,

cuando al menos una persona en el grupo modela presencia y empatía, el grupo desarrolla una autonomía que lo hace capaz de autogestionar su desarrollo humano (Rogers, 1978; Yalom, 1980).

Las dinámicas grupales amplificadas por la universalidad y el altruismo convierten al grupo en un “mar de vida” donde las participantes cocrean narrativas colectivas de resiliencia y propósito (Barceló 2003; Neimeyer, 2012)

A continuación, un espacio dedicado a la reflexión sobre los hallazgos que favorezcan una construcción hacia los resultados tanto cuantitativos como cualitativos, anticipando un diálogo de autores desde la reflexión de estos hallazgos.

5.3.3 Presencia acompañante como facilitador del desarrollo humano.

La figura del facilitador en los procesos de desarrollo humano ha sido tradicionalmente vinculada con un liderazgo activo, con habilidades comunicativas y con la capacidad de conducir dinámicas que propicien el crecimiento interior de los participantes. Sin embargo, en el marco del presente estudio realizado con mujeres jóvenes migrantes en situación de duelo, emerge con particular fuerza una dimensión que trasciende la dirección técnica o la conducción explícita: la presencia acompañante.

Este tipo de presencia no es pasiva ni distante; es una actitud ética, atenta, encarnada, que habilita un espacio donde el otro puede desplegar su subjetividad en condiciones de seguridad afectiva y reconocimiento mutuo.

La presencia del facilitador no se reduce a estar físicamente en el grupo. Implica una actitud de apertura, de escucha genuina y de disponibilidad emocional que transforma el clima grupal. En ambos grupos analizados —el estructurado y el libre— esta presencia acompañante fue percibida como un factor crucial para el surgimiento de la confianza y la intimidad.

En este sentido, la ética del cuidado propuesta por Nel Noddings (2013) resulta esclarecedora, al señalar que el cuidado genuino requiere que el cuidador se involucre en la necesidad del otro desde una escucha sensible y sin condiciones.

Uno de los fenómenos observados con claridad fue cómo la presencia del facilitador generaba condiciones para que surgiera la resonancia empática entre los miembros del grupo. Esta resonancia no es simplemente emocional o afectiva; es una sintonía que se manifiesta cuando las historias de duelo de una participante activan memorias, emociones o reflexiones en otra, habilitando un proceso de conexión profunda.

En palabras de Rosa María Ortiz, la facilitación de procesos humanos exige una presencia que no se limite al hacer, sino que privilegie el estar con. La autora sostiene que “acompañar no es guiar, ni empujar, ni corregir; es simplemente estar ahí, atentos, receptivos, presentes” (Ortiz, 2010, p. 87).

En ambos grupos del presente estudio se vivieron momentos de alta intensidad emocional: lágrimas, silencios profundos, expresiones de dolor que no buscaban respuestas, sino simplemente un lugar donde ser escuchadas.

La presencia acompañante del facilitador funcionó como sostén emocional, una forma de contención no invasiva que no pretendía eliminar el sufrimiento, sino hacerlo transitable colectivamente.

En consonancia, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (2023) subraya que el acompañamiento en procesos de desarrollo humano requiere más que herramientas técnicas: exige una disposición ética y una implicación personal del facilitador que habiliten vínculos transformadores.

Otro hallazgo significativo fue el reconocimiento del cuerpo como vehículo de presencia.

El facilitador no solo está presente por lo que dice o hace, sino también por cómo ocupa el espacio, cómo se sienta, cómo respira, cómo mira.

No obstante, es importante subrayar que la presencia acompañante no equivale a una fusión emocional con el grupo. El facilitador debe cuidar sus propios límites para no diluirse ni volverse dependiente del afecto grupal.

En este punto, la noción de reflexividad propuesta por Schön (1983) resulta iluminadora: el profesional reflexivo no solo actúa, sino que se observa actuando, se pregunta por el sentido de sus acciones, y aprende de la experiencia.

Finalmente, es necesario destacar que la presencia acompañante no se limita al facilitador. En varios momentos, las participantes asumieron este rol entre ellas, convirtiéndose en agentes de cuidado colectivo.

Desde esta perspectiva, el desarrollo humano no se produce únicamente por la intervención del facilitador, sino por la co-construcción de sentidos compartidos. El grupo, al adoptar prácticas de cuidado mutuo y escucha empática, se convierte en sí mismo en un espacio facilitador del desarrollo.

5.3.4 Contrastes entre grupo estructurado y libre.

Ambos grupos, tanto el que siguió un enfoque estructurado como el que no, se mostraron abiertos a participar y compartir desde las primeras sesiones. Sin embargo, las dinámicas de inicio y de participación difirieron notablemente. El grupo estructurado mostró una incorporación más inmediata a las actividades propuestas, cumpliendo con las instrucciones y asimilando las consignas de forma casi inmediata. Este comportamiento podría explicarse por la claridad del encuadre y la previsibilidad en la planeación de la sesión.

Por el contrario, el grupo no estructurado presentó un arranque más lento. En las primeras sesiones, se observaron momentos de vacilación y duda frente a la ausencia de instrucciones directas. Sin embargo, tras superar esa fase inicial, las participantes comenzaron a trabajar con mayor profundidad emocional, produciendo reflexiones intensas y resonantes. Esta diferencia sugiere que la estructura puede facilitar el acceso inmediato a la acción, mientras que la libertad metodológica puede permitir una apropiación más genuina del proceso.

Un aspecto común en ambos grupos fue la relevancia de la figura del facilitador como presencia acompañante. Aunque el grupo estructurado se apoyó más en la guía externa, en ambos contextos el facilitador asumió un rol que trascendió la instrucción, ofreciendo una presencia que sostenía, escuchaba y validaba. Esta observación refuerza lo planteado por Noddings (2013), quien sostiene que el cuidado ético requiere una disposición genuina a estar presente para el otro, sin imponerle caminos ni interpretaciones previas.

A lo largo de las sesiones, fue evidente que la estructura no garantiza ni limita por sí misma la profundidad del trabajo emocional. Lo que pareció marcar la diferencia fue la confianza grupal, el compromiso con la experiencia compartida y la capacidad de los miembros para sostener el dolor ajeno sin necesidad de intervención constante. En este sentido, se confirma que el desarrollo humano es más sensible a la calidad del vínculo que a la técnica aplicada.

Asimismo, en el grupo libre, se observaron fenómenos de autorregulación muy potentes. Al no tener una pauta explícita que seguir, las participantes se apropiaron del espacio de manera más creativa y asumieron responsabilidades tanto prácticas como emocionales. Esta actitud activa promovió una horizontalidad mayor y fomentó relaciones simétricas, lo cual coincidió con un aumento en la espontaneidad y la profundidad de los relatos compartidos.

En cambio, en el grupo estructurado, la previsibilidad de la sesión permitió un avance más ordenado, pero también pudo limitar la emergencia de lo inesperado. Las intervenciones fueron más ajustadas al formato, lo cual facilitó la evaluación del proceso, pero dejó menos espacio para la exploración de narrativas no previstas. No obstante, este tipo de estructura también permitió a las participantes sentirse más contenidas, especialmente en las primeras sesiones en las que aún no se consolidaba la confianza mutua.

Ambos formatos evidenciaron ventajas y desafíos. El estructurado ofreció seguridad, claridad y un ritmo sostenido de trabajo. El libre o no estructurado, aunque más incierto al inicio, favoreció una apropiación más genuina del espacio grupal y permitió que surgieran liderazgos naturales entre las participantes. Estas observaciones apoyan lo planteado por Schön (1983), quien afirma que el profesional reflexivo aprende de la práctica en acción y adapta sus intervenciones según lo que emerge, más allá de lo previsto.

En conclusión, los contrastes entre ambos grupos muestran que no hay un único camino eficaz para facilitar procesos grupales de desarrollo humano. La clave parece residir en la capacidad del facilitador para adaptarse, sostener la incertidumbre y confiar en la inteligencia emocional del grupo. Estos aprendizajes invitan a futuras investigaciones sobre cómo diferentes niveles de estructura inciden en la profundidad y autonomía del trabajo grupal.

5.4 El grupo como agente de transformación y límites éticos del facilitador.

La figura del facilitador, por tanto, debe transitar entre la cercanía y la distancia, entre la empatía y la contención, desarrollando una sensibilidad ética que le permita leer lo que el grupo necesita, incluso cuando esto no es expresado verbalmente. Este tipo de discernimiento ético exige, como sostiene Schön (1983), una práctica reflexiva constante que permita al profesional ajustar su intervención desde la experiencia situada.

Uno de los aspectos más enriquecedores de este estudio fue observar cómo los propios participantes asumían un rol facilitador en distintos momentos del proceso. En varias sesiones, fueron las mismas integrantes del grupo quienes sostuvieron emocionalmente a sus compañeras, quienes formularon preguntas detonadoras, o quienes ofrecieron palabras que resignificaron la experiencia compartida. Este fenómeno, más allá de ser anecdótico, apunta a una descentralización del poder y a una democratización del acompañamiento.

Es en este punto donde la noción de comunidad propuesta por Freire (1970) se hace presente. Freire(1970) afirmaba que el verdadero aprendizaje ocurre cuando los sujetos se reconocen como protagonistas de su proceso, y no como receptores pasivos de saberes impuestos. En el grupo libre, esta lógica fue evidente: las participantes se apropiaron del espacio, asumieron responsabilidades afectivas y éticas entre ellas, y construyeron una red de cuidado mutuo que trascendía las consignas del facilitador.

Este giro participativo tiene implicaciones éticas relevantes. Por un lado, obliga al facilitador a renunciar a la centralidad y al protagonismo, lo cual puede resultar incómodo, sobre todo en contextos donde se espera que el profesional sea el experto o el guía. Por otro lado, le exige una atención fina a las dinámicas de poder que emergen dentro del grupo, ya que incluso en contextos horizontales pueden surgir exclusiones, silenciamientos o liderazgos no legitimados.

En ambos grupos, pero particularmente en el grupo libre, se evidenció que el grupo puede ser también un espacio donde se reproducen tensiones, estereotipos o juicios. El facilitador debe estar atento a estos fenómenos y generar intervenciones sutiles que promuevan la inclusión, el respeto y la diversidad. La neutralidad absoluta no es posible ni deseable: el compromiso ético requiere tomar posición frente a lo que vulnera, excluye o deshumaniza.

Desde esta óptica, la figura del facilitador ético se asemeja más a la de un cuidador del clima grupal que a la de un experto en técnicas. Su tarea principal no es imponer un

camino, sino cuidar el espacio donde ese camino puede emerger. Para ello, necesita cultivar la escucha activa, la reflexividad y una disposición constante al aprendizaje.

Un elemento que se vuelve indispensable es el trabajo personal del facilitador. Tal como plantea el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (2023), nadie puede acompañar procesos humanos si no ha transitado los suyos propios. El conocimiento técnico o metodológico no suple la experiencia de haber vivido el dolor, la pérdida o la transformación.

En este estudio, el autor se encontró con sus propias emociones y vivencias de duelo al escuchar las historias del grupo, y fue ese reconocimiento de su humanidad lo que le permitió estar presente con autenticidad, sin imponer, pero sin ausentarse.

Al cierre del proceso, las participantes reconocieron explícitamente el valor del grupo como un espacio de sanación y construcción colectiva de sentido. No fue una técnica en particular, ni una actividad específica, lo que marcó la diferencia, sino la posibilidad de estar juntas, de compartir lo que dolía, y de sentirse comprendidas por otras.

El grupo se volvió un espejo, una red y un hogar simbólico donde el duelo pudo ser elaborado desde la palabra, el silencio y la presencia. En conclusión, el grupo es mucho más que un escenario de intervención: es un sujeto colectivo con capacidad de generar procesos de desarrollo humano cuando se dan las condiciones adecuadas. El facilitador no es el artífice del cambio, sino el cuidador del espacio donde ese cambio puede gestarse. Su rol ético no es guiar desde el saber, sino acompañar desde la presencia, la escucha y el respeto profundo por la vida de cada participante.

Aceptar este lugar implica renunciar al control, tolerar la incertidumbre y confiar en la potencia de lo colectivo. Es una apuesta radical por el ser humano, por su capacidad de resiliencia, de encuentro y de transformación compartida. Una apuesta que, como

mostró este estudio, puede dar frutos profundos y duraderos cuando se cultiva desde el cuidado y la conciencia ética.

5.5 Facilitación desde el silencio o la limitación lingüística.

Tradicionalmente, la facilitación de procesos grupales en el ámbito del desarrollo humano ha sido asociada a la palabra: al uso del lenguaje como vehículo privilegiado para guiar, contener, provocar o estructurar las experiencias de los participantes. Sin embargo, en el análisis del presente estudio y a la luz de múltiples perspectivas teóricas y vivenciales, es posible cuestionar esta centralidad del discurso verbal, y abrirse a formas alternativas de presencia facilitadora.

La figura del facilitador como 'presencia acompañante', ya explorada en apartados previos, ofrece una vía para pensar en la posibilidad de facilitar desde el silencio, o desde condiciones de comunicación diferentes a las normativas. Esto resulta particularmente relevante al considerar facilitadores que enfrentan limitaciones lingüísticas, como la sordera, la mudéz o el no dominio pleno de la lengua en la que el grupo se comunica primariamente.

Estas condiciones, lejos de ser un obstáculo insalvable, pueden convertirse en una puerta de entrada a otras formas de comunicación y conexión. Tal como afirma Nel Noddings (2013), el cuidado genuino se basa en la atención receptiva y la disposición a estar con el otro en su necesidad, más allá de las formas convencionales de intervención. Esta disposición puede expresarse en una mirada, un gesto, una presencia corporal atenta, incluso en el silencio compartido.

La experiencia acumulada en los grupos de duelo en los que se hizo la intervención muestra en esta fase, que la palabra no siempre es suficiente, ni necesariamente lo más transformador. En muchas sesiones, los momentos más significativos no surgieron de discursos elocuentes, sino de presencias sostenidas, de silencios que habilitaron el

contacto profundo entre los participantes. El facilitador, al hacerse consciente de esto, puede aprender a sostener el proceso no desde el decir, sino desde el estar.

Como plantea el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (2023), el acompañamiento ético en procesos de desarrollo humano no depende exclusivamente de técnicas o intervenciones verbales, sino de la disposición profunda a estar presente desde una actitud ética de respeto, apertura y cuidado. En este marco, el facilitador con limitaciones lingüísticas no solo puede participar activamente, sino que su forma de estar puede enriquecer la experiencia grupal.

Es relevante aquí recuperar el testimonio de algunos participantes del grupo libre, quienes señalaron cómo la atención del facilitador —más allá de sus palabras— les generaba confianza y sensación de resguardo. La manera en que el facilitador se ubicaba físicamente, su expresión corporal, el modo de mirar o guardar silencio, eran leídos por el grupo como signos de disponibilidad y respeto.

Desde una perspectiva fenomenológica, Merleau-Ponty (1962) sostiene que la corporalidad no es solo un medio de expresión, sino una forma de conocimiento del mundo. En el marco de este trabajo, ello permite considerar que el cuerpo del facilitador —aun sin palabras— puede convertirse en un canal de resonancia y disponibilidad en el encuentro grupal. En este sentido, un cuerpo atento y presente puede comunicar disposición relacional y favorecer condiciones de confianza, en coherencia con la noción de presencia terapéutica (Geller & Greenberg, 2014).

Por tanto, asumir que un facilitador con limitaciones lingüísticas es menos competente sería caer en una visión reduccionista del acompañamiento humano. En cambio, reconocer la diversidad de formas de presencia y escucha permite ampliar nuestra comprensión de la facilitación como un fenómeno ético y relacional, más que como una técnica discursiva.

En este sentido, la facilitación desde el silencio no debe confundirse con pasividad o ausencia. Por el contrario, exige una forma más afinada de escucha, una lectura sutil del clima grupal, y una disposición ética profunda para sostener lo que emerge. Tal como lo expresa Ortiz (2010), acompañar no es llenar los vacíos, sino estar disponible para lo que el otro necesita revelar o construir en su tiempo.

Esta disponibilidad también interpela el paradigma educativo tradicional centrado en la transmisión de conocimiento. En el acompañamiento al duelo, no se trata de enseñar, sino de estar; no de guiar desde el saber, sino de acompañar desde el ser. Esta lógica dialógica y horizontal hace posible que facilitadores diversos —incluso con diferencias comunicativas— puedan ser parte integral del proceso.

Cabe mencionar que, en algunas culturas y contextos, el silencio tiene un valor comunicativo tan o más fuerte que la palabra. En comunidades indígenas o en tradiciones orientales, por ejemplo, el silencio no es vacío, sino un espacio fértil donde se gesta el sentido. Esto puede enriquecer las prácticas de facilitación en contextos interculturales, donde el facilitador aprende también a decodificar y respetar otras formas de estar con el otro.

Este estudio sostiene que lo central en el rol de facilitación no es el dominio técnico del lenguaje, sino la disposición ética y humana para sostener, cuidar y caminar junto con otros en procesos de sentido. La figura del facilitador, entonces, puede y debe expandirse para incorporar otras corporalidades, otros lenguajes y otras formas de estar presentes.

Facilitar desde el silencio o desde la diferencia lingüística no solo es posible, sino profundamente valioso. Nos recuerda que el corazón del acompañamiento está en la presencia, la atención y el respeto profundo por el otro. Y que, como decía Freire (1970), nadie educa a nadie, sino que nos educamos unos a otros en comunión, en el encuentro.

El análisis de los relatos de encuentro desde la pérdida, vividos en los grupos de mujeres jóvenes migrantes, ha permitido visibilizar múltiples dimensiones del proceso de

acompañamiento en el marco del desarrollo humano. A lo largo de los distintos apartados que surgen de la recopilación y estructura de información, emergieron con fuerza algunas nociones clave: la presencia acompañante, el valor del grupo como agente de transformación, los dilemas éticos del facilitador y la posibilidad de facilitar desde el silencio o desde condiciones lingüísticas diferentes.

En primer lugar, se reafirma que la presencia acompañante no es un mero recurso técnico, sino una actitud ética que sostiene la relación entre facilitador y grupo. Esta presencia, expresada en la escucha activa, en la disposición corporal, en la acogida del dolor sin juicio ni prisa, configura un espacio seguro desde el cual puede emerger el proceso de resignificación. Tanto en el grupo estructurado como en el no estructurado, el compromiso del facilitador con la experiencia grupal fue leído como un signo de confianza y respeto por las participantes.

La diferencia entre ambos grupos no radicó en la eficacia de la metodología aplicada, sino en la forma en que el grupo y el facilitador se vincularon. Mientras el grupo estructurado permitió una incorporación más rápida a las actividades propuestas, el grupo no estructurado mostró mayor profundidad en los intercambios una vez superado el desconcierto inicial. Este hallazgo invita a repensar la centralidad del método y a enfocarse en las condiciones de encuentro, confianza y horizontalidad que se generan en el espacio grupal.

En esta línea, se profundizó en el valor del grupo como sujeto colectivo con capacidad transformadora. El grupo no es un mero contenedor ni un conjunto de individuos, sino un entramado relacional donde se co-construyen significados, se multiplican las resonancias emocionales y se abre la posibilidad de sanar en comunidad. Esta perspectiva, apoyada en los planteamientos de Freire (1970) y Habermas (1981), nos permite afirmar que el verdadero proceso de desarrollo humano en contextos grupales no es individual, sino profundamente vincular.

La participación activa del grupo también tensiona el rol tradicional del facilitador. Lejos de ser quien dirige o controla, el facilitador ético se convierte en custodio del clima grupal, atento a las dinámicas de poder, a las emociones que circulan y a las necesidades emergentes. Esta tarea exige una reflexividad constante (Schön, 1983) y una ética del cuidado (Noddings, 2013) que permita intervenir sin invadir, sostener sin absorber, acompañar sin dirigir. Asumir esta función implica, entre otras cosas, reconocer los propios límites, revisar las motivaciones personales y cultivar una disposición a aprender de la experiencia.

Uno de los hallazgos más potentes en la intervención fue constatar que el grupo, por sí mismo, puede facilitar procesos de transformación profunda. Las participantes del grupo no estructurado, en particular, asumieron responsabilidades afectivas y éticas que antes se atribuían al facilitador: ofrecieron consuelo, formularon preguntas significativas, sostuvieron los silencios. Este fenómeno no solo descentraliza el poder, sino que reafirma la potencia del vínculo humano como motor de cambio.

Asimismo, resultó especialmente relevante constatar que el rol del facilitador puede y debe adaptarse a las características y dinámicas del grupo. Esta adaptabilidad requiere de una sensibilidad ética que no se enseña únicamente en manuales, sino que se cultiva desde la experiencia, la autorreflexión y el compromiso personal. Como lo señala el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (2023), el desarrollo humano no se ejerce desde la distancia profesional, sino desde el involucramiento ético y consciente con los procesos del otro.

Otro aporte significativo del análisis fue abrir la posibilidad a una facilitación no centrada en la palabra, sino en otras formas de presencia. El reconocimiento de que facilitadores con limitaciones lingüísticas pueden desempeñar un rol profundo y ético en procesos grupales amplía la comprensión del acompañamiento y lo hace más inclusivo. Esta apertura interpela a los modelos hegemónicos de intervención que privilegian el discurso como única vía legítima de facilitación.

El silencio, en este sentido, se resignifica: ya no como vacío incómodo, sino como lenguaje fértil donde también se construye sentido. Esta perspectiva, retomada de autores como Noddings (2013) y Merleau-Ponty (1962), permite reconocer el cuerpo, la escucha profunda y la presencia como medios válidos y potentes de intervención. Esto no solo democratiza el rol del facilitador, sino que valida otras formas de liderazgo y acompañamiento en el campo del desarrollo humano.

Finalmente, este análisis invita a sostener una visión esperanzadora pero también crítica del desarrollo humano. Esperanzadora, porque confirma que aún en el dolor, en el duelo y en la pérdida, pueden emerger procesos significativos de sentido, reconstrucción y encuentro. Crítica, porque recuerda que estos procesos no son automáticos ni garantizados: requieren condiciones, cuidados y una ética comprometida del facilitador y del grupo.

La propuesta de generar espacios donde los grupos puedan ser verdaderos agentes de transformación implica asumir riesgos, tolerar ambigüedades y confiar en la potencia del otro. Esta propuesta no busca recetas, sino caminos; no ofrece técnicas cerradas, sino marcos éticos para el acompañamiento. En este sentido, lo vivido por las participantes de este estudio es también un llamado a seguir investigando, reflexionando y transformando las prácticas de desarrollo humano desde el respeto por la dignidad de cada persona.

En síntesis, este apartado ha permitido visibilizar no solo las experiencias singulares de mujeres en duelo, sino también el entramado complejo donde se construye la facilitación: la relación entre presencia, palabra, silencio, cuerpo, grupo, poder y ética. Cada uno de estos elementos no actúa de manera aislada, sino que se entreteje en el encuentro, en el vínculo, en la disponibilidad compartida.

Por ello, el acompañamiento en procesos de pérdida no puede reducirse a intervenciones metodológicas. Es, ante todo, un acto humano profundamente ético que requiere presencia, humildad, consciencia y disposición constante a aprender del otro.

En esa vulnerabilidad compartida, en ese espacio sin certezas, se abre la posibilidad de acompañar el duelo no solo como tránsito doloroso, sino como oportunidad de transformación profunda y colectiva.

CAPÍTULO VI. DIÁLOGO CON AUTORES

6.1 Experiencia de pérdida y duelo en procesos grupales: integración de narrativas de participantes.

El desarrollo humano, concebido como un proceso integral de formación que abarca todas las interacciones humanas (González, 1987), se manifiesta particularmente en contextos de pérdida y duelo, donde la experiencia personal se transforma en un catalizador para el crecimiento. Desde el enfoque de la psicología humanista, la experiencia es el núcleo de la realidad individual, abarcando percepciones, sensaciones y significados disponibles para la conciencia (Rogers, 1985). En los talleres analizados, esta premisa se evidencia en las narrativas de las participantes, quienes, a lo largo de 10 sesiones, procesan sus pérdidas mediante un marco de referencia interno que se enriquece a través de la interacción grupal y la presencia acompañante del facilitador.

6.2 La experiencia de pérdida como elemento inseparable de la vida humana.

La pérdida, etimológicamente ligada al dolor y al combate (Behar, 2003), no se limita a la muerte, sino que inicia desde el nacimiento con la separación del cordón umbilical (Oraison, 1969) y permea el ciclo vital como un continuo de finales que dan origen a nuevos comienzos (Behar, 2003). Esta concepción se refleja en las narrativas iniciales de las participantes, donde la percepción de la pérdida como algo abrupto y desestabilizador domina las primeras sesiones.

Por ejemplo, en la sesión 1, ELez describe: "Sentí mucho peso y que lo único que me sostenían eran las cosas importantes en mi vida y cuando fue cortada la ceiba fue como si todo se viniera abajo, como si todo se hubiera terminado en un segundo". Esta viñeta ilustra cómo la pérdida se experimenta como una ruptura inmediata, alineándose con la noción de Mahoney (1991) de que las experiencias son autoreferenciales, influyendo en la construcción del *self*.

De manera similar, BLas en la Sesión 1 narra: "Yo me sentí, muy mal, triste, sentí algo de enojo no sé, por no poder hacer nada por detenerlo [al facilitador al cortar la ceiba], o decirle que no, impotencia y miedo". Aquí, la impotencia resuena con la idea de Echeverría (2005) de que las experiencias son componentes básicos de la vida, innegables y formadoras de interpretaciones personales.

En el grupo de libre, la Sesión 1 revela una sensibilidad similar: ESan expresa "Me siento con mucha ligeresa así con ese dolor emocional que se vino a mi memoria, mis hombros tienen mucha pesadez", destacando el aspecto corporal del experimentar según Gendlin (1964), donde el sentimiento corporal es la materia básica de la personalidad. ANro del grupo estructurado agrega: "-que aún me duele la pérdida de él -que duele mucho la pérdida de algo ó alguien aún cuando la acabas de conocer", enfatizando la universalidad de la pérdida como parte de la existencia humana, tal como señala Behar (2003), que culmina en la pérdida final de uno mismo.

En conclusión, la pérdida, intrínseca a la existencia humana desde el nacimiento (Behar, 2003; Oraison, 1969), se revela como un tejido de dolor y transformación que atraviesa el ciclo vital, tejiendo finales que alumbran nuevos comienzos. Las narrativas de las cuatro participantes en las sesiones iniciales reflejan esta ruptura abrupta y el peso corporal-emocional de la pérdida (Gendlin, 1964; Mahoney, 1991), moldeando el *self* mediante interpretaciones únicas (Echeverría, 2005). Esta experiencia, universal y autorreferencial, no solo desestabiliza, sino que invita a resignificar, sentando las bases para un crecimiento que emerge del duelo como esencia humana.

6.3 Dinámicas grupales y la tendencia actualizante.

El grupo, como organismo vivo, participa de una tendencia formativa hacia el desarrollo de potencialidades (Barceló, 2003), impulsada por interacciones que amplían el marco de referencia interno (Farello & Bianchi, 2012). En los talleres, esta dinámica se observa en la co-construcción de significados, donde las narrativas individuales se entrelazan.

En la Sesión 6 del grupo estructurado, ELez narra: "Me acorde de todo lo que vivi en mi infancia y hay cosas que me agrandan pero hay otras muchas que no, tuve una niñez muy apresurada", ilustrando cómo el grupo facilita la reflexión sobre experiencias pasadas, alineado con la percepción como diferenciación en el campo perceptual (Combs *et al.*, 1976).

ANro en la Sesión 7 expresa: "-No puedo con esta vida -Me senti frustadra -Tengo estres mucho estrés", pero el apoyo grupal promueve la actualización, como sugiere Rogers (2007), hacia la realización del potencial único.

En el grupo libre, la Sesión 7, BLas: "Hoy me di cuenta en el ejercicio de la mímica que me resulto más fácil, el contar mi perdida por medio de las señas", resalta la dinámica grupal como mar de vida (Barceló, 2003), donde la expresión no verbal amplía el marco de referencia. ESan en la Sesión 8: "Estas sesiones han hecho que libere la presión, que con mayor comodidad pueda mencionar el innombrable", evidencia cómo el grupo fomenta la autodirección creativa (López-Yarto, 1997).

En suma, las dinámicas grupales despiertan la tendencia actualizante (Rogers, 2007), tejiendo narrativas que amplían marcos de referencia (Barceló, 2003). Las voces

de las participantes van revelando un crecimiento único, donde el apoyo mutuo transforma pérdidas en potencial, iluminando el camino hacia la autodirección.

6.4 Percepción, significado y reconocimiento de elementos del *self*.

La percepción interpreta las experiencias, influyendo en el comportamiento y el *self* (Kolesnik, 1975), mientras que el lenguaje crea realidades (Echeverría, 2005). En el duelo, la persona reconstruye significados, integrando pérdidas como oportunidades de crecimiento (Maslow, 1991).

En la Sesión 8 del grupo estructurado, ELez: "De que nuestras emociones se varían, y que siempre varía a nuestro estado de ánimo", refleja el experimentar corporal (Gendlin, 1964), donde la percepción amplía el sentido.

ANro, en la Sesión 9: "Me senti bien, me di cuenta que lo que pienso lo reflejo", ilustra cómo el taller enriquece el marco de referencia (Farello & Bianchi, 2012), permitiendo interpretaciones transformadoras.

En el grupo libre, la Sesión 9, BLas: "Esta sesión para mí, fue como ver más claro el panorama, al trabajar con la plastilina", muestra la reconstrucción del *self* mediante metáforas (Csikszentmihalyi, 1998). ESan 3 en la Sesión 10: "esto que he vivido me ha ayudado a ser independiente, astuta y libre de opinar cuando lo desee", evidencia el control sobre la experiencia (Csikszentmihalyi, 1998), integrando la pérdida en una narrativa de autorrealización (Rogers, 1985).

En conclusión, la percepción y el lenguaje tejen significados que reconstruyen el *self* (Echeverría, 2005; Rogers, 1985). Las voces en las narrativas recopiladas revelan cómo el duelo, a través de los talleres, transforma pérdidas en evidencias de crecimiento, iluminando un camino de autorrealización y libertad.

6.5 Integración de pérdidas y crecimiento integral.

El duelo transforma la pérdida en crecimiento mediante amor y resiliencia (Carmelo, 2011), ampliando el potencial humano (Fabry, 1992). En los talleres, las narrativas finales muestran esta integración, donde el grupo valida la tendencia actualizante.

En la Sesión 10 del grupo estructurado, ELez registra: "Que puedo resignarme a cualquier perdida que se me haga presente", refleja la reconstrucción narrativa (Neimeyer, 2012), pasando de ruptura a continuidad. ANro "que es posible superarlo teniendo un proceso de duelo", alinea con la búsqueda de sentido (Fabry, 1992), enriqueciendo el *self* (Kolesnik, 1975).

En el grupo libre, la Sesión 10 en la bitácora de BLas: "el taller me oriento para verlo como algo, un medio que me ayudó para alcanzar esta vida, llena de paz y plenitud", ilustra la integración como oportunidad (Maslow, 1991). ESan: "Fue una experiencia que me ayudó a identificar muchas situaciones que estaban lastimando y que a la larga te comen por dentro", resalta la transformación mediante comunidad (Kramer, 2016).

En síntesis, las experiencias de pérdida en los talleres, interpretadas desde la percepción individual (Combs *et al.*, 1976) y enriquecidas por dinámicas grupales (Barceló, 2003), culminan en un desarrollo humano integral. La presencia acompañante del facilitador (Siegel, 2009) valida estas narrativas, permitiendo que las participantes reconstruyan sus historias hacia la autorrealización (Rogers, 2007). Este proceso, sustentado en las sesiones analizadas, confirma la interconexión entre experiencia, lenguaje y relación humana como pilares del crecimiento (Echeverría, 2005).

6.6 La reconstrucción del *self* a través de la percepción y el lenguaje en las experiencias de pérdida.

Aunque el análisis del capítulo previo integró conceptos clave como la presencia acompañante (Barceló, 2010; Siegel, 2009), la tendencia actualizante en dinámicas grupales (Barceló, 2003; López-Yarto, 1997) y la experiencia como núcleo del desarrollo humano (Echeverría, 2005; Rogers, 1985), un aspecto subutilizado radica en la intersección entre la percepción como proceso interpretativo (Combs *et al.*, 1976), el control experiencial (Csikszentmihalyi, 1998) y la reconstrucción del *self* mediante el lenguaje (Mahoney, 1991; Maslow, 1991). Estos elementos permiten explorar cómo las participantes, al verbalizar y reinterpretar sus pérdidas, no solo integran el duelo, sino que reconstruyen su identidad, ampliando su marco de referencia interno (Farello & Bianchi, 2012). Esta ampliación revela un potencial no aprovechado en las narrativas: la transformación del duelo en un acto de agencia personal, donde la percepción subjetiva se convierte en una herramienta para el control emocional y la resignificación, mitigando el riesgo de aislar la experiencia al nombrarla (Maslow, 1991).

Esta introducción sienta las bases para analizar cómo percepción y lenguaje moldean la reconstrucción del *self* en el duelo, justificando los apartados siguientes que explorarán estas dinámicas en las narrativas y talleres, revelando su potencia transformadora.

En los siguientes apartados se explorará cómo, a través de las narrativas, se conceptualiza el duelo y las experiencias de las personas que participaron en los grupos, utilizando la percepción y el lenguaje como lentes para comprender su reconstrucción identitaria

6.7 La percepción como diferenciación y construcción del campo experiencial.

La percepción, definida como cualquier diferenciación que la persona realiza en su campo perceptual, independientemente de estímulos observables (Combs *et al.*,

1976), actúa como el filtro a través del cual las experiencias de pérdida se integran al self. Este campo perceptual abarca el universo personal, incluyendo el self mismo, y determina el comportamiento en el instante de acción (Combs *et al.*, 1976). En las narrativas de las participantes, esta diferenciación se manifiesta en la evolución de descripciones sensoriales y emocionales, revelando cómo el duelo se percibe inicialmente como opresión, pero se reconstruye como oportunidad de expansión.

En la Sesión 1 del grupo estructurado, ELez narra: "Siento que olvido respirar, siento mi boca seca y mi mente tiende a divagar y recordar aquello que me lastimó, siento una molestia en la parte frontal como opresiva, me siento cansada", lo que ilustra una percepción inicial de la pérdida como un campo perceptual fragmentado, donde el dolor físico y emocional domina, alineado con la autorreferencia de las experiencias según Mahoney (1991). Esta diferenciación sensorial, sin embargo, evoluciona en la Sesión 6: "El estado de ánimo hace que las cosas 'malas' sean 'muy malas' y que cosas que suelen pasar de manera esporádica, lastiman más", donde la participante distingue entre su realidad subjetiva y la externa, ampliando su marco de referencia (Farello & Bianchi, 2012) y ganando control sobre su experiencia (Csikszentmihalyi, 1998).

De manera similar, en el grupo libre, BLas en la Sesión 1 describe: "de repente ya no estoy pensando en absolutamente nada, solo esta mi cuerpo y mi mente se perdió, no tengo palabras, ni nada, no siento nada, pareciera que se ausento todo mi interior, mis sentimientos y emociones", evidenciando una percepción de vacío que inicialmente limita la diferenciación (Combs *et al.*, 1976). Esta se transforma en la Sesión 9: "y con la canción me identifique demasiado porque fue exactamente lo que me ocurrió a mi, el sentir burlas y el experimentar la soledad al romper con mi estabilidad, y al momento que Dios llegó a mi vida todo cambio", donde la metáfora musical permite una reinterpretación, controlando el pensamiento y la emoción (Csikszentmihalyi, 1998), contribuyendo a la reconstrucción del *self* como resiliente.

En suma, la percepción diferencia y enriquece el campo experiencial, transformando el duelo de opresión a expansión (Combs *et al.*, 1976). Las narrativas de

ELez y BLas ilustran cómo esta reconstrucción del *self*, guiada por los talleres, fomenta resiliencia y control emocional.

6.8 El lenguaje como creador de realidades y riesgo de aislamiento experiencial.

El lenguaje no solo describe, sino que genera realidades interpretativas (Echeverría, 2005), permitiendo a las personas modificar su identidad al cambiar sus interpretaciones. Sin embargo, nombrar una experiencia puede ocultarla a la apreciación genuina, aislando la realidad del ser humano (Maslow, 1991).

En los talleres, este doble filo se aprovecha para resignificar pérdidas, pero un análisis más profundo revela oportunidades no exploradas para mitigar el aislamiento mediante narrativas colectivas.

En la Sesión 5 del grupo estructurado, ANro expresa: "me gustaría decirle todo lo que pienso y siento sobre el. Me siento tranquila pero enojada, si pueda [pudiera] cambiar el tiempo, cambiaria ese dia", donde el lenguaje hipotético (condicional) crea una realidad alternativa, ampliando su percepción y control experiencial (Csikszentmihalyi, 1998), pero también arriesga el aislamiento al enfocarse en lo irremediable (Maslow, 1991). Esto contrasta con la Sesión 9: "Me senti bien, me di cuenta que lo que pienso lo reflejo, me agrado de que me dijeran cosas lindas y positivas", donde la retroalimentación grupal transforma el lenguaje en uno colectivo, integrando la pérdida sin ocultarla.

En el grupo libre, la ESan en la Sesión 2: "Aún cuando no compartes abiertamente lo que sientes el escuchar a alguien más te permite liberarte de aquello que oprime, dejar fluir las lágrimas libera la tensión y aligera el alma", ilustra cómo el lenguaje grupal mitiga el aislamiento, convirtiendo la percepción individual en una compartida (Combs *et al.*, 1976). En la Sesión 10: "me gusta sentir esa libertad de soledad y de poder llorar o hacer lo que quiero, pasado el tiempo me acerqué me comuniqué y eso tambien me ayudó a desahogarme", el lenguaje reconstruye el *self* como agente activo (Mahoney, 1991), ampliando el marco de referencia hacia relaciones renovadas (Farello & Bianchi, 2012).

En conclusión, el lenguaje teje realidades transformadoras (Echeverría, 2005), permitiendo a las participantes resignificar pérdidas y reconstruir su *self* (Mahoney, 1991). Las voces de ANro y ESan revelan su doble filo: mientras crea mundos alternativos y alivia tensiones (Csikszentmihalyi, 1998), también riesgo el aislamiento al nombrar lo irremediable (Maslow, 1991). Sin embargo, las narrativas colectivas de los talleres disuelven esta sombra, integrando percepciones individuales en un tejido compartido (Combs *et al.*, 1976), que renueva vínculos y amplía marcos de referencia (Farello & Bianchi, 2012). Así, el lenguaje emerge como puente entre duelo y liberación, iluminando el potencial humano en la adversidad.

6.9 Integración al *self* y crecimiento integral.

El *self*, síntesis de experiencias interpretadas se enriquece mediante la percepción y el lenguaje, permitiendo un potencial único (Kolesnik, 1975). Un aspecto no aprovechado en el análisis previo es cómo las narrativas revelan un control creciente sobre el experimentar, donde las participantes pasan de percepciones reactivas a proactivas, mitigando el aislamiento lingüístico (Maslow, 1991).

En la Sesión 10 del grupo estructurado, ELez: "De qué todas tenemos un recuerdo muy bonito de nuestra infancia y que todas vivimos algo similar ¿Como me senti? Bien a gusto al recorrer el jardín fue una tranquilidad, una paz conmigo misma", integra la percepción infantil como base para la paz actual, controlando la emoción y voluntad (Csikszentmihalyi, 1998).

ANro: "Que ha pesar de que todas aquí en el taller tienen una experiencia de pérdida y al hacer la historia es necesario juntarnos con nuevas personas que tengan una perspectiva diferente de la vida, que te enseñen las que aun no has podido visualizar", resalta la interacción social como ampliadora del *self* (Kolesnik, 1975), subutilizando el potencial para explorar cómo el grupo previene el aislamiento al cocrear significados (Echeverría, 2005).

En el libre, BLas en la Sesión 10: "La verdad si ha influido demasiado, en el tener más cuidado al escoger a mis amistades, soy más cerrada en las cuestiones que comparto a los demás, trato de no dar mucha información sobre mi, y son muy pocas personas en las que confío", evidencia una reconstrucción del *self* relacional, controlando percepciones para evitar aislamiento (Mahoney, 1991).

ESan: "Después de un proceso DIFÍCIL me doy cuenta que todo pasa y que mientras avanza el tiempo es más sencillo identificar y vivir con aquello que alguna vez perdiste", integra la pérdida como continuo del ser (Behar, 2003), ampliando oportunidades para analizar cómo el lenguaje temporal mitiga riesgos de ocultamiento (Maslow, 1991).

En síntesis, esta ampliación teórica resalta el potencial subutilizado de la percepción y el lenguaje para reconstruir el *self*, mitigando el aislamiento experiencial y fomentando control sobre el duelo. Las narrativas de las participantes, enriquecidas por estas lentes, confirman la experiencia como base para interpretaciones transformadoras (Echeverría, 2005), ampliando el marco de referencia hacia un desarrollo integral (Kolesnik, 1975). Futuros análisis podrían cuantificar cambios perceptuales mediante codificación de narrativas, integrando herramientas como el experimentar de Gendlin (1964) para medir cambios sensoriales.

6.10 Aplicación de la perspectiva de Cabodevilla al análisis de narrativas de duelo en los procesos grupales.

Cabodevilla (2007), conceptualiza el duelo como una experiencia multifacética de dolor, lástima, aflicción o resentimiento ante la pérdida de algo o alguien significativo, manifestándose de diversas maneras y siguiendo un proceso no lineal y enfatiza la unicidad de cada duelo, influenciado por factores culturales, psicosociales y personales, donde no se transita secuencialmente por etapas fijas, sino que se experimenta un movimiento dinámico hacia la integración de la pérdida (Cabodevilla, 2007). En este

marco, el análisis de narrativas permite identificar patrones indicativos de fases específicas, así como el rol del grupo en facilitar avances, mediante empatía colectiva que valida emociones y promueve resignificación. Aplicado a las narrativas de las participantes en los grupos libre y estructurado, se observan transiciones únicas desde fases iniciales de negación o ira hacia aceptación, mediadas por interacciones grupales que amortiguan el aislamiento y fomentan la reorganización.

En los siguientes apartados se dará cuenta de cómo, desde las narrativas, se conceptualiza el duelo y las experiencias sobre el mismo de las personas que participaron en los grupos.

6.10.1 Patrones de fases iniciales: negación e ira en la confrontación de la pérdida.

Cabodevilla (2007) describe la negación como una defensa inicial contra la realidad abrumadora de la pérdida, donde el individuo minimiza o evita el dolor, mientras que la ira surge como expresión de frustración ante lo incontrolable, dirigida hacia uno mismo, los demás o circunstancias externas (Cabodevilla, 2007). Estas fases se evidencian en las sesiones tempranas de las participantes, donde la percepción de la pérdida como algo inesperado genera resistencia emocional, pero el grupo actúa como catalizador para avanzar mediante el reconocimiento compartido.

En la Sesión 1 del grupo estructurado, ELez manifiesta negación al describir la pérdida como un colapso súbito: "y cuando fue cortada la ceiba fue como si todo se viniera abajo, como si todo se hubiera terminado en un segundo. Como cuando lo tienes todo, al menos todo aquello importante y lo pierdes la vida cambia". Esta narrativa refleja una evitación inicial de la permanencia de la pérdida, alineada con la fase de negación de Cabodevilla, donde se percibe el evento como irreal o reversible. La ira emerge sutilmente en la Sesión 2: "Me siento impotente de no haber hecho algo para evitar esta situación, me siento culpable y el autocastigo es algo que me está acabando", dirigiendo la frustración hacia sí misma. El grupo facilita el avance mediante empatía implícita, como

en la escucha mutua que aligera la tensión, promoviendo una transición hacia fases posteriores.

De manera paralela, en el grupo libre, BLas inicia con negación en la Sesión 1: "de repente ya no estoy pensando en absolutamente nada, solo esta mi cuerpo y mi mente se perdió, no tengo palabras, ni nada, no siento nada, pareciera que se ausento todo mi interior, mis sentimientos y emociones", ilustrando un bloqueo perceptivo que Cabodevilla (2007) asocia con la defensa contra el dolor abrumador.

La ira surge en la Sesión 6: "que me da coraje y arrepentimiento por hacer que esa ola llegará y me inundara mi vida que me quitara la estabilidad que me hacia tan feliz", dirigida hacia eventos pasados. ESan, en la Sesión 1, combina negación con ira: "¿Por qué la corto? ¿Por qué si todo estaba bien tuvo que cambiar?", cuestionando la realidad de la pérdida. El impacto grupal se observa en la Sesión 7, ESan declara: "Hoy me doy cuenta que varias chicas han pasado por la separación de sus padres y eso duele. Me sentí muy relajada porque a través del dibujo pude liberar eso que reprimia", donde la empatía colectiva, al reconocer duelos similares, mitiga la ira y propicia avance, tal como Cabodevilla (2007) sugiere que el apoyo social acelera la reorganización.

Cabe aclarar que, para Cabodevilla (2007), se asume como "empatía colectiva" una expresión general cuyo término puede inferirse de su discusión sobre el papel del apoyo social en el proceso de duelo, donde las interacciones grupales desempeñan un papel crucial en la validación emocional y la resignificación de la pérdida

6.10.2 Transiciones intermedias: negociación y depresión como puentes hacia la integración.

Cabodevilla (2007) incorpora la negociación como un intento de recuperar lo perdido mediante "pactos" internos o externos, y la depresión como una fase de tristeza profunda ante la irreversibilidad, ambas únicas y no secuenciales (Cabodevilla, 2007).

Estas se entretajan en las narrativas intermedias, donde las participantes exploran alternativas hipotéticas, pero el grupo ofrece contención para transitar hacia aceptación.

En la Sesión 4 del grupo estructurado, ANro negocia internamente: "-Volvi a perder otra", reconociendo patrones de pérdida recurrente, lo que evoca la fase de depresión al confrontar la acumulación de duelos.

La evolución grupal se nota en la Sesión 5: "si pueda [pudiera] cambiar el tiempo, cambiaria ese dia", una negociación hipotética que, mediante el intercambio colectivo, se resuelve en tranquilidad. ELez, en la Sesión 6: "tuve una niñez muy apresurada, sufrimos mucho con la ausencia de papá", ingresa en depresión al recordar ausencias acumuladas, pero el grupo la impulsa hacia negociación en la Sesión 7: "Aún hay cosas que duelen pero cada día descubro cosas que me ayudan a seguir adelante", ilustrando cómo la empatía grupal, según Cabodevilla, acelera la transición al validar la tristeza sin minimizarla (Cabodevilla, 2007).

En el grupo libre, BLas en la Sesión 4: "y al ponerle nombre me di cuenta que el nombre que escogí me ayudo mucho para poder empezar a trabajarlo", representa una negociación simbólica al nombrar la pérdida, mitigando la depresión inicial. ESan, en la Sesión 6: "Esta semana ha sido difícil, mucho temor, ansiedad, tristeza y recuerdos me han invadido y que hacen que me sienta desesperada y angustiada", encarna la depresión, pero el avance grupal se evidencia en la Sesión 8: "Estas sesiones han hecho que libere la presión que con mayor comodidad pueda mencionar el innombrable que ya no duela igual al contar la historia", donde la interacción colectiva facilita la reorganización, alineado con la unicidad del proceso enfatizada por Cabodevilla (2007).

6.10.3 Culminación en la aceptación: reorganización y sentido renovado.

La aceptación, para Cabodevilla (2007), implica integrar la pérdida en la narrativa vital sin resignación pasiva, reorganizando el *self* hacia un nuevo equilibrio (Cabodevilla,

2007). En las sesiones finales, las narrativas convergen en esta fase, con el grupo actuando como espejo empático que acelera la integración.

En la Sesión 10 estructurado, ELez concluye: "Que puedo resignarme a cualquier pérdida que se me haga presente [...] una paz conmigo misma", reflejando aceptación mediante reorganización personal. ANro: "que es posible superarlo teniendo un proceso de duelo. Que ha pesar de que todas aquí en el taller tienen una experiencia de pérdida y al hacer la historia es necesario juntarnos con nuevas personas que tengan una perspectiva diferente de la vida", destaca cómo el grupo, al ofrecer perspectivas diversas, facilita esta fase, tal como Cabodevilla (2007) propone que el apoyo social transforma el duelo en crecimiento.

En el grupo libre, BLas en la Sesión 10: "el taller me oriento para verlo como algo un medio que me ayudó para alcanzar esta vida, llena de paz y plenitud", encarna la aceptación como integración significativa. ESan: "Fue una experiencia que me ayudó a identificar muchas situaciones que estaban lastimando y que a la larga te comen por dentro", evidencia reorganización, impulsada por la empatía grupal que, según Cabodevilla (2007), mitiga la desorganización emocional.

En síntesis, las narrativas ilustran el duelo como proceso único (Cabodevilla, 2007), con fases entrelazadas que el grupo acelera mediante validación empática, transformando la ira inicial en aceptación renovada. Este patrón subraya el impacto terapéutico de los talleres, donde cada participante avanza a su ritmo, enriqueciendo su narrativa vital.

6.11 La presencia acompañante como facilitadora del desarrollo humano.

La presencia, definida como una actitud consciente de conexión auténtica con el presente (Barceló, 2010; Siegel, 2009), actúa como precondition para relaciones empáticas en intervenciones grupales (Geller & Greenberg, 2014). En los talleres, el

facilitador encarna esta presencia, favoreciendo el despliegue de la tendencia actualizante (Barceló, 2003), donde el grupo se autodirige hacia el crecimiento.

En la Sesión 2 del grupo estructurado, ELez reflexiona: "Me duele saber que muchas personas han pasado situaciones difíciles y que también se hacen fuertes para no mostrarse tal cual", evidenciando la empatía grupal que Kramer (2016) asocia con la búsqueda de comunidades afines. El facilitador, al respetar la autorregulación (López-Yarto, 1997), permite que esta conexión surja, como en la Sesión 3 donde ANro registra: "De que cada vez que hablo de mi pérdida ya no siento ganas de llorar, que ahora lo puedo decir como un recuerdo lindo que ya paso", ilustrando cómo la presencia facilita la integración de la pérdida sin juicios, alineado con la autenticidad de Lietaer (1997).

En el grupo libre, la Sesión 4 muestra a BLas: "me sentí al principio muy angustiada no se por recordar lo del pasado, pero después, me pude sentir más tranquila", reflejando el rol de la presencia terapéutica en validar emociones sin pretender cambiarlas (Barceló, 2010). ESan en la Sesión 5 añade: "Me permitió nombrar al "innombrable" y describir lo que vivo sin necesidad de hablar de la situación", destacando cómo la presencia del facilitador, como acompañamiento ético (Geller & Greenberg, 2014), favorece la expresión auténtica.

La información analizada muestra resultados similares en el caso de hacer uso de las habilidades de facilitación de procesos de Desarrollo Humano (ITESO, 2006), como en el caso de sólo hacer uso de la Presencia Acompañante que se señaló capítulos atrás. Lo que permite identificar que la dinámica de grupos (López-Yarto, 1997) presente en las sesiones de la intervención se presentó la tendencia formativa hacia la actualización que Barceló (2003) menciona:

[...]el grupo, siendo un organismo, participa de la tendencia formativa y actualizante que permite el desarrollo de sus potencialidades que intrínsecamente posee. Esta tendencia, también en el grupo, es una fuerza direccionalmente constructiva que tiende al crecimiento y, en consecuencia, impulsa al grupo a

desarrollarse positivamente, a autodirigirse, a realizar una tarea eficaz y creativa. Se tratará, una vez más, de crear las condiciones para facilitar el despliegue de esta tendencia. Estas condiciones afectan a todos los espacios del grupo, a sus áreas temática y funcional y a los ámbitos lúdico y relacional-afectivo. (Barceló, 2003)

De la misma forma, la presencia puede ser definida como una disposición o actitud del ser humano hacia sí mismo y hacia los demás, en la que se busca estar en contacto con el presente de manera auténtica e intencionada. La presencia puede considerarse un elemento fundamental para el desarrollo humano y la promoción del bienestar individual y colectivo (Geller & Greenberg, 2014). Siendo importante abordar la relación entre la presencia y el desarrollo humano, además de explorar el papel de la presencia en las intervenciones de profesionales promotores del desarrollo humano.

La presencia (Siegel, 2009) puede ser entendida como una actitud que permite al ser humano conectar consigo mismo y con los demás de manera auténtica, en el momento presente. En este sentido, la presencia puede comprenderse como una forma de interacción consciente en la que se busca estar atento a lo que acontece en el presente sin juzgarlo ni pretender cambiarlo (Barceló, 2010).

En el ámbito de las intervenciones de profesionales promotores del desarrollo humano, la presencia es un elemento fundamental que puede favorecer el desarrollo de los participantes en los procesos grupales. De acuerdo con Barceló (2010), la presencia puede permitir el despliegue de la tendencia actualizante de los participantes, lo que contribuiría a la ampliación de las capacidades potenciales de los mismos. En este sentido, la presencia del facilitador en el proceso grupal puede ser entendida como un acompañamiento que favorece el surgimiento de procesos naturales de interacción y desarrollo.

Asimismo, Geller y Greenberg (2014) señalan que la presencia terapéutica puede ser considerada como una precondition necesaria para establecer relaciones empáticas

y congruentes con los pacientes, lo que favorecería el proceso terapéutico. En este sentido, la presencia terapéutica puede ser entendida como una actitud consciente de la persona que acompaña al paciente en su proceso de sanación, lo que implica estar atento a lo que acontece en el presente de manera auténtica.

De igual forma, Kramer (2016) menciona que los seres humanos buscan comunidades de personas afines para compartir sus experiencias, lo que sugiere que la conexión con los demás es un elemento fundamental para el desarrollo humano. En este sentido, la presencia puede comprenderse como un elemento que favorece la conexión y el encuentro auténtico con los demás.

La presencia puede ser entendida como una disposición o actitud del ser humano hacia sí mismo y hacia los demás, en la que se busca estar en contacto con el presente de manera auténtica e intencionada. Es así que la presencia puede considerarse como un elemento fundamental para el desarrollo humano y la promoción del bienestar individual y colectivo.

Los profesionales promotores del desarrollo humano pueden emplear la presencia como elemento favorecedor del desarrollo en procesos grupales y terapéuticos. En este sentido, la presencia del facilitador en el proceso grupal puede ser entendida como un acompañamiento que favorece el surgimiento de procesos naturales de interacción y desarrollo. Asimismo, la presencia terapéutica puede ser considerada como una precondition necesaria para establecer relaciones empáticas y congruentes con los pacientes, lo que favorecería el proceso terapéutico.

El taller de procesamiento de duelo, estructurado en 10 sesiones y dividido en dos grupos diferenciados por sus dinámicas (uno estructurado y orientado a la reflexión práctica, el otro más permisivo y enfocado en la introspección emocional, identificado como libre), representa un ejemplo paradigmático de intervención humanista en el desarrollo personal. Inspirado en principios como la tendencia actualizante (Barceló, 2003) y la presencia acompañante (Geller & Greenberg, 2014; Siegel, 2009), este

proceso no solo facilitó la elaboración de experiencias de pérdida entre las participantes, sino que también demostró la capacidad transformadora de los espacios grupales para resignificar el dolor en oportunidades de crecimiento integral. A través de las narrativas analizadas, se evidencia un corrimiento narrativo colectivo, desde emociones crudas y percepciones fragmentadas hacia una integración autónoma y empoderada del *self* (Kolesnik, 1975; Rogers, 1985).

6.12 Integración de experiencias y perspectivas teóricas.

La transición hacia la integración de experiencias y perspectivas teóricas marca un punto culminante en este análisis, donde las vivencias de las participantes se entrelazan con los fundamentos que sustentan los talleres. Partiendo de la premisa humanista de que el duelo y la pérdida son oportunidades de crecimiento (Behar, 2003; Rogers, 1985), este apartado explora cómo las dinámicas grupales y el lenguaje moldean la resignificación identitaria. Las sesiones, diseñadas como espacios de presencia acompañante (Siegel, 2009), han permitido a las mujeres migrantes navegar desde la vulnerabilidad hacia la resiliencia, un proceso que refleja la tendencia actualizante (Barceló, 2003). Este análisis no solo revisa los logros observables, sino que los sitúa en un marco teórico que combina percepción, lenguaje y relaciones interpersonales (Echeverría, 2005; Farello & Bianchi, 2012). Así, se invita al lector a adentrarse en las narrativas que emergen de este recorrido, donde las pérdidas se transforman en cimientos de una identidad renovada, preparando el terreno para comprender su impacto colectivo y teórico en los apartados siguientes.

6.13 De la confrontación emocional a la resiliencia integrada.

Los logros del taller se manifiestan en la evolución observable de las participantes, quienes, a lo largo de las sesiones, transitan de un estado de vulnerabilidad inicial hacia una reorganización del duelo como elemento constitutivo de su identidad. En ambos grupos, las narrativas revelan un patrón de integración progresiva de las pérdidas, alineado con la concepción de Behar (2003) de que la vida es una secuencia de

acontecimientos donde la muerte (o pérdida) da origen a nuevos comienzos. Por instancia, en el grupo estructurado, se logra un corrimiento narrativo acelerado: ELez, quien inicia con percepciones de opresión sensorial en la sesión 1 ("Siento que olvido respirar, siento mi boca seca y mi mente tiende a divagar"), culmina en la sesión 10 reconociendo la resiliencia colectiva ("De que todas tenemos un recuerdo muy bonito de nuestra infancia y que todas vivimos algo similar [...] una paz conmigo misma"). Esta trayectoria ilustra la capacidad del taller para fomentar la aceptación, tal como describe Cabodevilla (2007), donde la reorganización implica incorporar la pérdida sin resignación pasiva.

De igual forma, ANro transita de una sensibilidad aguda en la sesión 1 ("-que aún me duele la perdida de él -que duele mucho la perdida de algo ó alguien aún cuando la acabas de conocer") hacia una perspectiva renovada en la sesión 10 ("que es posible superarlo teniendo un proceso de duelo. Que ha pesar de que todas aquí en el taller tienen una experiencia de perdida [...] es necesario juntarnos con nuevas personas que tengan una perspectiva diferente de la vida"), destacando cómo el taller promueve la construcción de significados colectivos (Echeverría, 2005).

En el grupo libre, los logros emergen de un proceso más introspectivo: BLas, partiendo de un vacío perceptual en la sesión 1 ("de repente ya no estoy pensando en absolutamente nada [...] pareciera que se ausento todo mi interior"), alcanza en la sesión 10 una plenitud resignificada ("el taller me oriento para verlo como algo un medio que me ayudó para alcanzar esta vida, llena de paz y plenitud"). ESan, inicialmente marcada por la culpa en la sesión 2 ("me siento culpable y el autocastigo es algo que me está acabando"), concluye en la sesión 10 con una independencia liberadora ("esto que he vivido me ha ayudado a ser independiente, astuta y libre de opinar cuando lo desee"), evidenciando la transformación del duelo en un catalizador de agencia personal (Mahoney, 1991).

Estos logros no se limitan al plano individual; el taller fomenta una resiliencia relacional, donde las interacciones grupales validan emociones compartidas, mitigando

el aislamiento lingüístico que Maslow (1991) advierte al nombrar experiencias. La reducción de remordimientos y el aumento de proyecciones positivas (comisivos en términos de Searle (1991)) en sesiones finales confirman la eficacia del proceso, con las participantes reportando una mayor capacidad para expresar duelos sin dolor abrumador, alineado con la tendencia formativa grupal (Barceló, 2003). En suma, el taller logra no solo la elaboración del duelo, sino la ampliación del marco de referencia interno (Farello & Bianchi, 2012), permitiendo a las participantes percibir sus pérdidas como integrales a su narrativa vital.

6.14 Combinación de Perspectivas y enfoques.

La riqueza del taller radica en la integración de perspectivas teóricas diversas, que enriquecen el análisis y potencian los resultados. El enfoque humanista (Kolesnik, 1975; Rogers, 1985;) se entrelaza con la ontología del lenguaje (Echeverría, 2005) y la dinámica grupal (Barceló, 2003; López-Yarto, 1997), ofreciendo una lente multifacética para entender cómo las pérdidas se convierten en oportunidades de desarrollo. Esta combinación valida la unicidad del duelo (Cabodevilla, 2007), permitiendo que las narrativas de las participantes se analicen no como secuencias lineales, sino como procesos dinámicos influenciados por percepciones sensoriales (Gendlin, 1964) y construcciones lingüísticas (Maslow, 1991).

Por ejemplo, la perspectiva narrativa (Neimeyer, 2012) complementa el experimentar corporal (Csikszentmihalyi, 1998), revelando cómo las participantes reconstruyen su *self*: en la sesión 5, ESan del grupo libre utiliza analogías como "nombrar al innombrable" para controlar su experiencia, integrando el dolor sin ocultarlo. La empatía colectiva, inferida de Cabodevilla (2007), se potencia con la presencia terapéutica (Geller & Greenberg, 2014), como en la sesión 8 del grupo estructurado donde ELez percibe variaciones emocionales compartidas, fomentando una resignificación grupal. Esta sinergia multidisciplinaria no solo profundiza el análisis, sino que demuestra que la combinación de enfoques humanistas y narrativos amplía las

posibilidades interpretativas, evitando reduccionismos y destacando la interdependencia entre experiencia individual y relacional (Kramer, 2016).

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

7.1 El rol del facilitador y del grupo en la transformación de las narrativas de duelo.

El rol del facilitador en talleres de duelo, guiado desde el Enfoque Centrado en la Persona, en un contexto de proceso de pérdidas a través de narrativas y dinámicas grupales, debe crear un clima de seguridad psicológica mediante la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. En los talleres, esto significó escuchar profundamente las narrativas de las participantes sin juzgarlas, reflejando sus emociones y permitiéndoles explorar su mundo interno. La aportación de Rogers (1978, 1985, 2007) para el encuadre, sugiere que cuando las personas se sienten comprendidas, pueden moverse hacia la autorrealización, incluso en el dolor del duelo.

La autenticidad del facilitador es clave. Si el facilitador es congruente —es decir, genuino en sus respuestas y emociones—, las participantes perciben un modelo de vulnerabilidad honesta. Esto las anima a compartir sus propias historias de pérdida con mayor profundidad, fortaleciendo la conexión grupal. En las narrativas, hay momentos donde la transparencia del facilitador genera un cambio en el tono emocional de las participantes (Lietaer, 1997).

La presencia terapéutica de Shari Geller y Leslie Greenberg (2014) implica estar plenamente con las participantes, atentos a sus emociones y al momento presente. En un taller, el facilitador sintonizó con las dinámicas del grupo, notando cambios sutiles en las narrativas, como cuando una participante pasa del dolor a la esperanza. Esta presencia fomenta un espacio donde las participantes sienten que sus duelos son validados, lo que puede reflejarse en discursos más abiertos y esperanzadores hacia el término de cada taller.

Desde la perspectiva de Isabel Cabodevilla (2007), en análisis de las narrativas de las participantes el duelo sigue un proceso con fases como negación, ira o aceptación, pero cada persona lo vive de manera única. En las narrativas, sugiere la autora buscar patrones que indiquen en qué fase están las participantes y cómo el grupo las ayuda a avanzar, como es el caso de la sección dedicada al análisis de narrativas durante el proceso de pérdida en el capítulo previo, donde como ejemplo se cita, entre muchas, una narrativa que comienza con ira podría evolucionar hacia la aceptación tras la empatía grupal, reflejando el impacto del taller.

El duelo puede verse como un proceso de desarrollo, lo que implica transformar la pérdida en una oportunidad de crecimiento a través del amor y la resiliencia. En los talleres, las narrativas de las participantes muestran cómo el apoyo mutuo y la empatía del facilitador les permiten reconectar con el amor hacia quienes perdieron, integrando esa pérdida en su identidad (Carmelo, 2011).

Las personas reconstruyen el significado de sus pérdidas a través de narrativas. En los talleres, las participantes reescriben sus historias de duelo, pasando de narrativas de ruptura [por ejemplo: "mi vida se acabó"] a narrativas de continuidad [ejemplo: "puedo llevar su memoria conmigo"] (Neimeyer, 2012).

Desde la perspectiva de Echeverría (2005), se aborda la ontología del lenguaje, partiendo de que el lenguaje no solo describe, sino que crea realidades. En los talleres, las participantes usan el lenguaje para construir sus experiencias de pérdida permitiendo un análisis de cómo el facilitador y el grupo modelan un lenguaje de posibilidad, transformando los discursos de las participantes hacia la resiliencia.

Michel Foucault (2000, 2013) aporta que los discursos en los talleres no son neutrales; reflejan relaciones de poder. El facilitador, al adoptar un Enfoque Centrado en la Persona, subvierte las jerarquías tradicionales al dar voz a las participantes, la evolución de ambos grupos muestra claramente como favorece la apreciación del desafío

de discursos sociales sobre el duelo, en sus propias narrativas y cómo el grupo crea un contra-discurso de validación y autenticidad.

La influencia del grupo en las narrativas, bajo el enfoque de Barceló (2003): El grupo es un "mar de vida" donde las participantes encuentran reflejos de sus propias experiencias. Las dinámicas grupales amplifican la empatía y permiten que las narrativas individuales se entrelacen, creando una narrativa colectiva de sanación.

López-Yarto (1997) afirma que las dinámicas grupales facilitan la co-construcción de significados. El facilitador guio estas dinámicas para que sean inclusivas, asegurando que todas las voces sean escuchadas, tal como fue analizado el discurso en las interacciones grupales, donde de manera empática, cambian la forma en que las participantes narran sus duelos.

Desde las perspectivas humanistas y existenciales de Abraham Maslow (1991) y Joseph Fabry (1992), se enuncia que el duelo, aunque doloroso, puede ser un camino hacia la autorrealización. En los talleres, las participantes pudieron trascender sus necesidades básicas como seguridad y pertenencia hacia necesidades de sentido y creatividad (Maslow, 1991). Sus narrativas muestran cómo las participantes encuentran propósito, como involucrarse en actividades significativas tras el taller.

Mientras que para Fabry (1992) desde la logoterapia, el duelo es una oportunidad para encontrar significado. Las participantes pueden descubrir que sus pérdidas las conectan con valores más profundos, como el amor o la comunidad. Se analizaron narrativas que identifican momentos donde expresan un sentido renovado de propósito.

Desde un enfoque de facilitador y como miembro del grupo que aporta una presencia acompañante, todo se reduce a confiar en la capacidad de las participantes para crecer cuando se les ofrece un entorno de aceptación. Sus narrativas son la prueba de su potencial humano.

Las narrativas no son estáticas; considerando a Neimeyer (2012), evolucionan en el encuentro con los demás, lo que hace que los talleres sean un espacio poderoso para la transformación.

Una conclusión adicional relevante de esta intervención es que, aunque ambos grupos mostraron procesos de transformación comparables en términos de reconocimiento de la pérdida, elaboración del duelo y resignificación de la experiencia, la modalidad de su evolución fue distinta. En el grupo estructurado, el proceso avanzó de manera más lineal y claramente articulada con la secuencia temática propuesta en las sesiones, lo que facilitó identificar con mayor nitidez ciertos momentos de reconocimiento y elaboración. En cambio, en el grupo libre, la evolución se presentó de forma menos lineal, con momentos iniciales de mayor ambigüedad y aparente dispersión, pero con un desarrollo progresivo de autodirección grupal que también permitió la emergencia de procesos de integración y resignificación. En este sentido, la diferencia principal entre ambos grupos no radicó tanto en la posibilidad de alcanzar procesos de desarrollo humano, sino en la forma en que dichos procesos se configuraron y se hicieron visibles dentro del espacio grupal.

7.2 La profundidad del análisis: integración de teoría y evidencia empírica.

El análisis realizado alcanza una profundidad notable al cruzar las narrativas con marcos teóricos, revelando patrones de corrimiento narrativo que trascienden descripciones superficiales. Utilizando las categorías de Searle (1991), se identificó una evolución de expresivos iniciales (expresiones emocionales poco elaboradas) hacia comisivos finales (compromisos futuros), sustentada en la percepción como diferenciación (Combs *et al.*, 1976). Esta profundidad se enriquece con fases del duelo de Cabodevilla (2007), donde la negación e ira iniciales (ejem., sesión 1, BLas: "impotencia y miedo") dan paso a aceptación grupal (sesión 10, ESan: "libre de opinar"), mitigando el aislamiento lingüístico (Maslow, 1991).

La integración de evidencias como el control experiencial (Csikszentmihalyi, 1998) amplía el entendimiento de cómo las participantes reconstruyen su realidad, evitando el riesgo de ocultar experiencias al nombrarlas. Esta rigurosidad analítica, al incorporar dinámicas grupales (Barceló, 2003), confirma que el taller no solo procesa duelos, sino que expande marcos de referencia (Farello & Bianchi, 2012), ofreciendo una visión holística del desarrollo humano.

7.3 La capacidad del facilitador: sensibilidad ética y adaptabilidad.

El facilitador demuestra una capacidad suficiente para navegar complejidades emocionales, con una sensibilidad mayor en el grupo libre donde refleja su propia represión de enojo y práctica en el grupo estructurado adaptando a las dinámicas como la pintura el acompañamiento por fases; su autocrítica y contención encarnan la presencia acompañante (Siegel, 2009), validando la autonomía narrativa sin imponer la suya ni incurrir en actos directivos o declarativos (Searle, 1991). Esta capacidad, inspirada en la autenticidad (Lietaer, 1997), facilita corrimientos profundos, como la transición de las participantes a plenitud, demostrando un rol ético que prioriza el despliegue natural de potenciales (Barceló, 2003).

7.4 Cumplimiento de propósitos y logros de la intervención.

Se evidencia que el taller cumplió en gran medida los propósitos establecidos, con variaciones en el ritmo y profundidad entre grupos, atribuibles a las dinámicas diferenciadas.

7.4.1 Reconocimiento de los procesos propios de duelo y pérdida por parte de las participantes.

El primer propósito se centra en que las participantes identifiquen y articulen sus procesos de duelo, reconociendo la pérdida no como un evento aislado, sino como una experiencia integral que abarca fases emocionales y perceptivas (Cabodevilla, 2007).

Este reconocimiento es fundamental para el desarrollo humano, ya que permite diferenciar el campo perceptual (Combs *et al.*, 1976) y conectar con el experienciar corporal (Gendlin, 1964). El taller logró este objetivo mediante actividades como la escritura narrativa, la pintura y la mímica, que facilitaron la verbalización progresiva de las pérdidas, pasando de descripciones sensoriales iniciales a interpretaciones significativas.

El facilitador, al fomentar la autorregulación (López-Yarto, 1997), permitió que este reconocimiento surgiera orgánicamente debido a estructuras como la pintura que aceleraron la diferenciación perceptual (Combs *et al.*, 1976).

7.4.2 Reconocimiento y descripción de cómo los procesos de duelo influyen en la forma de relacionarse con los demás.

Este propósito buscó que las participantes describan el impacto relacional del duelo, reconociendo cómo las experiencias de pérdida modulan interacciones sociales, alineado con el humanismo que ve al ser humano como relacional (Kolesnik, 1975). El taller logró este objetivo mediante dinámicas que promovieron la empatía colectiva - inferida de Cabodevilla (2007) - permitiendo que las participantes vincularan su duelo con patrones relacionales, ampliando su percepción de los demás (Combs *et al.*, 1976). En especial con la última pregunta planteada en las bitácoras “¿Cómo influyen tus procesos de duelo en las relaciones interpersonales?”

El taller cumplió este propósito en mayor proporción en el grupo libre, mostrando descripciones más introspectivas debido a la permisividad, facilitando la identificación de patrones relacionales mediante la presencia acompañante (Geller & Greenberg, 2014).

7.4.3 Reconocimiento de que dar un nuevo significado a las experiencias de duelo permite modificar las relaciones interpersonales.

Este propósito enfatiza la resignificación del duelo como herramienta para transformar relaciones, alineado con la reconstrucción narrativa (Neimeyer, 2012) y el lenguaje como creador de realidades (Echeverría, 2005). El taller logró este objetivo mediante actividades que fomentaron metáforas y reflexiones grupales, permitiendo que las participantes reconozcan el duelo como catalizador relacional.

El taller cumplió este propósito con ambos grupos reconociendo la resignificación como modificadora relacional, impulsada por la empatía grupal (Cabodevilla, 2007) y el lenguaje interpretativo (Echeverría, 2005).

7.5 Conclusión general.

El taller cumplió sus propósitos iniciales en alto grado, promoviendo el reconocimiento del duelo, su impacto relacional y su resignificación como herramienta transformadora, mediante un enfoque humanista que integra experiencia, percepción y dinámica grupal (Barceló, 2003; Rogers, 1985). Los logros, evidentes en los corrimientos narrativos, validan la eficacia de la presencia acompañante y sugieren que tales intervenciones son herramientas valiosas para el desarrollo humano, con potencial para futuras ampliaciones.

7.5.1 Líneas de investigación emergentes.

El análisis de las narrativas de las participantes en el taller de procesamiento de duelo, realizado en dos grupos, ha revelado logros significativos en la integración de pérdidas y la promoción del desarrollo humano. Los hallazgos, sustentados en teorías de la psicología humanista (Rogers, 1985), narrativas (Neimeyer, 2012), y dinámicas grupales (Barceló, 2003), abren nuevas líneas de investigación para profundizar en cómo los procesos grupales facilitan el duelo, cómo la percepción y el lenguaje modulan la experiencia, y cómo se pueden escalar estos enfoques en contextos diversos.

7.5.1.1 Impacto diferencial de estructuras permisivas vs. directivas en la empatía colectiva.

Relevancia: El taller mostró que el grupo estructurado, logró un corrimiento narrativo más rápido hacia expresiones positivas mientras que el grupo libre, permitió una introspección más profunda pero lenta. Esta diferencia, alineada con la empatía colectiva inferida de Cabodevilla (2007), sugiere que la estructura del facilitador modula la velocidad y profundidad del procesamiento del duelo. Investigar cómo las dinámicas permisivas versus directivas afectan la empatía colectiva puede optimizar intervenciones grupales.

El objetivo sería comparar cómo las estructuras permisivas (menor intervención del facilitador) y directivas (actividades guiadas) influyen en la construcción de la empatía colectiva y el avance en las fases del duelo (negación, ira, aceptación).

7.5.1.2. Integración de herramientas digitales para la presencia acompañante en entornos virtuales.

Relevancia: La presencia acompañante (Siegel, 2009), clave en el taller depende de la conexión auténtica en el momento presente. Con el auge de plataformas digitales, explorar cómo la presencia acompañante se puede traducir a entornos virtuales puede ampliar el acceso a intervenciones de duelo. El fin sería evaluar la efectividad de la presencia acompañante en talleres de duelo virtuales, comparando su impacto en el corrimiento narrativo con talleres presenciales.

La inspiración de esta propuesta es la capacidad del facilitador para no imponer, que se considera clave para la presencia acompañante. Investigar su traslado a entornos digitales podría democratizar el acceso a procesos similares.

7.5.1.3. Reconstrucción narrativa en poblaciones culturalmente diversas.

Relevancia: Las narrativas del taller reflejan duelos únicos influenciados por contextos personales (Cabodevilla, 2007), pero no abordan explícitamente la diversidad cultural, que puede modular la percepción de la pérdida (Combs *et al.*, 1976). En el caso del taller, la experiencia integra el duelo de las participantes desde una perspectiva personal, pero factores culturales (por ejemplo, valores familiares y sociales) podrían enriquecer esta resignificación, como sugiere Neimeyer (2012) al enfatizar narrativas culturalmente contextualizadas.

7.5.1.4. Control experiencial en duelos acumulativos.

Relevancia: El control sobre la experiencia, definido por Csikszentmihalyi (1998) como dominio de pensamientos y emociones, es evidente en narrativas vistas en los análisis de este trabajo, pero el taller no aborda explícitamente duelos acumulativos (múltiples pérdidas simultáneas). Cabodevilla (2007) señala que duelos recurrentes intensifican la depresión sugiriendo que el control experiencial podría ser clave para su integración. La curiosidad despierta en investigar cómo el control experiencial (Csikszentmihalyi, 1998) facilita la integración de duelos acumulativos en contextos grupales, dado que una de las participantes en sus narrativas muestra duelos recurrentes, pero el taller no profundiza en su impacto acumulativo. Esta línea exploraría estrategias específicas para estas experiencias complejas.

7.5.1.5. Cuantificación de cambios en el marco de referencia interno.

Relevancia: El taller amplió los marcos de referencia de las participantes (Farello & Bianchi, 2012), pero no se cuantificaron estos cambios. Analizar cómo se expande el marco de referencia (percepciones, significados, emociones) podría validar la eficacia de los talleres y su escalabilidad, a través del desarrollo de un modelo cuantitativo para medir cambios en el marco de referencia interno durante procesos de duelo grupales.

En un espíritu de humildad y compromiso con el avance del conocimiento, se considera esencial proponer una línea de investigación futura que potencie los logros de este estudio. Los hallazgos, fruto de un proceso ético y meticuloso, evidencian la transformación del duelo en un catalizador de crecimiento para las mujeres migrantes, validados por narrativas ricas y dinámicas grupales significativas (Barceló, 2003; Behar, 2003). Sin embargo, se reconoce con apertura que el análisis de ambos grupos, realizado por un mismo facilitador, puede introducir sesgos interpretativos inherentes a la subjetividad humana. Metodológicamente, se sugiere que investigaciones futuras incorporen la supervisión o verificación por personas externas al proceso de facilitación, garantizando una perspectiva más objetiva y robusteciendo la fiabilidad de los resultados. Esta limitante no disminuye el valor de este trabajo, sino que lo posiciona como un punto de partida sólido para su replicación en contextos diversos, invitando a la comunidad académica a explorar y validar estos hallazgos. Con visión prospectiva, se aboga por retomar esta propuesta, ampliando su alcance con equipos interdisciplinarios, para consolidar un enfoque humanista que transforme el duelo en un puente hacia la resiliencia colectiva, dejando un legado de impacto social y teórico que trascienda estas páginas.

REFERENCIAS

- Alvis-Rizzo, A., Duque, C., & Rodríguez Bustamante, A. (2013). Entre la progresión y la regresión: La configuración identitaria en los procesos de pérdida. *Revista CES Psicología*, 6(2), 177–194.
- Barceló, T. (2003). El grupo, más que nunca un mar de vida. En T. Barceló, *Crece en grupo: Una aproximación desde el Enfoque Centrado en la Persona* (2.^a ed., pp. 59-102). Desclée de Brouwer.
- Barceló, T. (2010). *Crece en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona* (2.^a ed.). Desclée de Brouwer.
- Behar, D. (2003). *Un buen morir: Encontrando sentido al proceso de la muerte*. Editorial Pax México.
- Bertè, M. (2014). *Reflexionar: un modo mejor de pensar*. Narcea.
- Blevins, S. (2008). A Personal Journey through the Grief and Healing Process with Virginia Satir, Dr. E. Kubler-Ross and J. William Worden. *The Satir Journal*, 2(2), 89-105.
- Borges Alves, C., & Lucas Dulci, P. (2014). Quando a morte não tem mais poder: considerações sobre uma obra de Elisabeth Kübler-Ross. *Rev. bioét.*, 22(2), 262-270.
- Brazier, D. J. (2012). *Quien ama muere bien: al borde de la Tierra Pura de Buda*. Desclée de Brouwer.
- Brito, L. R. (1994). El proceso del duelo. *Prometeo, Invierno*(7), 34-39.
- Cabodevilla, I. (2007). *Las pérdidas y sus duelos*. Desclée de Brouwer.

- Carmelo, A. (2011). *El buen duelo: Amor y resiliencia*. Plataforma Editorial.
- Combs, A. W., Richards, A. C., & Richards, F. (1976). Chapter 2. The perceptual approach to the study of persons. In A. W. Combs, A. C. Richards, & F. Richards, *Perceptual Psychology: A humanistic approach to the study of persons* (pp. 15-41). Harper & Row.
- Coronado, J. J. (1992). *La comunicación interpersonal más allá de la apariencia*. Universidad ITESO.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). La experiencia del flujo y su importancia para la psicología humana. En M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi, *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia* (J. Aldekoa, Trad., pp. 31-48). Desclée de Brouwer.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Granica.
- Fabry, J. B. (1992). *La búsqueda de significado: La logoterapia aplicada a la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Farello, P., & Bianchi, F. (2012). *Describir: Implicaciones psicológicas, pedagógicas y sociales*. (S. Alcina Zayas, Trad.). Narcea.
- Foucault, M. (2000). *Power* (Vol. 3). In J. D. Faubion (Ed.), *Essential works of Foucault, 1954–1984* (R. Hurley, Trans.). The New Press.
- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida* (E. Castro, Ed.; H. Pons, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gamo Medina, E., & Pazos Pezi, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XXXIX(104), 455-469.

- García-Monge Redondo, J. A. (2010). ¿Qué es el crecimiento personal? En M. Rodríguez-Zafra, *Crecimiento personal: Aportaciones de Oriente y Occidente* (pp. 19-43). Desclée de Brouwer.
- Geller, S. M., & Greenberg, L. S. (2014). La presencia terapéutica: La experiencia de presencia de los terapeutas en el encuentro psicoterapéutico. En A. S. Segrera, J. H. Corneluis-White, M. Behr, & S. Lombardi, *Consultorías y psicoterapias centradas en la persona y experienciales* (pp. 163-184). Gran Aldea Editores.
- Gendlin, E. T. (1964). Chapter four: A theory of Personality Change. In P. Worchel, & D. Byrne (Eds.), *Personality change* (pp. 100-148) John Wiley & Sons.
- Goldbeter-Merinfeld, E. (2003). *El duelo imposible: Las familias y la presencia de los ausentes*. Herder.
- González Garza, A. M. (1987). *El enfoque centrado en la persona: Aplicaciones a la educación*. Trillas.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hidalgo Ballina, A. (2008). *Metodología de la investigación I*. Porrúa.
- Instituto Mexicano de Tanatología. (2008). *¿Cómo enfrentar la muerte?: Tanatología* (2.^a ed.). Trillas.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (2006). *Plan de Estudios de la Maestría en Desarrollo Humano (4DH)*.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. (2023). *Fundamentos del acompañamiento en procesos de desarrollo humano*. ITESO.
- Kolesnik, W. B. (1975). *Humanism and/or behaviorism in education*. Allyn and Bacon.
- Kramer, B. J. (2016). *Compartología: la ciencia de compartir*. Grupo Editorial Patria.

- Lietaer, G. (1997). Autenticidad, congruencia y transparencia. En D. Brazier, *Más allá de Carl Rogers* (pp. 25-42). Deesclée de Brouwer.
- López Peñaloza, J. (2008). *Resiliencia familiar ante el duelo* (Tesis Doctoral U.N.A.M.). Producción propia.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos: Cincuenta años después*. Desclée de Brouwer.
- Lukac de Stier, M. L. (2008). Sentido y límite de la visión filosófica sobre el dolor y la muerte. *Vida y ética*, 9(2), 261-266.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. Basic Books.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. Routledge & Kegan Paul.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- May, R. (1998). *Power and Innocence: A search for the sources of violence*. W. W. Norton & Company.
- Migdyrai, M. (2010). *Ganar perdiendo: los procesos de duelo y las experiencias de pérdida: muerte-divorcio-migración*. Desclée de Brouwer.
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. USACH.
- Morris, P. (2002). *Power: A philosophical analysis*. Manchester University Press.
- Munera Ramos, P. (2013). *El duelo por suicidio. Análisis del discurso de familiares y de profesionales de salud mental* (Tesis doctoral Universidad de Granada). Editorial de la Universidad de Granada.
- Muñoz Vila, C. (2010). El difícil trabajo del duelo. *Revista De La Sociedad Colombiana De Psicoanálisis*, 35(2), 1-12.

- Neimeyer, R. A. (2012). *Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Oraison, M. (1969). *Psicología de nuestras relaciones con los demás*. Ed. Mensajero.
- Ortiz, R. M. (2010). *Acompañar: Una experiencia compartida*. Trillas.
- Real Academia Española. (2016). Poder. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 9 de abril de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=TU1KCfY|TU2nLT0>
- Rodríguez Vega, B., & Fernández Liria, A. (2012). *Terapia narrativa basada en atención plena para la depresión*. Desclée de Brouwer.
- Rogers, C. (1978). *On personal power*. Dell Publishing Co., Inc.
- Rogers, C. R. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Nueva Visión.
- Rogers, C. R. (2007). *El camino del ser* (5.ª ed.). Editorial Kairós.
- Salvador Sánchez, I. (2002). La emigración como proceso de duelo: Protocolo de psicoterapia breve centrada en su elaboración. *Revista De La Asociación Española De Neuropsiquiatría*, XXII(82), 57-64.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Searle, J. (1991). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. En L. Valdes, *La búsqueda del significado* (pp. 431-476). Tecnos.
- Siegel, D. J. (2009). *La mente en desarrollo: Cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. (J. Aldekoa, Trad.) Desclée de Brouwer.

Wilson Harris, H. (2015). Much to Do About Protest: The Keith-Lucas Theory for Mourning.

Social Work & Christianity, Journal of the North American Association of Christians in Social Work, 42(4), 413-429.

Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. Basic Books

Yalom, I. (2008). *Staring at the sun*. *Psychologist*, 21(7), 584-585.

Yalom, I. (2013). *Cultivating authenticity*. *Psychotherapy Networker* (March/April).

Recuperado el 7 de marzo de 2026, de

<https://www.psychotherapynetworker.org/article/many-faces-wisdom/>.

APÉNDICES

Apéndice A: Cuestionario de Diagnóstico

Instrucciones: A continuación, se presentan grupos de afirmaciones relacionados con tus experiencias personales, organizados por temas. Por favor, ordene cada grupo del 1 al 4, donde 1 indica lo más cierto para ti y 4 lo menos cierto.

1. Relaciones familiares

- ☐ Mis familiares me han señalado últimamente que no les dedico el tiempo o afecto suficiente.
- ☐ Me siento distante de mi familia y con frecuencia evito compartir con ellos mis problemas.
- ☐ Mis familiares y amigos me han dicho últimamente que debería cuidar más de mí misma.
- ☐ Me dicen continuamente que ya debería haber superado eventos pasados o pérdidas (personas, relaciones, trabajos, et

2. Relaciones personales

- ☐ Solo me llevo bien con algunas personas con las que convivo.
- ☐ Pocas personas con las que convivo se sienten muy satisfechas de relacionarse conmigo.
- ☐ No me siento plenamente aceptada por los demás porque los demás son mejores que yo y no estoy a su altura.
- ☐ A menudo dejo de hacer cosas que me gustan para complacer a los demás porque, si no lo hago, perderán la confianza

3. Manejo del tiempo

- ☐ Mis familiares, amigos y conocidos me señalan que debería organizar mejor el tiempo que dedico a mis actividades.
- ☐ Casi nunca logro aprovechar bien el tiempo para hacer todas las cosas que necesito hacer durante el día.
- ☐ Mis familiares, amigos y conocidos me señalan que debería organizar mejor el tiempo que dedico a mis actividades.
- ☐ Mis familiares, amigos y conocidos me señalan que debería organizar mejor el tiempo que dedico a mis actividades.

4. Inteligencia Emocional

- ☐ Creo que llorar es muestra de debilidad y que no me debo de enojar con los demás.
- ☐ Me reprimo al expresar mis sentimientos mientras que se me pasan, porque no son importantes.
- ☐ Tengo angustias y heridas por situaciones pasadas que no logro superar.
- ☐ Creo que llorar es muestra de debilidad y que no me debo de enojar con los demás.

5. Autoestima y autoconfianza

- ☐ No logro reconocer mis fortalezas para encontrar trabajo; solo reconozco mis debilidades y limitaciones.
- ☐ No me siento plenamente aceptada por los demás porque los demás son mejores que yo y no estoy a su altura.
- ☐ Con frecuencia me señalan que no puedo encontrar un buen trabajo porque no soy lo suficientemente buena.
- ☐ No logro reconocer mis fortalezas para encontrar trabajo; solo reconozco mis debilidades y limitaciones.

6. Empleabilidad

- ☐ No logro reconocer mis fortalezas para encontrar trabajo; solo reconozco mis debilidades y limitaciones.
- ☐ Con frecuencia me señalan que no puedo encontrar un buen trabajo porque no soy lo suficientemente buena.
- ☐ No logro reconocer mis fortalezas para encontrar trabajo; solo reconozco mis debilidades y limitaciones.
- ☐ Con frecuencia me señalan que no puedo encontrar un buen trabajo porque no soy lo suficientemente buena.

7. Autocuidado

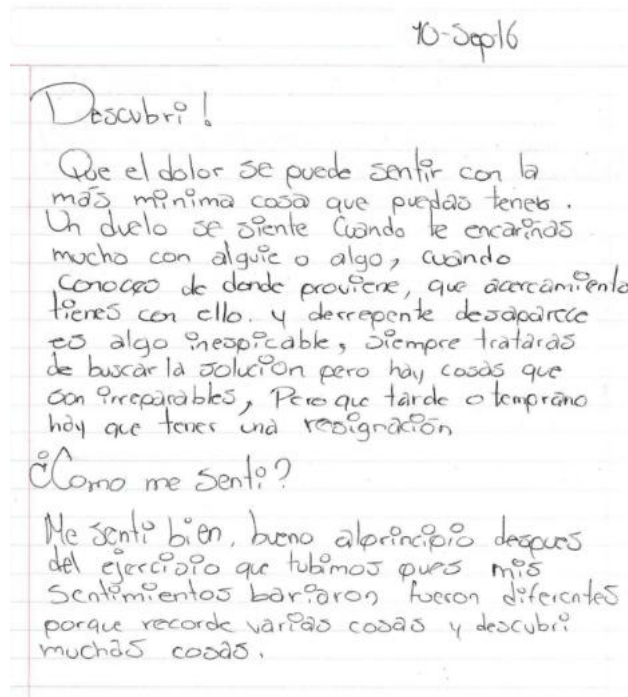
- ☐ No me interesa hacer ejercicio, comer sanamente o descansar, porque son cosas que solo la gente vanidosa y floja hac
- ☐ Mis familiares y amigos me han dicho últimamente que debería cuidar más de mí misma.
- ☐ No me interesa hacer ejercicio, comer sanamente o descansar, porque son cosas que solo la gente vanidosa y floja hac
- ☐ Mis familiares y amigos me han dicho últimamente que debería cuidar más de mí misma.

8. Duelos

- ☐ Tengo angustias y heridas por situaciones pasadas que no logro superar.
- ☐ Me dicen continuamente que ya debería haber superado eventos pasados o pérdidas (personas, relaciones, trabajos, et
- ☐ Tengo angustias y heridas por situaciones pasadas que no logro superar.
- ☐ Me dicen continuamente que ya debería haber superado eventos pasados o pérdidas (personas, relaciones, trabajos, et

ANEXOS

Anexo 1. Evidencia de bitácoras



/////

Sábado 1º de octubre de 2016 (3ª sesión)

Hoy llegaron menos personas a la sesión, sólo siete de las diez personas que asisten el sábado eh... y me sentí muy relajado. Me sentí muy tranquilo, incluso hasta más cómodo, eh... creo que me siento más cómodo con grupo pequeños eh... que con grupos grandes. La sesión se me hizo más... que se fue más rápido que las sesiones anteriores... el... Esta... esta... esta sesión la sentí como más relajada, como una... como un respiro... creo que las muchachas pudieron hablar más de sus pérdidas de una manera más suelta, con menos... con menos tensión... eh... las noté sorprendidas cuando vieron eso de... de que ponerles nombre [a sus pérdidas]les ayuda a referirse a ellas de una manera diferente, eh... creo que salieron varios avances de lo que se va a ver en sesiones posteriores, que las voy a poder enlazar... enlazar muy bien... entonces... eh... en general, se me hizo muy rápida la sesión, como que pasó el tiempo muy rápido, eh... noté que anotaron mucho en sus historias, también que todas terminaron de escribir su... su narración –la... el cuento que se refiere a su... a su pérdida-, hacia el final me costó un poquito de trabajo como que