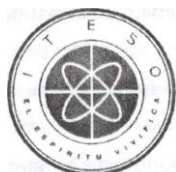


INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

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



**DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
DEPARTAMENTO DE SALUD PSICOLOGÍA Y COMUNIDAD
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO**

EMOCIONES PROPIAS... SABIDURÍA INTERNA

**TALLER BASADO
EN EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA, CON ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA**

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

PRESENTA:

LIC. LORENA DE JESÚS GONZÁLEZ SOTO

ASESOR:

DR. DAVID GONZÁLEZ CHÁVEZ

COMITÉ LECTOR:

**MTRA. SOFÍA CERVANTES RODRÍGUEZ
DR. GERARDO ANTONIO AGUILERA PÉREZ**

TLAQUEPAQUE, JAL., 14 DE JULIO DE 2011

DEDICATORIA

**A Auristela, mi madre, fuente
primordial de inspiración para mi ser.**

**A Francisco Javier, compañero invaluable
en este viaje del crecer a través de la vida.**

**A Esteban Ariel, mi hijo, ángel venido del cielo
quien con su existencia de niño me reta y me renueva día a día.**

AGRADECIMIENTOS

Al ver concluida esta meta que ha implicado aprendizaje y crecimiento personal, siento gratitud y pienso en todas aquellas personas que durante el camino me brindaron su contribución para lograrla y a quienes quiero hacer un reconocimiento a través de estas líneas.

A Elcira María y Álvaro mi hermana y hermano y a mi mamá que han estado presentes de manera constante manteniendo la comunicación, han significado el amor y el lazo de unión con mis raíces. A Johnny mi apreciado hermano en la lejanía. A mi papá, por el entusiasmo a la vida que me trasmite. Al resto de mi familia consanguínea y mi familia por afinidad que me dan fortaleza y con quienes me vincula el afecto mutuo.

A todas (o) aquellas compañeras (o) del Departamento de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica, que con actitudes, sentimientos y acciones me han apoyado para el curso de esta maestría y mi estadía en México. De este espacio y de otros también a amigos y amigas con quienes he mantenido la unión sin afectar la distancia.

A Ivonne, Carlos, Carmina, Elsa, Juan Pablo, Enrique, Lilia, Liz, Guadalupe, Minerva, Sandra, Paloma y Ramón, compañeros del grupo de conocimiento personal, de la Maestría de Desarrollo Humano, generación 2009-2011 otra vez les digo que la fascinante aventura de haberme encontrado con ustedes en este caminar, es una fuerza vital que sigue armonizando mi vida. Haber llorado, reído y crecido juntos me ha dejado una huella que sigue en mi corazón, de verdad que sí. A Ann Lovering quien con su paz y su equilibrio guió el grupo con excelencia, acierto y cariño y dentro de él me facilitó realmente mi proceso de crecer. Además de manera especial a aquellas (os) compañeras (os) que me agasajaron con su amistad, y con quienes espero continuar vinculada aún desde la lejanía.

A mis compañeras y compañeros de otros cursos de la maestría con quienes pude encontrarme a través de la solidaridad, la compañía, la comprensión y/o la amistad mutua que continúa creciendo en mi corazón. Así como amistades que han surgido desde otros espacios mexicanos.

A Ann Lovering, Javier Palomar, David González, Gabriela Sierra, Laura Rentería, Noé Miranda, Marlé Carretero, Carlos López, Sofía Cervantes y Xochilt Cortés, mis maestras y maestros de la maestría entre otoño del 2009 y verano del 2011. Quienes con sus conocimientos y su sensibilidad tuvieron disposición y empuje para ayudarme a re-dimensionar mi proceso de crecimiento personal. Así como a utilizar este para aprender significativamente sobre los referentes teóricos-metodológicos y prácticos del Desarrollo Humano y mantener una perspectiva de compromiso social y ético.

A David González por su apoyo, su rigurosidad, su confianza y comprometida labor como asesor del trabajo de grado. A Sofía Cervantes, por su valioso aporte como lectora a través de su capacidad didáctica compartida y la energía y entusiasmo que transmite. A Antonio Aguilera por su disposición y apoyo para facilitarme el camino de este proceso final.

A Ágata, Ámbar, Amatista, Coralina, Perla, Rubí y Topacio quienes se atrevieron a involucrarse en esta aventura de aprendizaje mutuo, participando en el proceso psico-educativo base de este trabajo de grado. Por su confianza, su vitalidad y el compromiso con su propio crecimiento.

Al espíritu universal dador de vida que me permite estar, compartir y crecer junto a todos y todas ustedes en este tiempo y en esta existencia pasajera y trascendente.

RESUMEN

“Emociones propias...sabiduría interna” fue un taller basado en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), desarrollado con siete estudiantes mujeres, de la Universidad de Guadalajara (UDG). El objetivo fue facilitar un proceso de sensibilización, reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, como un recurso que les pertenece a las participantes y que podía potenciar su crecimiento personal.

El problema de partida fueron los conflictos emocionales internos, que germinan de la confrontación entre lo que las personas sienten y el mandato tradicional y social que tiende a sobre-valorar el pensamiento racional y desvalorizar el sentir. La necesidad que subyacía es que las personas se auto-percibieran como un todo integrado. Con equilibrio de ambas dimensiones.

Para abordar el objetivo facilité un espacio y clima, desde las condiciones planteadas por Rogers (2007), de congruencia, comprensión empática y consideración positiva incondicional. Facilité a través de siete sesiones, ejercicios semi-estructurados, aportes teóricos y espacios de escucha activa y verbalización de experiencias, donde desarrollamos de manera reflexiva y vivencial un circuito integrador de emociones y sentimientos, a través de cinco contenidos básicos.

Me inspiré para diseñar, ejecutar y analizar el taller, en tres referentes teóricos: trabajos de grado de Desarrollo Humano, la teoría del ECP y aportes de otros autores, para clarificar la problemática de emociones y sentimientos.

Concluida la facilitación, analicé y sistematicé los datos, desde herramientas básicas de la investigación cualitativa. Definí tres preguntas, como guía para la reflexión orientada hacia los procesos de cambio de las participantes y hacia los saberes facilitadores que ejercí. Entre los alcances del trabajo de campo encontré que las participantes advirtieron, se sensibilizaron o establecieron contacto con su mundo emocional. Se cuestionaron su significado. Practicaron conductas nuevas. Percibieron de manera diferente aspectos específicos de las personas más cercanas, con quienes se relacionaban de manera cotidiana y con quienes se vincularon muchas de las emociones y sentimientos expresados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<i>CAPÍTULO I. TALLER SABIDURÍA INTERNA...EMOCIONES PROPIAS.....</i>	5
1.1 Planeamiento y Justificación	5
1.1.1 Mi propia historia emocional	6
1.1.2 Antecedentes y contexto de la situación	9
1.1.3 Contexto de las personas participantes en el proceso	12
1.1.4 Características de las personas participantes	13
1.1.5 Necesidades de las personas participantes.....	14
1.2 Objetivos	17
1.2.3 Objetivo general.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Plan de acción: proceso psico-educativo a través de un taller	18
1.3.1 Metodología: la estrategia de taller	19
1.3.2 Lugar y condiciones del lugar	22
1.3.3 Recursos humanos, materiales y financieros	22
1.3.4 Cronograma de las sesiones	23
1.3.5 Plan detallado de cada sesión	23
1.3.6 Recolección de datos surgidos de las participaciones en el taller	26
<i>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL</i>	29
2.1 Estado actual del conocimiento.....	29
2.2 Desarrollo Humano desde el Enfoque Centrado en la Persona	31
2.2.1 Elementos claves de la teoría de la personalidad.....	35
2.2.2 Teoría de la Terapia y del Cambio de la Personalidad: si-entonces.	37
2.2.3. Habilidades específicas para facilitar procesos de cambio	39
2.2.4. Procesos de cambio, conceptos esenciales.....	41
2.2.5. Aprendizaje significativo y proceso psico-educativo	45
2.3 Vitalidad de la persona plena: sus emociones, sus sentimientos.....	47
2.3.1 Algunas tradiciones teóricas sobre las emociones	48
2.3.2 Emociones: su sentido para la búsqueda de sentidos de vida.....	49

2.3.3 Diferenciar emociones de sentimientos	51
2.3.4 Emociones y sentimientos: ¿para qué sirven?	53
2.3.5 Bloqueos emocionales, ataduras que confunden.....	57
2.3.6 La propuesta: un ciclo integrador para el abordaje de los sentimientos.....	58
<i>CAPÍTULO III. ANÁLISIS REFLEXIVO</i>	65
3.1 Narración del proceso desarrollado a través del taller	65
3.2 El planteamiento de las preguntas: guía para el análisis	87
3.2.1 Codificación de los registros de datos	88
3.2.2 Definición de las preguntas guías del análisis	89
3.3 Proceso de análisis y sistematización de la información.....	90
<i>CAPÍTULO IV. ALCANCES DEL TRABAJO DE CAMPO</i>	95
4.1. Procesos de cambio en las participantes.....	95
4.1.1 Ágata. Proceso de cambio en la valoración de su presente	96
4.1.2 Ámbar. Procesos de cambio en la consideración positiva de sí misma y en arriesgarse con nuevas conductas.....	99
4.1.3 Amatista. Proceso de cambio, se distancia de la imagen de su “debería ser”	101
4.1.4 Coralina. Proceso de cambio en la re-significación de su relación de pareja, de unión a co-dependencia	103
4.1.5 Perla. Proceso de cambio para arriesgarse a mostrar nuevas conductas y la vivencia del sí mismo potencial.....	106
4.1.6 Rubí. Procesos de cambio en la percepción de sensaciones corporales y en arriesgarse a nuevas conductas.....	110
4.1.7 Topacio. Procesos de cambio en su valoración orgánica y su centro de valoración.....	114
4.2 Disertación final sobre los procesos de cambio de las participantes.....	118
4.3 Mis saberes puestos al servicio de la práctica facilitadora	118
4.3.1 Estar en contacto para interactuar con las participantes	119
4.3.2 La vulnerabilidad como motivación de las participantes	120
4.3.3 Estado de congruencia: base para la consideración positiva incondicional y la comprensión empática.....	120
4.3.4 ¿Percibieron las participantes las condiciones demostradas en la facilitación?	127

<i>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....</i>	<i>131</i>
5.1 La propuesta teórica metodológica del taller.....	131
5.2 La integración de emociones y sentimientos	132
<i>CONCLUSIONES.....</i>	<i>137</i>
<i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>141</i>
<i>APÉNDICES.....</i>	<i>145</i>
Apéndice #1: Cuestionario de detección de necesidades	145
Apéndice # 2: Convocatoria para la participación en el taller	148
Apéndice # 3: Diseño del taller	150
Planeamiento de las sesiones	150
Instrumentos utilizados.....	156
Ejercicios utilizados.....	158
Apéndice # 4: El proceso de cambio de las participantes: cuadro resumen	168

INTRODUCCIÓN

*“Poco a poco se torna capaz de escucharse a sí mismo.
Comienza a recibir comunicaciones de su propio interior...”*

Rogers

Quiero compartir en este documento mi experiencia al diseñar, ejecutar y analizar, el proceso de acompañamiento que viví con Ágata, Ámbar, Amatista, Coralina, Perla, Rubí y Topacio, entre el otoño del 2010 y la primavera del 2011. Proceso sustentado en un taller alrededor de la problemática de las emociones y los sentimientos desde la perspectiva del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), como marco referencial medular. Desarrollado en el Centro Universitario de Ciencias y Humanidades, de la Universidad de Guadalajara (UDG). Los nombres mencionados son ficticios para salvaguardar las identidades de las participantes, también son metafóricos, alusivos a gemas preciosas y semi-preciosas cuyo significado es el valor inapreciable de cada una como persona.

Me desempeño profesionalmente en procesos de acompañamiento con estudiantes, en su ingreso, permanencia y egreso a nivel de licenciatura, en la carrera de su elección. Esto lo realizo en Costa Rica, en la Universidad Nacional (UNA). De manera temporal me encuentro desvinculada de esta actividad; con el soporte de una beca de la UNA vivo en Jalisco junto con mi familia desde el año 2009, específicamente para estudiar la Maestría en Desarrollo Humano (MDH).

En mi experiencia laboral ha sido cotidiano encontrarme con estudiantes con un desempeño académico (numérico) bueno y hasta excelente, otros con rendimientos no tan buenos, iniciando o concluyendo sus carreras universitarias. Todos coinciden en experiencias de conflictos emocionales no resueltos, que disminuyen, de manera importante, su capacidad de decisión y limita sus relaciones interpersonales. Preguntas como ¿para qué me sirve ser tan “emocional”? o ¿cómo “manejo-domino” mis emociones?, o bien manifestaciones como: “no sé que son las emociones”, “no me comprendo”, “me confundo”, “no quiero sentir”; las he escuchado de los estudiantes de la UNA en Costa Rica y las volví a escuchar de las participantes del taller en la UDG.

Descubrí, que este fenómeno no es aislado, es producto de los procesos de socialización y educación. Se ha destacado históricamente, lo racional como supremo y desvalorado la dimensión emocional en las personas. Así se ha favorecido la desintegración interna entre las dimensiones cognitiva y afectiva; no obstante, que por naturaleza biológica, existe una intrincada articulación entre ambas.

Este tipo de reflexiones llamó mi atención, porque se constituye en una limitación intensa en la vivencia estudiantil, lo conozco bien a través de mi desempeño profesional y también lo he conocido a través de mi historia de vida personal. Estos dos elementos concatenados, derivaron en mi interés y decisión para orientar el abordaje del taller mencionado, a la necesidad de equilibrio entre el pensamiento y el sentimiento en las personas. Posterior a la conclusión de la facilitación del taller, procedí a analizar lo que la práctica facilitadora significó para las participantes y para mi proceso formativo. De estos procesos daré cuenta a través de los siguientes cinco capítulos.

Para compartir la experiencia, organizo el documento de la siguiente forma. En el primer capítulo abordo el proceso de facilitación, desde mi experiencia personal y la influencia en la selección de la problemática y la población a la que me aproximé. Me refiero a su contexto y a la pertinencia de trabajar la problemática. Defino los objetivos que guiaron el proceso de acompañamiento y la estrategia para su desarrollo.

En el segundo capítulo, retomo el marco referencial desde el cual me posicioné para diseñar, ejecutar, analizar y sistematizar esta experiencia. Primero revisé antecedentes en trabajos de grado de Desarrollo Humano previamente publicados. Luego desde la perspectiva humanista, enfatizo en varios aspectos teóricos propuestos por Carl Rogers como el referente principal y a quien destaco como representante del ECP. Enriquecí lo anterior con aportes específicos para clarificar la cuestión de las emociones y sentimientos con autores como Castells (2010), Bradshaw (2009), Greenberg (2006) y Bizkarra (2005) entre otros.

En el tercer capítulo realizo una narración reflexiva de las siete sesiones que constituyeron el taller desarrollado. Con aportes de la investigación cualitativa expongo el proceso de construcción del análisis y sistematización de los alcances de dichas sesiones. Para lo cual establecí tres preguntas que son fundamentales: ¿qué procesos de cambio experimentaron las participantes, al sentir-pensar sobre sus propias

emociones y sentimientos?, ¿cuáles aportes o saberes descubro de la maestría, que se plasmaron en habilidades y actitudes, puestas al servicio en la práctica facilitadora? y ¿qué significan en mi formación profesional?

En el capítulo cuatro, utilizo las preguntas como guía para el análisis reflexivo de los alcances del trabajo de campo; sobre procesos intra-personales de las participantes y los procesos de aprendizaje de la facilitadora. Las participantes iniciaron el taller con la idea de que sabían poco de sus propias emociones y sentimientos; lo concluyeron con una apropiación mayor de estas. Al considerarlas menos ajenas a sí mismas, las incorporaron para pensar, decidir y actuar en concordancia. Por otra parte como facilitadora, consolidé conocimientos propios del ECP.

Concluyo con un contraste entre estos alcances y los elementos teóricos del marco referencial, en el capítulo cinco.

CAPÍTULO I. TALLER SABIDURÍA INTERNA...EMOCIONES PROPIAS

1.1 Planeamiento y Justificación

Al plantear y justificar el trabajo de campo, utilicé como referentes mi propia historia y mi experiencia laboral: mi compromiso e interés con mi lugar y población de trabajo y con la cuestión de las emociones y sentimientos. Busqué y lo realicé, en un espacio con características más o menos semejantes a la Universidad Nacional (UNA): con estudiantes universitarios y en una universidad de carácter público. A continuación mencionaré el por qué y para qué de esta facilitación.

Tomé en cuenta la observación, encuesta y pre-diagnóstico que realicé en la Universidad de Guadalajara (UDG), a partir de lo cual hice algunas inferencias y generalizaciones. Los y las estudiantes, como grupo de jóvenes, se encuentran en una etapa en donde las relaciones interpersonales son de vital importancia, requieren de vínculos consolidados y para ello una dimensión emocional validada es fundamental. Esta premisa me sirvió de base para considerar que potenciar la habilidad de comprender el mundo subjetivo de las emociones, su sensibilidad, reconocimiento y expresión, en esta población universitaria, se constituiría en un aporte para contribuir a una mayor congruencia y una mayor fluidez en la toma de decisiones personales y las relaciones interpersonales, fuese en su medio familiar, en las relaciones de pareja y en el medio universitario en el que se desenvuelven.

Considero que el abordaje teórico-metodológico del ECP, puede contribuir a lograr lo que se propone el Departamento de Sociología y el Departamento de Trabajo Social de la UDG: “formar profesionistas capaces de contribuir al rescate de lo mejor del ser humano...” (CUCSH: 2010). Para ello lo mejor es que como personas profesionistas o profesionales hayan rescatado lo mejor de sí mismos, a través de conjugar su formación técnico profesional con su crecimiento personal, de este modo podrán asumir la responsabilidad de emplear las ciencias sociales de manera estratégica, en donde implique como prioridad, la calidad de vida de los seres humanos.

1.1.1 Mi propia historia emocional

Nací en Costa Rica, Centro América, fui formada dentro de un hogar con patrones patriarcales y autoritarios típicos de la época, en donde eran mis padres quienes tenían la palabra y mi deber era respetarla sin cuestionarla. Mi madre se desempeñó como una mujer trabajadora de doble y triple jornada, con estudios limitados, apenas la primaria inconclusa, fue el principal soporte económico de la familia, hasta que se jubiló. Mi padre por su parte permaneció muchos años en el hogar, más no asumió con responsabilidad sus deberes para con la familia.

Ambos migraron del campo a la ciudad. Mi madre se propuso como meta mejorar sus condiciones materiales y económicas, a través del trabajo y el estudio. Viví esos primeros años de la infancia, con limitaciones económicas, con satisfacción de las necesidades esenciales, con sólidos valores; así como con muchos silencios, soledad y escasa expresión de sentimientos; excepto el enojo manifiesto frecuentemente entre mis padres, que era reflejo de sus conflictos interpersonales y de su separación, que se consolidó años después.

Revisando ahora esta historia, puedo entender que a partir de estas condiciones de vida, no tuve soporte de mi padre y contaba con apoyo y contención de mi madre, más su ausencia física y la rigidez en los patrones de relación facilitó que me viviera con emociones no expresadas, con escasa contención afectiva y escasas relaciones interpersonales. A su vez desarrollé mucha independencia personal, responsabilidad, espíritu de lucha, habilidad para resolver conflictos, gusto por la aventura e interés por la naturaleza.

En la adolescencia y adultez joven empecé a percatarme que vivía con un torbellino emocional interno que no llegaba a comprender y muchas veces me lamentaba por “ser tan emocional y reflexiva”. Para ese tiempo había incorporado muy bien la sabiduría de mi madre, quien al no contar con oportunidades de estudio en su propia vida, visualizó su mayor sueño y toda su energía en lograr, que tanto mis tres hermanos como yo llegáramos a culminar carreras universitarias: “es la única herencia que les puedo dejar”, fue su decir. Entonces mi dedicación se enfocó al estudio. Siempre obtuve un rendimiento académico aceptable, a mi parecer, sin mucho

esfuerzo. Esto me satisfacía, más no de forma plena, pues sabía que mis buenos resultados académicos no proyectaban la realidad de mi mundo interno, lleno siempre de emociones confusas. Percibía claramente una incongruencia entre mi proceso intelectual donde era definida como “buena estudiante” y lo cual era valorado al nivel externo e interno y mi proceso emocional, que yo percibía estaba en desbalance con los logros académicos y del cual no hablaba, ni tampoco lo hacían otros a mi alrededor. Pensaba que la clave era una integración entre mis emociones y mi desarrollo intelectual para lograr una mayor satisfacción de mi vida.

A partir de la conclusión de mis estudios de licenciatura y otros eventos, descubrí diversos derroteros que visioné y seguí, como fueron la incorporación al mercado laboral y a grupos de actividades recreativas como el ciclismo, montañismo y yoga que me favorecieron para empezar a encontrar en mi interior aspectos desconocidos y valiosos.

Participé también de un proceso terapéutico en la línea psicoanalítica que me ayudó a redimensionar mi historia de vida y la relación con mi familia de origen, con la cual, hasta la fecha continúo manteniendo contacto y fuertes lazos de afecto. Poco después establecí el vínculo con mi pareja, que ha significado un impulso para la resignificación de muchos aspectos de mi vida; y luego la oportunidad de procrear un único hijo: “un ángel bajado del cielo”. Dos seres que me han enseñado el verdadero significado del amor en la vida.

Hace más de 10 años empecé a trabajar en la UNA con un excelente equipo de trabajo, donde seguí obteniendo reconocimiento profesional. He aprendido muchísimo de mis compañeras (os), así como de los y las estudiantes con quienes me relaciono diariamente. Y de quienes me ha resonado de manera particular por mi historia, sus frecuentes manifestaciones de conflictos a nivel emocional y que ha implicado enfocar a ello mi atención.

Con estos recursos de vida personal y laboral me sentía exitosa, en muchos ámbitos de mi vida. Si bien consideraba que estaba mucho más integrada, mantenía vigente cierta inquietud y buscaba responder a los retos que la problemática me imponía, por una parte porque persistían a nivel de mis emociones confusiones no

resueltas y por otra se acrecentaba mi interés por ofrecer alternativas a los y las estudiantes con quienes trabajo cotidianamente.

Con estas condiciones, tuve la iniciativa de continuar mis estudios universitarios y descubrí el plan de estudios de la Maestría en Desarrollo Humano (MDH) del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Valoré como una oportunidad cursarla, el planteamiento de la metodología y los contenidos me parecieron idóneos para mi historia de vida personal y profesional, de manera que me la propuse de meta. El amplio apoyo institucional, en cuanto a disposición y recursos económicos, así como la solidaridad de mi pareja, hizo posible mi traslado y el de mi familia a México y el inicio de la misma en el otoño del 2009.

La estadía en este país y en la maestría ha significado abrir una puerta a un nuevo mundo literal y simbólicamente. Empecé a redescubrirme a partir del mundo de las relaciones interpersonales, cuando lenta y subrepticamente fui aceptándome al percibirme recibida, empecé a experimentar procesos que son insondables de una gran profundidad y trascendencia, difícil de describirlos. Me he enojado, llorado, atemorizado, entristecido, reído, en un engranaje de cambios, de confusiones y de aclaraciones, de aprendizajes y reaprendizajes, de esperanzas y desesperanzas. Mi vida intra e inter-personal sufrió el impacto y el consecuente movimiento haciéndome percibir la necesidad de volver a gestionar apoyo terapéutico, para cerrar procesos abiertos a través de la MDH. En esta ocasión tomé terapia de pareja y terapia corporal, acción que considero complementó muy bien con la MDH. La terapia me ayudó a consolidar cambios sustanciales, percibo que estoy auto-construyéndome de forma permanente, me orientó a más plenitud de vida, a mayor libertad para decidir, más integración interna, mayor satisfacción con mi presente y más esperanza para mi futuro. Como persona integral que soy, esto me genera un bagaje de recursos a disposición de mi vida como un todo.

Estos procesos personales y el contexto en donde me desenvuelvo, me proporcionan una perspectiva novedosa para mi desempeño profesional como facilitadora de procesos personales y grupales con estudiantes universitarios. Así como conocimiento específico y concreto sobre la cuestión de la articulación de las dimensiones cognitiva y afectiva; que validé, poniéndolo al servicio de otros, en este

caso específico, del grupo de estudiantes de la UDG. De cara al futuro, mi expectativa ahora es aplicar desde mi desempeño profesional, estos nuevos aprendizajes.

1.1.2 Antecedentes y contexto de la situación

Para realizar el trabajo de campo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara (UDG), en otoño del 2010, conté con el apoyo inicial de la Mtra. Mirna Cázarez, amiga que labora en el Departamento de Sociología, con lo cual se me facilitó la inserción en esta entidad; de manera que luego también obtuve el valioso compromiso y apoyo formal del director de dicho departamento, el Dr. David Coronado. Más adelante, debido al interés de estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social por participar en el taller, amplié la población meta a esa otra carrera.

En seguida presento algunos datos sobre la institución para contextualizar mi intervención.

La Universidad de Guadalajara es una institución de educación superior pública y autónoma, se ubica en la capital del estado de Jalisco en México. Según los datos que se encuentran en el sitio electrónico de esta universidad (2010), cronológicamente es la segunda universidad que se construyó en México, sus orígenes datan del siglo XVII, en la época colonial, su proceso de constitución llevó casi un siglo y ha contado con varias etapas de desarrollo. En 1989 se configuró como Red Universitaria de Jalisco. Su misión está definida como:

La Universidad de Guadalajara es la Red Universitaria del Estado de Jalisco, pública y autónoma, con vocación internacional y compromiso social, que satisface las necesidades educativas del nivel medio superior y superior, de investigación científica y tecnológica y de extensión para incidir en el desarrollo sustentable e incluyente de la sociedad. Respetuosa de la diversidad cultural, honra los principios de justicia social, convivencia democrática y prosperidad colectiva (UDG, 2010).

Su visión 2010 dice: “Es una red universitaria con reconocimiento internacional, incluyente, flexible y dinámica; líder en las transformaciones de la sociedad, a través de formas innovadoras de producción y socialización de conocimiento” (UDG, 2010).

En cuanto a sus políticas institucionales propone:

- Funcionar como una red colaborativa y subsidiaria para el desarrollo de las funciones sustantivas, que promueva la integración e interacción entre la educación media y media superior.
- Impulsar el desarrollo equilibrado de las entidades de la Red para atender la demanda educativa en las regiones del Estado en las distintas modalidades de educación.
- Fomentar una cultura de innovación y calidad en todas las actividades universitarias.
- Promover la internalización en las diferentes funciones sustantivas y adjetivas de la institución.
- Promover el compromiso social e impulsar la vinculación con el entorno en el ejercicio de las funciones sustantivas.
- Promover la equidad, el desarrollo sustentable y la conciencia ecológica (UDG, 2010).

La UDG, cuenta con catorce centros universitarios, divididos en Centros Temáticos, dentro de la Zona Metropolitana de Guadalajara y Centros Regionales en otras zonas del Estado de Jalisco. Uno de los Centros temáticos es el CUCSH, que se constituyó en 1994. Sus instalaciones se ubican en Guadalajara, en San Miguel de Mezquitan, sobre avenida Los Maestros. Y desde la docencia, la investigación y la

extensión enfatiza en el análisis y la reflexión de las ciencias sociales y las humanidades, considerando que:

Son precisamente las ciencias sociales las que nos permiten entender todo el entramado social, en el que se incluye la tecnología como medio y no como fin del desarrollo humano. Las humanidades tienen el reto de congeniar y explicar razonablemente el convulsionado mundo y sus repercusiones sociales y aportar soluciones a los problemas del hambre, la injusticia, la guerra, la desigualdad y la miseria (CUCSH, 2010).

El CUCSH, se divide en dos Departamentos: Estudios Especializados y Estudios Básicos y cinco divisiones: División de Estudios de la Cultura, División de Estudios de Estado y Sociedad, División de Estudios Históricos y Humanos, División de Estudios jurídicos y División de Estudios Políticos y Sociales. A esta última pertenecen tanto Sociología como Trabajo Social, según lo establece su estructura organizacional.

Los objetivos del Departamento de Sociología son:

1. Formar profesionales de la sociología altamente capacitados en los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales, que los habilite para generar conocimiento a través de la investigación.
2. Formar profesionales con las capacidades de gestión, intervención y organización en instituciones, organizaciones sociales y grupos sociales diversos.
3. Formar individuos que en su quehacer e interacciones cotidianas (ya sea en el ámbito laboral, profesional, vecinal, familiar o personal) contribuya al enriquecimiento de la calidad de vida y desarrollo humano de su entorno social inmediato (CUCSH, 2010).

Los objetivos del Departamento de Trabajo Social son:

1. Investigar e identificar necesidades y problemáticas de los educandos en los aspectos académicos, sociales, personales y familiares.
2. Establecer mecanismos de vinculación permanente escuela-comunidad para la atención de necesidades de los educandos.
3. Propiciar el desarrollo de acciones y de participación de la comunidad escolar y del conjunto social en el que se ubica la escuela a fin de prevenir problemas que obstaculicen el desarrollo del proceso educa (CUCSH, 2010).

Este contexto y este andamiaje institucional, influye en los individuos que se incorporan a la formación universitaria; de ahí la importancia de propiciar actitudes, prácticas, habilidades y destrezas que sean plenamente incorporadas en su desarrollo académico, personal y social, para que se constituyan en profesionistas plenos, en cuanto a que perciban de sí una profunda satisfacción por la vida en sus diferentes dimensiones y tengan consolidado el valor del compromiso social.

1.1.3 Contexto de las personas participantes en el proceso

Las participantes en el proceso psico-educativo, provienen de la zona metropolitana de Jalisco, estado que ocupa el segundo lugar en aglomeración de población después de la capital de México (Gobierno de Jalisco: 2011). En esta ciudad la cantidad de personas jóvenes (15 a 29 años de edad), ha crecido más que otros grupos en los últimos años. En el año 2009 había 1.9 millones de jóvenes, representando el 27.4% de la población total del Estado de Jalisco (Consejo Estatal de Población: 2011). Esto incrementa las necesidades del grupo, que demandan más servicios y disminuyen las posibilidades de acceso a empleo, salud y educación superior, entre otros. El impacto de esta tendencia se confirma con el dato que aparece en este mismo documento, que reporta que para el 2009 había 48.000 jóvenes que ni estudiaban ni trabajaban. Otro dato relevante es que para el 2005, 13.26% del total de jóvenes contaba con algún nivel de estudios en bachillerato o licenciatura universitaria.

Si bien las mujeres históricamente mantienen desventajas por la inequidad de género, en muchos ámbitos socioeconómicos, en el caso de Jalisco, según la tasa de

alfabetización para Guadalajara, existía en el 2009 un nivel similar entre ambos sexos. Cabe destacar que este es un factor básico del desarrollo humano, según el índice que propuso en 1990 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). De acuerdo a este factor y otros como la salud y el ingreso Jalisco ocupa un lugar de medio y alto en el índice de Desarrollo Humano, en relación con otros estados de México y Zapopan y Guadalajara lo tiene más alto entre los municipios de Jalisco (Consejo Estatal de Población: 2011).

Entonces el grupo participante en el taller, proviene de acuerdo a estos datos duros, de una zona de porcentaje alto de personas jóvenes, con un desarrollo humano alto en relación con otros estados mexicanos y con acceso limitado aunque equitativo entre géneros, a la educación superior.

1.1.4 Características de las personas participantes

Para inscribirse en el taller realicé una convocatoria abierta y sin distinción de sexos. Optaron por participar siete mujeres, de las cuales seis eran estudiantes de nivel de licenciatura que habían cursado entre cuatro y seis semestres en las carreras de sociología o de trabajo social en el CUCSH-UDG. El estado civil de seis de las participantes era de soltería. Sus edades eran de 19, 20, 21, 21, 21 y 22 años, quienes estaban en una etapa de desarrollo caracterizada por una búsqueda de identidad y definición de un proyecto de vida. La séptima de las participantes estaba casada, era profesionista en la carrera de Sociología, tenía 29 años de edad, se dedicaba a los oficios de su hogar y a cuidar a su hija de dos años de edad. Su identidad y proyecto de vida se encontraba más consolidado, en relación con las demás participantes.

Proviene de familias de patrones patriarcales tradicionales con ingresos y empleos estables y básicos la mayoría. Las participantes solteras, permanecen con sus familias de origen formados por ambos progenitores en cinco de los casos, en otro solo por la madre y en todos los casos tienen varios hermanos o hermanas. Dos de ellas trabajan, una porque siempre ha querido ser autosuficiente, otra porque proviene de una familia donde la madre es la jefa de hogar. Su trabajo constituye un soporte importante para la economía familiar. Las participantes que no están empleadas reciben

estipendios básicos de sus grupos familiares (con excepción de una de ellas). Además han adquirido durante periodos, a través de diferentes instancias, algún reconocimiento de beca. La participante casada decidió dejar de laborar para dedicarse a la educación de su hija; depende de los recursos económicos de su cónyuge, más no ha estado satisfecha con esta condición.

El estudio universitario representa un valor para cada una de ellas, quienes en algunos casos cuentan con el apoyo claro de sus familias, en otros hay cierta indiferencia. Se encuentran estudiando por iniciativa propia, sus expectativas se centran en concluir su nivel de licenciatura y en algunos casos continuar cursando maestrías dentro o fuera del país.

1.1.5 Necesidades de las personas participantes

Para realizar el trabajo de campo elaboré un pre-diagnóstico de necesidades; la acción inicial para obtenerlo fue practicar una observación de las relaciones y la manifestación emocional entre estudiantes de la UDG, en su primer día de clases del semestre de primavera del 2010, en las instalaciones del CUCSH, en los pasillos del módulo G. Detecté manifestaciones afectivas que se caracterizaron por la cercanía física: besos, abrazos, apretón de manos; la comunicación verbal y no verbal: contacto visual, sonrisas. Interpreté que después de un periodo de vacaciones, el encuentro entre personas conocidas generó emociones placenteras en algunas personas, que había interés entre ellos, por establecer contacto con contemporáneos y que le otorgan importancia a un espacio en donde encontrarse.

Después de esta primera observación precisé el diseño y desarrollo de un cuestionario (apéndice #1), para perfilar algunas necesidades de la población meta. En ese momento, influida por el curso de la MDH, sobre el “Uso constructivo de las emociones”, con base en una revisión bibliográfica, opté por enfocar la indagación alrededor de la clasificación de las emociones básicas que hace Bizkarra (2005) en cuatro: alegría, enojo, tristeza y temor. Además elaboré algunos supuestos que menciono como punto de partida:

1. Que al no haberse abordado las emociones y sentimientos a lo largo de la educación de las personas, podría haber un déficit para comprender las emociones propias y de otros.
2. Que por estar inmersos en una sociedad en donde se ofrecen distintas oportunidades, educación y una asignación de roles diferenciados basados en estereotipos, podría haber diferencias en la forma en que los hombres y las mujeres perciben y viven las emociones.
3. Que los y las estudiantes podrían hacer una diferenciación según sea la emoción a demostrar, en la relación entre pares.
4. Que los y las estudiantes podrían tender a ocultar o no contactar con su mundo emocional plenamente, para lograr la imagen que creen más aceptable para sus pares.
5. Que es posible que lo relativo a las emociones y sentimientos sea importante para ellos y ellas.

El cuestionario estuvo constituido por 11 preguntas de marcar una o varias opciones. Lo desarrollé, en la primavera del 2010, en un espacio de clase, facilitado por un maestro¹ de sociología del CUCSH, con un grupo del primer semestre. Participaron un total de 14 mujeres y 12 hombres entre los 18 y 22 años aproximadamente, todos (as) estudiantes de sociología.

Posteriormente hice un vaciado del conglomerado de datos de cada uno de los cuestionarios y consideré respuestas masculinas y femeninas. A partir de estos datos recopilados, sistematicé la información, amplié mis supuestos iniciales, determiné necesidades y en conjunto se constituyó en el material base para diseñar la propuesta de facilitación.

Encontré que las personas entrevistadas señalan que con frecuencia no se dan cuenta de las emociones (o sentimientos) propios de enojo, tristeza y temor. No todas las emociones son mostradas a los amigos y amigas, se destaca que el enojo es más mostrado por los hombres y más detectado en las mujeres. El temor lo ocultan ambos, aunque mayormente los hombres. Por otra parte, la alegría es una emoción que fácilmente es reconocida en sí mismos por los y las estudiantes, igual se manifiesta y

¹ Coordinación lograda con el apoyo de Mtra. Mirna Cázares, profesionista en Sociología en el CUCSH

se identifica en otras personas de su edad, lo que está acorde con la identificación que esta tiene como un valor.

También descubrí cierta incongruencia en los datos, en cuanto a que mientras que las personas entrevistadas anotan que admiten los errores cuando se requiere, tratan de mostrarse empáticos ante una agresión o reciben bien un cumplido. A su vez evitan a las personas que interpretan como diferentes a sí mismos, no muestran sus heridas afectivas, las ocultan tras la alegría o despreocupación y guardan secretos que resultan una carga pesada a nivel emotivo. Con lo cual concluí que es cierta mi suposición de que los y las estudiantes ocultan o no contactan su mundo emocional plenamente, para lograr la imagen que creen más aceptable para sus pares.

Del análisis de estos elementos consideré que había necesidad en los y las estudiantes entrevistadas, de potenciar la auto-exploración y conocimiento emocional, de incrementar la sensibilidad en la percepción de las emociones llamadas “negativas” y establecer una relación con sus funciones. Además vincular este conocimiento con las relaciones interpersonales, dado que el desarrollo humano se logra desde el sí mismo y en relación con otros. Esta idea original, la fui transformando hasta que decidí desarrollar un proceso que facilitara la integración de las emociones y sentimientos en las participantes. Además de la sensibilización que esta aportara a su toma de decisiones y consecuentes acciones, para promover una mejor calidad de vida. Cabe agregar que si bien detecté diferencias en el mundo emocional de hombres y mujeres, fue un dato que dejé de lado, por cuanto se inscribieron únicamente mujeres en el taller.

Esta necesidades fueron validadas al iniciar el trabajo de campo por las participantes, cuando en la primera sesión, refirieron que “desconocían” de las emociones y que su mayor interés era aprender a “manejarlas”. Siendo que las emociones son parte del ser integral, el planteamiento “no conozco mucho sobre el tema”, confirma la tendencia al desconocimiento de sí mismas consideré la posibilidad de una percepción dividida en partes del ser humano favorecida por nuestra socialización y particularmente por nuestra educación formal. Así confirmé la posibilidad del abordaje propuesto, en donde los elementos detectados como necesidades y potencialidades en el grupo entrevistado, implicaron también a este grupo concreto de personas interesadas en el taller.

1.2 Objetivos

1.2.3 Objetivo general

Dado mis intereses personales, los aprendizajes que venía adquiriendo a través de los cursos de la MDH y las necesidades específicas que fui detectando en la población meta propuse una intervención, orientada hacia el siguiente objetivo general y siete específicos, que concretan la intencionalidad de:

“Facilitar un proceso de sensibilización, reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, con un grupo de estudiantes de la UDG; para contribuir con la valoración de su dimensión afectiva como un recurso que les pertenece y que puede potenciar su crecimiento personal; a través de la creación de un espacio con condiciones propias del ECP”.

1.2.2 Objetivos específicos

- Facilitar condiciones para la aceptación, confianza y escucha activa entre los integrantes del grupo.
- Promover la introspección y sensibilización de las sensaciones corporales.
- Impulsar la búsqueda y descubrimiento del significado de emociones y sentimientos.
- Favorecer el reconocimiento de la interacción dinámica entre la emoción/sentimiento, el pensamiento y la acción.
- Suscitar la exploración para clarificar la diferencia entre los procesos de respuesta emocional y sentimental, a nivel intra personal y a nivel inter personal.

- Promover condiciones para prestar atención, expresar y reflexionar sobre vivencias personales y sus significados.
- Facilitar el reconocimiento, lectura y aceptación de estados emotivos en las otras personas y su efecto en las relaciones interpersonales.

1.3 Plan de acción: proceso psico-educativo a través de un taller

Con base en el pre-diagnóstico y los objetivos, diseñé una propuesta psico-educativa; para la cual escogí la estrategia de taller. El cual lo concebí como

“un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (Cano, 2010:10).

Consideré que un taller genera condiciones propicias para un aprendizaje significativo de las personas, en cuanto promueve su participación y ayuda a establecer relaciones entre contenidos y experiencia personal. Para su planteamiento consideré, la relación entre el objetivo y el tiempo disponible, de ahí que imaginé que el taller podría propiciar condiciones y vivencias de participación, a través de lo cotidiano, para facilitar aprendizajes significativos; de manera más ágil que en un grupo de crecimiento personal, por ejemplo. Para esta elección estuve influida por el maestro de Taller de Integración I de la MDH, Mtro. Noé Miranda, así como por mi experiencia laboral en el desarrollo de este tipo de estrategia metodológica, en donde visualicé un reto, al hacerlo implementando la perspectiva del ECP.

Al asignar el nombre del taller “Emociones propias...sabiduría interna” tomé en cuenta que más allá de un “manejo” o de un aporte externo, mi intención se focalizaría

en facilitar un espacio y un proceso para que rescataran de su propio manantial de conocimiento y afectividad, lo que las personas poseían y que pudiese estar oculto por bloqueos emocionales. Este implicaría revisar la auto-percepción, las incongruencias entre la forma de percibirse y sus experiencias, sus sensaciones, sus emociones, sus sentimientos y descubrir el saber que de sí mismas todo esto les ofrecía.

Para estructurar el taller, definí hacerlo en siete sesiones, en la primera una apertura en donde se especificó aspectos básicos de la propuesta y se dio el contacto inicial. En la última se procesó el cierre del grupo y de los procesos individuales. En las restantes cinco, utilicé como guía un esquema o circuito integrador de emociones y sentimientos. Con base en este, propuse situaciones para cada sesión: en la segunda advertir las emociones en el cuerpo, en la tercera comprender su significado (los sentimientos), en la cuarta comunicar lo comprendido para clarificarlo e interactuar, en las dos últimas tomar en cuenta esos referentes, para la toma de decisiones congruentes y las consecuentes acciones. De este esquema amplió su definición en el marco referencial.

Una vez diseñada la propuesta, realicé una convocatoria que promoví a través de tres estrategias: remití correos electrónicos a los y las personas que habían manifestado su interés durante la encuesta. Visité a los estudiantes de los cursos del Departamento de Sociología². Coloqué invitaciones en varios lugares del CUCSH (Apéndice #2). Como resultado 14 personas manifestaron interés, (únicamente un hombre), el primer día se presentaron nueve mujeres, en la tercera sesión, dos de ellas se retiraron por motivos laborales, concluyendo siete el proceso completo propuesto en el taller.

1.3.1 Metodología: la estrategia de taller

Como estrategia metodológica para desarrollar el plan de acción utilicé el taller, que siguiendo con la definición antes indicada desarrollada por Cano (2010), lo entendí, para efectos de mi trabajo, como un proceso a partir del cual se buscan aprendizajes

² Para lo cual conté con el apoyo y el acompañamiento del director del departamento de Sociología: Dr. David Coronado.

significativos desde las vivencias individuales de cada participante, su procesamiento interno y el establecimiento de una relación enriquecedora dentro del grupo. El grupo y por ende las relaciones interpersonales, juegan un papel fundamental en el proceso, “cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas” (Cano, 2010:12) de ahí que está enmarcado en un proceso socio-educativo. En donde utilicé de manera transversal en el proceso de acompañamiento, elementos claves, de la teoría de la terapia y el cambio de la personalidad y la teoría de funcionamiento óptimo de la personalidad, planteados por Rogers (2007).

Como parte de la metodología utilizada me valí del uso del espacio, las actitudes y conductas, el manejo de lo teórico y de lo práctico.

Espacio: considero que la forma en que se acomodó la sala es relevante. Nos sentamos en círculo, de frente unas con otras, de manera que se generase un encuentro cara a cara, una sensación de cercanía física y una posición de horizontalidad, como acciones que facilitaron la confianza entre las participantes, incluyéndome como facilitadora. Como apunta Santos Guerra (1993), pedagogo (español), citado por Sánchez (1994) el

Espacio es un importante factor educativo, sus diversos usos y significados tanto en su vertiente socializadora como didáctica están cargados de diferentes significados y, por tanto, como ningún componente del sistema educativo es neutro, tampoco lo es el espacio escolar [...] caracteriza l espacio escolar como instrumento didáctico, como lugar de convivencia y de relaciones, como ámbito estético, y como elemento del currículum oculto (Sánchez, 1994: 106-111).

También lo plantea Candegabe (2001), pedagoga (española), quien considera que hay una relación entre la distribución de los asientos, el tipo de actividad y las necesidades de los estudiantes. Los asientos y escritorios dispuestos en forma de círculo, herradura, u otros son adecuados para discusiones, puesto que garantizan el contacto visual y verbal de los participantes entre sí. Mientras que la organización del aula en hileras supone la ubicación de la mesa del facilitador en una zona preferente;

adecuada cuando se quiere inhibir la interacción entre los asistentes. Por ende no es un diseño adecuado para situaciones de aprendizaje físicamente activo.

Actitudes facilitadoras: atendí física y psicológicamente a cada participante, cada vez que hablaron. Una vez modelado, fue igualmente realizado por las demás, observando en la mayoría de los casos atención y respeto cada vez que cada una se dispuso a participar mediante la palabra. Esto lo percibí, a través de las miradas, la posición física y el silencio para escuchar a cada una de las participantes que intervino y por el aporte de comentarios de apoyo y reflexión que comunicaban. Facilité el reconocimiento y la expresión de las emociones y sentimientos a través de mi escucha activa; así como con técnicas como la paráfrasis, el reflejo, la síntesis y en poca medida las confrontaciones que forman parte de mi participación como facilitadora de grupo.

En la primer y última sesión realicé la apertura y el cierre del proceso del taller, en las restantes cinco, el énfasis estuvo en cada uno de los elementos propuestos en el ciclo integrador de emociones y sentimientos, mencionado en el inciso anterior, el cual se constituyó en un instrumento medular para la consolidación de la propuesta.

Intervenciones teóricas y prácticas: con base en el esquema, el aporte teórico fue corto y puntual. Lo reforcé con material impreso para facilitar la comprensión de algunos conceptos básicos y con envíos electrónicos, a algunas participantes, les aporté documentos como apoyo a las situaciones específicas expresadas.

A través de ejercicios estructurados abrí espacios de creatividad, de ambiente lúdico, facilitar la introspección o autoexploración, desde el material que cada participante iba aportando para trabajar consigo misma. Di un énfasis especial a los procesamientos de la mayoría de las experiencias vivenciales, a fin de que se fortaleciera su utilidad como medio de aprendizaje y no como fin en sí mismas. Di seguimiento de forma constante el desarrollo de la dinámica grupal, el progreso de los procesos individuales, mi desempeño, el impacto de los ejercicios estructurados y las tareas propuestas, información que fue afectando y definiendo, el planeamiento de la sesión siguiente, según las necesidades detectadas.

El trabajo presencial lo reforcé con dos trabajos extra sesión: una tarea por sesión y un diario de campo de sus sentires y experiencias fuera de la sesión. El primero me lo entregaron en muchos casos, no así el segundo, por cuanto al

proponerlo, la consigna fue que era personal, que era un apoyo para la expresión y fluidez emocional, de manera que por un principio ético, no me permití pedírselos luego. Si bien luego me di cuenta que se había constituido en una herramienta de utilidad, a la cual me hubiese gustado acceder. Observé que la mayoría lo portaba a las sesiones, lo utilizaban cuando hacían referencia a alguna tarea que habían desarrollado y me informaron que efectivamente lo estaban usando y les resultaba de importancia en sus respectivos procesos personales.

1.3.2 Lugar y condiciones del lugar

El taller lo desarrollamos en la sala de Juntas de profesores, del Departamento de Sociología, del CUCSH-UDG. Lugar amplio, claro, con mobiliario suficiente aunque limitante para realizar actividades que implicaran movimiento. Para un día feriado requerimos reunimos en otro lugar, lo hicimos al aire libre en el Parque Rehilete, lo cual fue agradable por el cambio de ambiente y el contacto con la naturaleza; a la vez que sobre-estimulante y por ende fuente de distracción. La última sesión la realizamos en un aula, en el CUCSH lo cual nos permitió mayor privacidad que en la salita de juntas, así como alargar el horario.

1.3.3 Recursos humanos, materiales y financieros

Los recursos humanos con los que dispuse fueron mi persona, las participantes, el maestro de la MDH, del Taller de Integración II Dr. González y el eventual apoyo de mi cónyuge. Además contraté a una persona para que elaborara una de las transcripciones. El material que utilizamos, consistió en lápices, hojas, cuadernillos y otros útiles básicos. Así como una computadora personal y audio-grabadora. Los recursos financieros provienen de la beca que me proporciona la Junta de Becas de la Universidad Nacional de Costa Rica.

1.3.4 Cronograma de las sesiones

Cuadro # 1: Cronograma de sesiones

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
Fecha	Martes 21 de sep. del 2010	Martes 28 de sep. del 2010	Martes 5 de octubre del 2010	Martes 19 de octubre del 2010	Martes 26 de octubre del 2010	Lunes 1 noviembre del 2010	Martes 9 nov. del 2010
Aspectos a enfocar	Apertura: Plantear el esquema Definir acuerdos	Darse cuenta de las sensaciones y emociones	Comprender las emociones y sentimientos	Comunicar las emociones y sentimientos	Toma de decisiones considerando emociones y sentimientos	Actuar acorde a lo comprendido Y decidido	Cierre del proceso grupal e individual
Horario	2-5 pm 3 hrs	2-5 pm 3 hrs	2-5 pm 3 hrs	2-5 pm 3 hrs	2-5 pm 3 hrs	2:20-5:40 pm 3 hrs 20 m	2-7:30 pm 5hrs30 m
Lugar	Sala de Juntas D. Sociología a CUCSH	Sala de Juntas D. Sociología CUCSH	Sala de Juntas D. Sociología CUCSH	Sala de Juntas D. Sociología CUCSH	Sala de Juntas D. Sociología CUCSH	Parque Rehilete	Aula 83-L CUCSH

1.3.5 Plan detallado de cada sesión

Primero realicé un esbozo general del plan de acción a través del curso de Taller de Integración I. Con el apoyo del maestro del curso del Taller de Integración II, establecí el esquema básico o ciclo integrador de emociones y sentimientos, de capital importancia para mantener el hilo del plan. El contenido específico de cada sesión (objetivo, ejercicios), fue tomando forma sobre la marcha del proceso del trabajo de campo, previo a cada una de las sesiones. Expondré una síntesis de lo que propuse, no necesariamente de lo que sucedió para cada una de las sesiones de trabajo. Esto último para resaltar que emergieron situaciones no previstas en el plan de algunas de las sesiones. El plan detallado puede localizarse en el apéndice #3.

Primera sesión. El objetivo fue facilitar la creación de un clima de confianza y relación de cercanía entre las participantes y una base normativa que generara condiciones para la consolidación de un grupo y su proceso de auto-exploración a nivel intra e interpersonal. Expuse el esquema básico del trabajo: objetivos y estrategias para reafirmar el interés de las asistentes por participar y la aprobación de la estrategia. Propuse un ejercicio de rompehielos y de primer contacto entre las participantes. Establecí un espacio de compartir grupal. Solicité el aval para asignar tareas para llevar a la casa que dieran continuidad a lo visto en la sesión. Solicité que completaran dos instrumentos: un perfil de entrada o Instrumento de Frases Incompletas Iniciales (IFI), que incluía la formulación de una pregunta o meta personal a alcanzar a través del taller. Y realicé una evaluación verbal y otra escrita de lo significativo de la sesión. Esta última a través de un instrumento pre-existente denominado INER que contiene tres aspectos: lo Novedoso de la sesión, el Énfasis de algo ya conocido y la Relación entre algo conocido y algo nuevo, lo utilicé también en las siguientes sesiones.

Segunda sesión. El objetivo fue facilitar un espacio para la sensibilización corporal y la expresión de la experiencia entre las participantes. Expuse ideas básicas-teóricas sobre el proceso de darse cuenta, a través de la sensibilización corporal, como fundamento para facilitar que se encuentren en un estado de mayor contacto consigo mismas y por ende de percibir sus emociones y sentimientos. Trabajé esto mediante:

- Socialización de experiencias en relación con la tarea para la casa.
- Socialización de elementos teóricos sobre: “darse cuenta”.
- Facilitación de un ejercicio estructurado de sensibilización corporal.
- Socialización grupal de la experiencia a partir de los ejercicios.
- Evaluación de lo significativo de la sesión mediante el INER.

Tercera sesión. El propósito fue facilitar un espacio de auto-entendimiento o comprensión de lo que las participantes percibían a nivel corporal. Promoví que enfocasen su atención al organismo físico y la relación con sus emociones y sentimientos. Así como en la relación cuerpo-emoción-necesidad, para ir favoreciendo hallazgos, que elevaran el nivel de conciencia de su sabiduría interior. Propuse retomar el esquema original del circuito integrador de las emociones y sentimientos, para

fortalecer la idea de proceso. Propuse que compartiéramos elementos teóricos sobre: “comprender las emociones y sentimientos”. Facilité el ejercicio estructurado denominado “comunicación interior, diálogo con el síntoma”. Socializaron la experiencia lúdica. Al final asigné una tarea y evaluamos la sesión de forma verbal y mediante el INER.

Cuarta sesión. El objetivo fue promover un espacio para el darse cuenta del papel que juega la comunicación de las emociones en el proceso de auto-entendimiento del mundo emocional de cada una. Inicié con las expectativas de esa sesión. Hice una ronda para compartir las preguntas generadoras o metas personales a lograr en la participación en el taller (viene de primera sesión). Compartí elementos teóricos sobre la comunicación concreta de las emociones y sentimientos. Facilité un ejercicio estructurado de sensibilización con música. Pusimos en común de la experiencia lúdica. Al final asigné una tarea y evaluamos la sesión de forma verbal y por escrito mediante el INER.

Quinta sesión. Su objetivo fue promover un espacio de articulación entre la sensibilización al interior de sí mismas y las posibilidades de utilizar este conocimiento interna y externamente, concretamente en la toma de decisiones. Para ello la propuesta fue iniciar con el ejercicio semi-estructurado denominado “tres deseos”. Compartí en grupo la experiencia. Facilité un segundo ejercicio semi-estructurado la “libertad de decisión”. Compartí la experiencia lúdica, primero en parejas luego en el grupo. Realicé una síntesis de lo trabajado. Socializamos en grupo las experiencias de la tarea y otras a elección de las participantes. Al final asigné una tarea y evaluamos la sesión de forma verbal y escrita mediante el INER.

Sexta sesión. El objetivo fue promover un espacio a través del cual las participantes prestaran atención consciente a su cuerpo y su afectividad y lo vincularan, como recursos fundamentales en su proceso de toma de decisiones y las consecuentes acciones. Revisamos un esquema de toma de decisiones. Socializamos experiencias significativas que movieron emociones y sentimiento durante la semana. Facilité dos ejercicios estructurados: a) Dinámica de la escultura desde un trabajo corporal en pares. Socializaron la experiencia. b) Dinámica de la escribir un cuento. Socializaron la experiencia. c) Video el circo de las mariposas (opcional). Socializaron otras

experiencias particulares no necesariamente surgidas de la vivencia del taller. Al final asigné una tarea y evaluamos la sesión de forma verbal y escrita mediante el INER.

Sétima sesión. Su objetivo fue promover un espacio, a través del cual cada participante rescatara algo significativo de la experiencia del taller, retroalimentara a cada una sobre el significado de compartir el taller y dar por cerrado el grupo y la experiencia del taller. Completaron un instrumento de cierre, o instrumento de frases incompletas final (IFIF). Socializaron un tema personal y libre de cierre, articulado con lo trabajado durante el taller. Participamos en un ejercicio en donde cada una pintamos un cantarito y colocamos en su interior notas de su sentir en relación con lo que significó cada una de las integrantes, para retroalimentar y validar nuestra presencia dentro del grupo. Cerramos el taller compartiendo un ágape.

1.3.6 Recolección de datos surgidos de las participaciones en el taller

La recolección de datos aportados por las participantes del taller tuvo al menos dos implicaciones éticas: primero, el desarrollo de un proceso psico-educativo en el que ellas se sensibilizaran, reconocieran y expresaran emociones y sentimientos como un recurso que pretendía potenciar su crecimiento personal. Segundo, el análisis de los datos surgidos del proceso como un todo en el marco de mi formación académica en la Maestría en Desarrollo Humano. Estas implicaciones las especifiqué a las participantes desde el momento de la convocatoria. Luego solicité y recibí su autorización para recuperar y analizar los datos que surgieran del taller; garanticé el anonimato y confidencialidad de sus datos personales y de sus imágenes.

Para recolectar los datos del proceso de forma detallada, utilicé audio-grabaciones que hice a través de dos equipos (computadora y grabadora portátil). Utilicé los instrumentos de frases incompletas (IFI) que las participantes llenaron en la primera y última sesión. De la primera a la sexta sesión recopilé los instrumentos novedad, énfasis y relación (INER), en donde reportaban algún elemento significativo de cada día de sesión. Recibí de manera escrita algunas de las tareas. En la tercera sesión llevé video-grabadora, las participantes se escondieron de la cámara. A fin de evitar obstáculos en el proceso no la utilicé más. Tomé unas fotografías en la sesión

número cinco y en la siete sobre los trabajos, ejercicios realizados y las manos de las participantes. Elaboré una bitácora de cada una de las siete sesiones en donde destaqué los cambios que iba observando en las participantes, los aprendizajes que iba teniendo del proceso y la relación de mi facilitación con el ECP. Transcribí parcialmente audio-grabaciones de las sesiones dos, tres y cinco y completas de las sesiones cuatro, seis y siete. Elegí las dos primeras sesiones mencionadas para hacer transcripciones completas por su ubicación en el tiempo, pues podían darme una idea más amplia del proceso que se sucedía del taller. La transcripción de la sesión siete la elegí, por cuanto consideré que contenía elementos que evidenciaban el punto de sus procesos, en el cual las participantes se quedaban al concluir el taller. Realmente hubiese querido hacer una transcripción total de todas las sesiones. Sin embargo, no lo hice básicamente porque no era necesario para lograr el objetivo del análisis reflexivo y contestar a las preguntas de análisis.

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

Este capítulo se refiere a la información teórica proveniente de las fuentes bibliográficas que decidí utilizar. Hice una lectura de material y ponderé aquel que aportaba a los objetivos de mi trabajo, en este me detuve en su revisión. Para elegir estas fuentes reflexioné sobre su pertinencia, según estuviesen las definiciones y teorías vinculadas con el trabajo y con la perspectiva que me interesaba darle. Ofrezco así, los referentes que dan claridad a la comprensión del proceso de intervención que realicé a través del diseño, ejecución y análisis del taller “Emociones propias...sabiduría interna”, en otoño del año 2010.

Para efectos de exposición de este capítulo, lo subdividiré en tres incisos: el primero sobre el estado de la cuestión, para lo cual expongo una revisión de las tesis y trabajos de grado que desde el Desarrollo Humano (DH) se han planteado atinentes a la cuestión de las emociones y los sentimientos. El segundo apartado se refiere a la fundamentación teórica desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP), se orienta a registrar los conceptos centrales propuestos particularmente por Carl Rogers, en su teoría del desarrollo óptimo de la personalidad, su teoría de la personalidad, su teoría de la terapia y del cambio de la personalidad y otras. También considero planteamientos de Egan (1990) sobre la empatía precisa. Por último, expongo la fundamentación de la perspectiva de abordaje de las emociones y los sentimientos para referenciar la problemática, las definiciones y clarificaciones sobre estos. Consideré autores como: Larios (2010), Greenberg (2009), Bradshaw (2009), Castells (2009), Redorta (2006), Damasio (2006), Bartolomé (2006), Bizkarra (2005), Plutchik (1987), Lowen (1977).

2.1 Estado actual del conocimiento

Para determinar el estado actual del conocimiento, revisé el listado de las 82 tesis que se han producido en el ITESO entre los años 1986 y 2010 en el archivo “Titulación MDH” de la Maestría en Desarrollo Humano (ITESO, 2010). Así como los títulos de 36

tesis, del área de DH presentada entre los años 2004 y 2008, disponibles a modo electrónico en la Biblioteca de la Universidad Iberoamericana de México. De todos los titulares, encontré tres que pueden concurrir con mi propuesta de acompañamiento con estudiantes.

Laura Rentería presentó en su tesis realizada en 1999 el proyecto de investigación-intervención social denominado: “Procesamiento emocional durante la participación en grupos de crecimiento de mujeres de una colonia ejidal”. La modalidad del estudio fue una investigación cualitativa participante combinada con estadísticas descriptivas. Se centró en encontrar respuesta a la pregunta ¿cómo es el procesamiento emocional y de los sentimientos en dicho grupo?. Rentería (1999) afirma que “la expresión de las emociones sentidas es imprescindible para interrelacionarse y para desarrollar alternativas de autotransformación, crecimiento personal y desarrollo grupal” (1999:2). El marco conceptual presentado por la autora es amplio y me aportó para la comprensión de la teoría sobre emociones y sentimientos.

Rossana Basurto Álvarez planteó en el año 2003 la tesis “Autoestima y expresión de sentimientos” en esta investigación, pretendió describir, cómo se expresa un grupo de jóvenes con respecto a su sentir en su entorno familiar y esto cómo repercute en su autoestima. Basurto recopiló la experiencia de un taller con nueve estudiantes universitarios de licenciatura pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo, en el que utilizó la empatía y la escucha. El marco referencial planteado en esta tesis tiene elementos que se refieren a los sentimientos, término que utiliza de manera indistinta con el de emociones. No obstante reconoce que el primero es más mentalizado y el segundo más biológico. El énfasis estuvo dado en obtener información sobre la relación entre la autoestima y los sentimientos.

Noé Miranda Becerra, en el año 2008 planteó el trabajo denominado: “Escuchar la vida. Desarrollo de un curso-taller de escucha empática. Fundamentado desde el ECP con universitarios del ITESO”. El proceso estuvo orientado a facilitar el autoconocimiento, así como la toma de conciencia de los recursos y limitaciones de los estudiantes participantes, a partir uno de los pilares de relación terapéutica propuesto por Carl Rogers: la escucha empática. El objetivo lo abordó a través de un curso-taller de tres sesiones, con un total de 21 horas. Participaron 20 universitarios de diferentes

licenciaturas. A través de este trabajo de grado el autor señala que logró alcanzar los objetivos propuestos: “Los cambios reportados por los participantes fueron tanto en la relación consigo mismos como en su relación con los demás, en ellos se distinguen: un mayor conocimiento de su capacidad de escucha-tanto a nivel interpersonal como corporal...” (Miranda 2008:vii). En este documento, aparece una revisión exhaustiva de trabajos que ha hecho algún tipo de acompañamiento con estudiantes universitarios, al respecto dice:

Abordar el tema del acompañamiento a jóvenes universitarios ha tenido un importante crecimiento en la producción de documentos literarios, ya que día a día las universidades buscan que la educación tenga un carácter integrador en donde los conocimientos adquiridos no queden reducidos a conocimientos meramente teóricos, sino por el contrario, se busca que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico y transformador (Miranda, 2008:43).

De la revisión de este trabajo de grado, el planteamiento sistemático de la organización del taller que diseñó se constituyó en un aporte para mi propuesta, me amplió la perspectiva sobre la estructura, así como la importancia de la escucha activa. Sin embargo, preferí hacer sesiones de menor duración, a fin de ofrecer más espacio para desarrollar y reflexionar sobre el proceso personal de las personas, en un periodo temporal mayor.

Después de revisar los trabajos de grado y las tesis, me llamó la atención que son pocas las que han enfocado a la población estudiantil, fuera del ámbito de los cursos formales. Creo que esto se constituye en un reto para quienes nos vinculamos con el ámbito universitario.

2.2 Desarrollo Humano desde el Enfoque Centrado en la Persona

Desarrollo Humano (DH) es uno de los conceptos “más versátiles de la Psicología Humanista contemporánea” (Lafarga, 2005:4), puede ser entendido desde diversas disciplinas tanto sociales como naturales y desde parámetros individuales y sociales.

En este caso, parafraseando a Lafarga, me circunscribo exclusivamente el concepto que proviene de las propuestas de la Tercera Fuerza de la psicología: movimiento humanista-existencial y de su trayectoria en México, que es donde se sustenta la Maestría de Desarrollo Humano (MDH) (2005:4).

La Psicología Humanista (PH) surgió en Estados Unidos como reacción a algunas propuestas conductistas y psicoanalíticas de la época, en relación con la conceptualización y tratamiento de los conflictos psicológicos de las personas, que favorecía que el terapeuta dirigiera con una visión de supuesta superioridad, como dueño del conocimiento para aplicar algunas técnicas y obtener resultados en/sobre el “otro”.

Sobre la forma de concebir al ser humano desde la perspectiva de la PH tomo lo referido por Quitman (1989) quien cita a Bungental (1964), sobre cinco postulados publicados por este bajo el título: “Basic Postulates and Orientation of Humanistic Psychology” y que son vigentes:

1. En su condición de ser humano, el hombre es más que la suma de sus componentes.
2. La existencia del ser humano se consume en el seno de las relaciones humanas.
3. El hombre vive de forma consciente [...] aquella de que dispone representa una característica esencial del ser humano y es la base para la comprensión de la experiencia humana.
4. El ser humano está en situación de elegir y decidir.
5. El ser humano vive orientado hacia una meta (1989:20).

Uno de los fundadores y principales representantes de la psicología humanista, fue Carl Rogers, psicólogo estadounidense, quien considerando los postulados mencionados y otros elementos, investigó y elaboró de manera sistemática a partir de sus experiencias clínicas psicoterapéuticas (con apoyo de colaboradores), sus propias teorías, que constituyen el ECP.

Este se basa en la premisa de que el ser humano es un organismo básicamente digno de confianza, capaz de evaluar la situación externa, e interna, de comprenderse a sí mismo en su contexto, de hacer elecciones constructivas como los siguientes pasos en la vida y de actuar en base a esas elecciones (Rogers, 1980:9).

El ECP ha sido difundido en México por el psicólogo mexicano, Juan Lafarga, S. J., a quien se le conoce como uno de los constructores del campo de la psicología en este país. Fue fundador del Consejo de la Enseñanza y la Investigación de la Psicología en México, que cumple 40 años de existencia. También ha sido el principal promotor del desarrollo de la corriente humanista de la psicología, a través de la apertura de programas académicos de posgrado, tanto de maestría como de doctorado, abrió el primer programa de Maestría en Desarrollo Humano en la Universidad Iberoamericana en 1973 de la ciudad de México, y el primer programa de doctorado en Desarrollo Humano en México en 1975, ha sido fundador y editor de diversas revistas de psicología en México, y ha publicado varios libros, entre ellos es co-editor del libro “Desarrollo del Potencial Humano”(1978-1992), que a la fecha cuenta con cuatro volúmenes.

Juan Lafarga (2005) aporta una conceptualización en lo que se refiere al uso del término Desarrollo Humano desde las Universidades Iberoamericana e ITESO y lo define como el “...estudio de los dinamismos básicos intra-psíquicos e interpersonales que impulsan la evolución de la persona, así como el estudio de las condiciones sociales y ambientales que favorecen el buen funcionamiento del individuo de los grupos de personas en la sociedad” (2005: 4). Asimismo llega a cinco conclusiones, abarcadoras y clarificadoras, sobre lo que significa DH:

1. Filosofía del hombre, la sociedad y relaciones interpersonales.
2. Disciplina científica con modelos abiertos y flexibles.
3. Praxis profesional, que impulsa el potencial de las personas.
4. Horizonte ético de todas las disciplinas científicas y profesionales.

5. Estilo de vida, que se caracteriza por la empatía, actitud positiva, congruencia y autodeterminación (2005: 6).

En este capítulo considero el contexto del DH que he mencionado y me referiré de manera más específica al ECP como piedra angular de mi trabajo. Tomo como representante a Carl Rogers por dos motivos: es el basamento de la maestría de DH del ITESO, con cuya formación estoy comprometida y responde a mi interés de contar con una opción metódica que me brinde un marco alternativo, al paradigma de formación académica de base que poseo de tendencia particularmente positivista.

Rogers nació en Chicago, Estados Unidos en 1902 y falleció en 1987. Brindó importantes aportes como psicólogo de la tercera fuerza o tendencia humanista. En sus teorías aportó, de manera particular, al encuentro de persona a persona o del tu-yo como lo concibió el filósofo Martin Buber (1969). Quitman (1989) plantea que Rogers recupera de la filosofía existencialista conceptos como libertad y responsabilidad del ser humano frente a sí mismo y a los demás y considera que esto “muestra una gran coincidencia con el concepto buberiano del “encuentro”. Como expresión de una relación [...] de persona a persona” (Quitman. 1989: 168) La persona perdió su condición de “objeto” que le otorgaba en alguna medida la psicología conductista y la psicoanalítica, del cual el terapeuta mantenía un distanciamiento que le garantizara su no involucramiento o compromiso emocional y más bien promovió el nosotros en una relación, que implica encuentro.

Conceptos como encuentro, la libertad, la responsabilidad, entre otros se concretan en la teoría de la personalidad, teoría de la terapia, teoría del funcionamiento pleno y teoría de las relaciones interpersonales de Rogers (2007). Los elementos de estas teorías tienen un sustento psicoterapéutico (basadas en experiencias clínicas individuales), más el mismo Roger (2007) al elaborarlas, planteó que si estas formulaciones sobre la terapia “tenían alguna validez, podrían aplicarse también a todos los campos de la experiencia y la conducta humana que implicaran a) las relaciones interpersonales, y b) el objetivo o potencialidad de desarrollo o cambio de la personalidad y la conducta” (2007:20). Entonces en lo que concierne a este trabajo para alcanzar el objetivo del proceso de acompañamiento tomé de estos aportes y de otros

para fundamentar el proceso psico-educativo desarrollado. Esto significa, facilitar “una relación o una atmósfera que estimula la auto-motivación, la auto-realización y el aprendizaje trascendente” (Rogers, 2009:258) y que estuvo cimentado en las condiciones básicas que definiré más adelante. De manera operativa implica vivencias grupales e individuales, facilitadas con material teórico, ejercicios semi-estructurados, reflexiones y de manera especial, espacios para compartir experiencias entre las personas participantes. Aclarado lo anterior, señalo que para los efectos de este documento, dado mucha de la teoría proviene de experiencias psicoterapéuticas, cuando en las citas textuales se hace referencia al terapeuta sería equivalente a la facilitadora, en lugar de terapia debe entenderse proceso psico-educativo y en lugar de atender clientes me refiero a personas participantes, término que considero más pertinente; disiento del uso del término “cliente” por cuanto, en mi parecer, en nuestro ámbito, puede aludir más a una relación mercantilista. Si bien comprendo que Rogers la planteó con la intención de comprender a la persona: “no como paciente dependiente sino como cliente responsable” (Rogers, 1980:2).

2.2.1 Elementos claves de la teoría de la personalidad

Para Rogers (2009) el ser humano es único, irrepetible, auténtico, busca la libertad y tiene creatividad. Como tal, él es capaz de elegir por sí mismo y de hacerse responsable. Es un ser integral, no una suma de partes, con una organización definida, de manera que cualquier movimiento en una de sus dimensiones, repercute en el organismo como un todo. Está constituido por aspectos físicos, psíquicos y espirituales.

La perspectiva enunciada fue básica en el diseño de mi trabajo; al centrar el interés en la dimensión afectiva, tuve en cuenta precisamente que su abordaje impactaría de alguna manera a las personas en su totalidad.

Un primer componente que caracteriza la formación de la personalidad es el concepto de sí mismo, compuesto “de percepciones de las características del yo, y de las percepciones de las relaciones del yo con los otros y con los diversos aspectos de la vida, junto con los valores asignados a estas percepciones” (Rogers, 2007:30) que tiene que ver con la forma en que la persona se simboliza, se percibe a nivel interno y que

constituye el punto de partida de la identidad. Es una construcción subjetiva que implica que percibe sus características, sus metas, sus valores y el mundo que le rodea, de una manera particular.

El otro concepto que está relacionado con la formación de la personalidad, según lo planteado por Rogers (2009), es el supuesto que las personas tienen un potencial interno de crecimiento que las impulsa en su búsqueda de estar mejor, de buscar salud física y psíquica. Al respecto menciona “el individuo posee en sí la capacidad y la tendencia -en algunos casos latente- de avanzar en la dirección de su propia madurez” (Rogers, 2009:42). A esta capacidad la denominó “tendencia actualizante [...] el organismo es activo, directivo y actualizante” (Rogers, 2009:43); para este concepto retoma elementos de la teoría organísmica, donde se valora que las personas desde que nacemos y de manera natural estamos en constante proceso de transformación y crecimiento integral, y señala “es el organismo en su totalidad, y solo en su totalidad el que presenta esa tendencia” (Rogers, 2007:25).

En mi trabajo encontré indispensable creer en la existencia de esta tendencia para suponer que las personas participantes serían capaces de auto-gestionar procesos de integración de sus propias emociones y sentimientos y por ende procesos de cambio.

Rogers (2007) plantea que paralelo a esta tendencia actualizante, que motiva a la persona, existe un sistema regulador que es un proceso de “valoración organísmica” (2007:44) que evalúa la experiencia interna conforme al criterio de la tendencia actualizante. La tendencia es a repetir lo que se valora positivamente, organizándose y reorganizándose el sí mismo de una manera dinámica.

Cuando hay conflictos internos entre lo organísmico y el sí mismo la persona puede presentar dos tipos de conducta: conducta defensiva si experimenta amenaza y responde con angustia o conducta des-organizativa si experimenta una desorganización interna total del sí mismo y responde con cambios bruscos carentes de sentido (Gondra, 1978). O bien, siguiendo a Rogers (2007), si hay conflictos entre su yo ideal y su yo real, la persona puede presentar la negación de la situación amenazante o la distorsión perceptiva, desde donde se reinterpreta la situación para disminuir su amenaza.

Al diseñar el trabajo de campo partí del supuesto que la tendencia actualizante de las personas participantes estaba bloqueada en algunos aspectos, o bien que existían conflictos, en este caso particular, el énfasis era en la dimensión afectiva.

2.2.2 Teoría de la Terapia y del Cambio de la Personalidad: si-entonces.

Cabe destacar que cuando Rogers (2007), en la teoría de la terapia se refirió a lo que denominó “las condiciones” aclaró: la terapia es “de tipo condicional (si-entonces), lo que quiere decir que:

Si se dan ciertas condiciones (variables independientes), entonces se producirá un proceso (variable dependiente) que incluye ciertos elementos característicos. Si ese proceso (ahora variable independiente) se produce, entonces se producirán ciertos cambios de la personalidad y de la conducta (variables dependientes)” (Rogers, 2007:49).

Al plantear el objetivo del trabajo de campo tomé en cuenta precisamente estas “ciertas condiciones” (2007:49) que Rogers (2007) consideró prioritarias para que se desarrolle el proceso; lo enfatiqué, en mi intención de modificar mi forma habitual de hacer las cosas. Las tuve presentes durante el trabajo de campo y fueron básicas para responderme preguntas sobre los alcances del acompañamiento. Las seis condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo del proceso terapéutico son:

1. Que dos personas estén en contacto.
2. Que la primera persona a la que denominaremos cliente, se encuentre en un estado de incongruencia, de vulnerabilidad o de angustia.
3. Que la segunda persona, a quien denominaremos terapeuta, sea congruente en la relación con el cliente.
4. Que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional hacia el cliente.

5. Que el terapeuta experimenta una comprensión empática hacia el marco interno de referencia del cliente.
6. Que el cliente perciba, por lo menos en un grado mínimo, las condiciones 4 y 5 (Rogers, 2007:49).

Cuando se refiere a contacto quiere decir: “cuando dos personas están en presencia una de la otra y cada una afecta el campo experiencial de la otra en forma percibida o subliminal [...] se trata de una relación mínima” (Rogers, 2007:40). Puedo decir que el uso del espacio contribuye a facilitar esta condición. En el trabajo de campo aproveché el espacio físico para lograr este contacto básico. Siempre que acomodé en forma de círculo los sitios de cada persona, en la sala, generé la cercanía física, contacto visual, escucha activa que da la posibilidad de observar y captar y responder a los gestos y verbalizaciones de cada una y del conjunto como tal. Esta condición, “asevera, en realidad, que las destrezas, los métodos y las técnicas carecen de significación sustantiva y que es la presencia del terapeuta o facilitador la que genera la posibilidad de cambio y desarrollo” (Alemany, 2007:97).

La segunda cualidad: el estado de incongruencia, de vulnerabilidad o de angustia lo define Rogers (2007) como: “cierta discrepancia entre el yo tal como se le percibe y la experiencia real del organismo.” (Rogers, 2007:35). En la revisión de los datos encontré varias manifestaciones de las participantes que confirman que se encontraban en este estado, por ejemplo: “estoy confundida dividida entre lo que siento y quiero o tal vez yo no sé que quiero” (INER1, Topacio, 14³). Percibí que el auto-descubrirse con estas incongruencias, es el motor de querer mantenerse en un proceso de auto-reflexión, es lo que mueve o impulsa la búsqueda de respuestas.

Los siguientes tres elementos son fundamentales en el ECP y conciernen de forma muy particular a la persona que actúa como facilitadora. Cuando dice que el facilitador es congruente o auténtico en la relación con las participantes significa: “que la experiencia inmediata del terapeuta debe ser correctamente simbolizada en su

³ Los datos los registré en documentos codificados y con las líneas numeradas. En este caso INER se refiere al instrumento de evaluación: Novedad, Énfasis y Relación. El número 1 a la sesión y el 14 a la línea del documento del que fue obtenido el dato. Los nombres de las participantes son ficticios.

conciencia para que la terapia sea eficaz. [...] este estado debe incluir la experiencia de consideración positiva incondicional y de comprensión empática” (Rogers, 2007:51-52).

Experimentar una consideración positiva hacia las participantes significa: “cuando una persona tiene una experiencia respecto de su yo y cuando esa percepción modifica positivamente mi campo experiencial [...] engloba sentimientos y actitudes de afecto, cariño, respeto, simpatía y aceptación.” (Rogers, 2007:41). Y es incondicional, cuando: “...todas las experiencias de otra persona relativas a sí misma son percibidas por mí como igualmente dignas de consideración positiva” (Rogers, 2007: 41).

Y por último que la persona que facilita experiencia una comprensión empática hacia el marco de referencia interno de las participantes: “Consiste en percibir correctamente el marco de referencia interno del otro en los significados y componentes emocionales que contiene, como si uno fuera la otra persona, pero sin nunca perder lo condicional del “como si” (Rogers, 2007:45).

Quiero enfatizar en la importancia de considerar estas condiciones como una totalidad inseparable, en la relación entre la persona que facilita y quienes son facilitados. Para evitar lo que plantea Mearns: “Han adquirido identidades separadas que han impedido un análisis de relación esencial. Las condiciones básicas muestran su vitalidad de su potencial como fuerzas en un intrincado entrelazamiento” (2003:151).

La última condición es que las participantes perciben, por lo menos en grado mínimo, la consideración positiva incondicional hacia ellas y la comprensión empática que les demuestre como facilitadora, lo cual se puede rescatar en frases y gestos de respuesta de las personas participantes.

Estas condiciones se manifiestan a través de las actitudes y comportamientos de la persona que facilita, por mi experiencia encuentro que no implica mostrarse siempre aceptante, congruente y empática con todas las personas, más bien es un proceso constructivo de aprendizaje e integración constante.

2.2.3. Habilidades específicas para facilitar procesos de cambio

En el inciso anterior destaqué las condiciones básicas que son fundamentales para promover el desarrollo de las personas en el ECP. Para el proceso psico-educativo hay

otros aportes con los que quise complementar, para el desarrollo de las potencialidades de las personas. Destacaré algunos aportes basados en el modelo planteado por Gerard Egan (1992) en su libro “El Orientador Experto”, quien retomó los trabajos de Robert Carkhuff, psicólogo humanista y parte de la teoría de la influencia social y teoría del aprendizaje. Él propone un modelo de ayuda que consta de tres etapas, con una fase de pre-ayuda:

1. Respondiendo/autoexploración: quien facilita responde al mundo de la persona con el propósito de ayudarlo a auto-explorarse.
2. Entendimiento integrativo/auto-entendimiento dinámico: quien facilita usa habilidades de empatía precisa avanzada, para ayudarlo a la persona a darse cuenta de la necesidad de cambiar su conducta.
3. Facilitando la acción/ actuando: quien facilitar apoya para que la persona elija y tome las acciones constructivas (Egan, 1992: 28).

Las habilidades y destrezas que se enuncian de la persona que facilita en estas etapas sirven únicamente de guía. Egan (1992) tiene presente que lo fundamental es la relación y las condiciones básicas. Estas son: la atención, la empatía precisa a nivel primario y la empatía precisa a nivel avanzado. Atender físicamente, implica estar disponible para la persona facilitada, concentrada en ella en tiempo real, mirarle a la cara, inclinarse entre otros. Atender psicológicamente es escuchar atentamente, tanto los mensajes verbales como no verbales (tono de voz, silencios, pausas, gestos, postura) de la persona que está siendo facilitada.

La empatía precisa a nivel primario se refiere a: “responder al cliente en una forma que muestre que ha escuchado y que comprende cómo se siente el cliente y lo que le está diciendo de sí mismo” (Egan, 1992:33). O sea, tiene como meta transmitir la idea que la persona que facilita entiende la perspectiva de la otra persona. Se requiere que el respeto, la genuinidad y orientar el proceso a sentimientos y conductas concretas. En la empatía precisa a nivel avanzado, la persona que facilita ha de comunicar a las personas con las que está acompañando, que entiende, además de lo que dicen, lo que no dicen, lo que implican, lo que sugieren. Desarrolla técnicas para hacer conexiones entre declaraciones aparentemente aisladas, unir islas. Para ello se

hace necesario, que medie la proximidad, explorar la relación entre facilitador-facilitado en el aquí y el ahora. La confrontación de algo que la persona facilitada está evitando o negando y que obstaculiza su proceso de crecimiento, por parte de quien facilita le lleva a desafiar las discrepancias, las distorsiones, los juegos. La persona que facilita hace sumarios y presenta marcos de referencia alternos a los de la persona facilitada. La última etapa consiste en clarificar un problema, priorizar, establecer metas, elaborar planes de acción de manera conjunta e implementarla.

2.2.4. Procesos de cambio, conceptos esenciales

Rogers (2009) ha planteó que cuando las personas se involucran en un proceso terapéutico, pueden experimentar un proceso de cambio; de hecho, las personas en sí mismas somos un proceso en constante movimiento, Rogers se basa en la “la premisa de que el ser humano es un organismo básicamente digno de confianza, capaz de evaluar la situación externa e interna, de comprenderse a sí mismo en su contexto, de hacer elecciones constructivas como los siguientes pasos en la vida y de actuar en base a esas elecciones” (Rogers,1980:9). Entonces son las propias personas quienes propician su propio cambio y su propio rumbo con el apoyo de la facilitación. En este caso, dar cuenta de este proceso se refiere a encontrar representaciones simbólicas de la experiencia de las participantes, en momentos determinados y evidencias de sus constructos personales.

De acuerdo al análisis del trabajo de campo, retomaré una serie de conceptos específicos, vinculados con los procesos de cambio, particularmente seis de ellos que encuentro de mayor utilidad: simbolización, sentimientos, sabiduría organísmica, rigidez perceptiva, apertura a la experiencia y constructos personales.

Para el desarrollo del taller la simbolización ocupó un lugar preponderante. Rogers (2007) la considera sinónimo de representación o consciencia y la concibe como: “la representación simbólica (no necesariamente en símbolos verbales) de una parte de nuestra experiencia [...] cuando una experiencia puede simbolizarse libremente, sin negación defensiva ni distorsión, entonces se dice que está disponible para la consciencia” (Rogers, 2007:27). Encuentro entonces que la simbolización es

indispensable en un trabajo con sentimientos, pues es un medio para hacer la experiencia más consciente, de esta manera se favorece el proceso de integración de sentimientos al sí mismo de las personas.

Por otra parte, lo apreciable de abordar el concepto de sentimientos, es que es la médula de mi trabajo de acompañamiento. El término tiene muchas acepciones, algunas de las cuales expondré en el siguiente inciso. Por el momento aquí retomaré la definición de Rogers (2007) quien dice que sentimiento: “denota el significado personal de una experiencia de tinte emocional. Por lo tanto, incluye la emoción, pero también el contenido cognoscitivo del significado de esa emoción dentro y de forma inseparable, de su contexto experiencial e inmediato” (2007:27). Esta definición ayuda a comprender que el sentimiento contiene emoción, significado, conocimiento y experiencia. Siendo un término tan completo, está articulado con el proceso de llegar a ser persona (Rogers 2009), en donde sentir es una de las experiencias más plenas y para conservar la concepción del ser humano integral, no puede desmeritar la importancia del pensar. Tengo interés en reafirmar esta idea de articulación entre el sentir y el pensar, luego lo complementaré, pues aspiro a dejar claro, que si bien la propuesta de acompañamiento enfatizó las emociones y sentimientos, esto no excluye la dimensión cognoscitiva.

Sentir es un aspecto de la vida que no se experimenta con libertad, plantea Rogers (2009), que hay muchas razones para ello y que hacen casi que peligroso experimentar de manera libre. El aprendizaje socio-cultural influye mucho en esta situación y promueve una pérdida de contacto con lo corporal, base de lo emocional. Este fue un elemento básico que retomé para plantear el taller de acompañamiento. Implicó entonces, tener en cuenta la importancia de recuperar la sabiduría orgánica, que puede explicarse con el siguiente párrafo, ante una situación determinada una persona:

Con la ayuda de su pensamiento consciente, puede permitir a su organismo considerar, evaluar, equilibrar cada estímulo, necesidad y demanda y sopesar su gravitación e intensidad relativas. Sobre la base de estas complejas consideraciones, es capaz de descubrir la elección que más se aproxima a la

satisfacción de todas sus necesidades mediatas e inmediatas en esa situación (Rogers, 2009: 112).

Para esto debe preceder una apertura a la experiencia, de manera que la persona “tiene acceso a todos los datos relacionados con la situación y puede utilizarlos como base para la conducta” (Rogers, 2009:12). Estos datos provienen de sus sentimientos, impulsos, exigencias sociales, experiencias anteriores. Continúa planteando el mismo autor que esto no es infalible, o sea, puede inducir a errores, más la persona estará en mejores condiciones de valorar las consecuencias y corregir lo insatisfactorio, debido a que para utilizar la sabiduría organísmica, ha recurrido a la evaluación de todos los componentes de una elección vital, a la apertura a la experiencia: a sus sentimientos, impulsos, exigencias sociales, situaciones anteriores entre otros.

Cuando las personas van perdiendo la confianza en su propio cuerpo, se facilita que disminuyan el contacto con sus propios sentimientos y emociones y creen mecanismos de defensa. La rigidez perceptiva (intensionality), es uno de ellos:

Si la persona percibe o se impresiona en forma rígida, tiene la tendencia a considerar la experiencia en términos absolutos e incondicionales, a generalizar excesivamente, a dejarse dominar por opiniones, creencias y teorías, a no poder anclar sus reacciones en el espacio y en el tiempo, a confundir los hechos y los juicios de valor, a confiar más en las abstracciones que en la realidad (Rogers, 2007:37).

Esta es una respuesta de las personas a la amenaza y es importante por cuanto se puede vincular con los constructos personales rígidos, que mencionaré más adelante y justifica la importancia de atender la necesidad de gestionar procesos de sensibilización y auto-descubrimiento para recuperar esta parte de sí mismas. Las personas necesitan empezar por establecer el contacto consigo mismas y conocer el lenguaje de las emociones y sentimientos para nombrarlos. Este contacto puede implicar apertura a la experiencia que es cuando: “una persona comienza a vivir en una relación franca, amistosa e íntima con su propia experiencia [...] Se está abriendo a una

serie de sentimientos internos, que si bien no son nuevos, nunca habían sido experimentados plenamente (Rogers, 2009: 157). Desde allí va a contar con mejores recursos para orientar su vida a prácticas saludables.

Para darle mayor estructura y evitar la escisión entre el proceso de emociones y sentimientos y procesos cognitivos, exploraré, paralelo al anterior, el concepto de “constructos personales” (2009:123). Este concepto es usado por Rogers, quien a su vez lo tomó del planteamiento George Kelly, quien lo planteó en la obra “La Psicología de los Constructos Personales” (1955). Kelly fue un psicólogo que nació en 1905 en Estados Unidos, basó su teoría en una postura filosófica que llamó “*alternativismo constructivo*”, que subraya la importancia de los acontecimientos; pero hace que el ser humano decida en qué dirección se deben inclinar. El significado de un acontecimiento está anclado en sus antecedentes y sus consecuencias” (Maher, 2001:256). Sostiene la idea de que si bien existe una sola realidad verdadera, la realidad siempre se experimenta desde una perspectiva o construcción alternativa de cada quien, con un valor para ese tiempo y en ese lugar determinado, por eso estos constructos son personales.

La teoría de Kelly “empieza con lo que él llama la metáfora prodigiosa” (Boeree 1999: párrafo 3). En la cual señala que las personas comunes se asemejan a las personas que se dedican a la ciencia, en cuanto que tienen un sistema de construcciones de su realidad (teorías); anticipaciones o expectativas (hipótesis); y con base a sus experiencias mejoran su comprensión de la realidad (observación y experimentación). Desde esta perspectiva el ser humano es como un científico que pone a prueba sus hipótesis (constructos), que se ven validados o invalidados en aquello que Kelly (citado por Boeree: 1999) considera un experimento personal continuado: la conducta.

En relación con los constructos en el proceso de la terapia, dice Rogers (2009), que se flexibilizan: “después de construir la experiencia según moldes rígidos que se perciben como hechos externos, el cliente comienza a desarrollar constructos flexibles y cambiantes del significado de la experiencia, es decir, constructos que resultan modificados por cada nueva experiencia” (2009:145). Como estos conceptos aluden a la forma en que las personas se auto-perciben, perciben a otros y a su realidad y están

concatenados con su forma de sentir, serán de mucha utilidad en el análisis del acompañamiento.

Bien podría encontrar otros elementos conceptuales del ECP válidos para este documento, dado que están articulados unos y otros; sin embargo por el momento, creo que estos son suficientes para el diseño y análisis de este proceso psico-educativo, por lo que pasaré a revisar el aporte de otros enfoques.

2.2.5. Aprendizaje significativo y proceso psico-educativo

Los procesos de cambio implican aprendizajes significativos. De ahí que quisiera primero clarificar lo que entiende por este término, así como ampliar el concepto de proceso psico-educativo. Según Ausubel, Novak, y Hanesian (1993),

la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial [...] se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva [...] El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con la estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él (1993:48).

Entonces, de acuerdo a esta definición, se podrá considerar como aprendizaje cuando se adquieren nuevos significados, lo cual se produce cuando la persona puede vincular lo que vivencia (a nivel cognoscitivo y afectivo) o reflexiona con elementos internos que le son conocidos, siempre y cuando la persona asuma una actitud o disposición para aprender de la experiencia.

También existe el aprendizaje por descubrimiento, en donde “el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura

cognoscitiva” (Ausubel et al., 1993:35). Se pueden complementar ambos aprendizajes, el que se hace por descubrimiento, puede llegar a ser un aprendizaje significativo, en cuanto que está ligado a conocimientos previos de lo que la persona conoce o es.

Entre los humanistas, es Rogers (1978) quien, con más profundidad, ha analizado el concepto de aprendizaje. Según este autor, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Así, si dicha capacidad no es obstaculizada, el aprendizaje se desarrollará oportunamente. Este aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial (que entreteje con la personalidad del alumno) (Rojas, 1998:111).

Esta visión de aprendizaje es holística y es posible entretejerla con el concepto de: proceso psico-educativo, para ello tomo elementos de la psicología humanista, desde donde se considera que la práctica terapéutica clínica y la práctica educativa significativa “forman parte de un continuum. En este sentido, se acepta que el proceso terapéutico es en esencia un trabajo de formación, reconstructivo y de “reaprendizaje, y que, por consiguiente, tiene mucho en común con los actos educativos” (Rojas, 1998:101). Es posible que el aprendizaje se desarrolle a partir de que las personas tienen una tendencia actualizante. Esta se puede impulsar si en el medio en el que se desenvuelve, desde la terapia o desde un proceso psico-educativo, se pueden generar condiciones que disminuyan la amenaza para que las personas hagan descubrimientos desde sí mismas. Entonces, esa tendencia se potencia y pueden generarse aprendizajes con significado. Dichas condiciones serían las mismas planteadas para la terapia, cita Quitman a Rogers: “la potenciación de un aprendizaje significativo depende de determinadas cualidades *condicionadas por la actitud*, que existen en la relación personal entre el ayudante (facilitador) y el que aprende” (Quitman, 1989:155) y luego identifica en un cuadro como actitudes pedagógicas fundamentales las siguientes: “ser real, escuchar empático, valoración, preocupación, confianza y respeto” (Quitman, 1989:155).

Adicionalmente, incluye más allá de lo cognitivo, como lo plantea, Rojas, citando a Rogers, que dentro de las características que debe tener la educación humanista está la siguiente: “en la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal” (Rojas, 1998:107). Por otra parte se concibe como un proceso de cambio cuando Quitman (1989) citando el libro “Freedom to Learn (Aprender en libertad)”, publicado por Rogers refiere que:

Una meta declarada de Rogers (1974) es “potenciar el cambio y facilitar el aprendizaje (facilitating of learning)”. Al igual que en la terapia, subraya también aquí que el aprendizaje no deber tener nada que ver con el “saber estático”, sino que debe ser concebido asimismo como un proceso (1989:155).

De hecho la psicología humanista considera que la práctica terapéutica clínica y la práctica educativa “forman parte de un continuum. En este sentido, se acepta que el proceso terapéutico es en esencia un trabajo de formación, reconstructivo y de “reaprendizaje, y que, por consiguiente, tiene mucho en común con los actos educativo” (Rojas, 1998:101).

A partir de los elementos aportados anteriormente defino un proceso psico-educativo desde la perspectiva humanista, como un espacio grupal fundamentado en elementos de la práctica psico-terapéutica, específicamente las condiciones básicas del ECP, desarrollados con un propósito fundamental de promover aprendizajes significativos, no un proceso terapéutico.

2.3 Vitalidad de la persona plena: sus emociones, sus sentimientos

En este apartado retomaré los planteamientos de diferentes autores para ampliar el argumento sobre lo profundo e importante que es la cuestión de las emociones y los sentimientos para el desarrollo humano, como individuo y como grupo, dentro de un contexto socio económico y cultural determinado. Consideré las emociones como el

punto de partida del proceso de acompañamiento que impulsé, por cuanto es lo más cercano a la corporalidad de las personas, desde donde se puede o no, seguir una trayectoria, con la intervención del pensamiento, de manera más consciente, para otorgarles significado, constituir las en sentimientos y aprovechar este bagaje para la toma de decisiones personales.

En la actualidad abordar las emociones y sentimientos en procesos humanos ha tomado auge e incluso se ha popularizado. No obstante persiste la concepción tradicional que apunta a que lo emotivo se opone a la intelectualidad; y que esto último es de mayor valor. Entonces se interpreta que lo emocional se constituye en un obstáculo, que influye de manera negativa en la conducta de las personas; por ende hay una tendencia a su discriminación o supresión.

2.3.1 Algunas tradiciones teóricas sobre las emociones

Robert Plutchik (2006) un médico y psicólogo estadounidense, quien murió en el 2006 a la edad de 78 años, escribió más de 200 artículos y 8 libros sobre el asunto de las emociones, en una época en donde se hablaba poco de ellas. En su obra “Las Emociones” (1987) Plutchik se refiere a las cuatro principales tradiciones que habían seguido hasta ese momento. El tema era polémico y había venido siendo omitido en la psicología por diversas razones.

Plutchik identificó a varios pioneros interesados en las emociones que dieron lugar a lo que denomina las tradiciones alrededor de estas. Menciona entonces a Charles Darwin (1809-1882), quien en 1872 escribió: La expresión de las emociones en el hombre y en los animales, que “ha ejercido una gran influencia sobre el pensamiento contemporáneo respecto al concepto de la emoción y es la fuente de la *tradición evolutiva*” (Plutchik, 1987:29). Quienes han seguido esta tradición, afirman que las emociones son reacciones adaptativas funcionales para la supervivencia.

William James (estadounidense) y Lange (danés), desarrollaron la teoría James-Lange, sobre la que se funda “la tradición psico-fisiológica, en la psicología de las emociones” (Plutchik, 1987:33); en donde se considera que las emociones están siempre ligadas a manifestaciones fisiológicas. Quienes siguen esta corriente, afirman

que las emociones son estados excitados del organismo y se ha concentrado principalmente en la relación entre los sentimientos y los cambios corporales internos.

En 1915 Walter Cannon, (estadounidense) hizo críticas a estos planteamientos y una teoría alternativa, dando lugar a la “tradición neurológica”. En esta ha dejado en claro que: “las complejas estructuras del cerebro se encuentran involucradas íntimamente en la organización de las secuencias de reacciones que denominamos emociones” (Plutchik, 1987:431). Se enfoca a la relación entre los sentimientos o comportamientos emocionales y las estructuras y actividades cerebrales.

Sigmund Freud, psicólogo austriaco (1856-1939) planteó el enfoque dinámico que se interesó en las emociones no conscientes de las que las personas y en los significados de las emociones mixtas que tiene la gente. Incluí estos aportes, por cuanto han sido relevantes para las investigaciones posteriores alrededor de las emociones y lo son para la comprensión de lo que he abordado a través del taller.

Estas propuestas cimentaron las bases para las investigaciones y discusiones posteriores alrededor de la cuestión de las emociones y los sentimientos, siendo que en la actualidad ha tomado auge e incluso se ha popularizado.

2.3.2 Emociones: su sentido para la búsqueda de sentidos de vida

Haré un recorrido por el posicionamiento de varios autores en el estudio de este fenómeno, para arribar al significado que considero me resulta más conveniente en mi propuesta. Su relevancia estriba en que provienen de lo profundo del ser humano y orientan su sentido vital.

Karmelo Bizkarra (2005), de origen español, dedicado a la medicina alternativa y con formación en la teoría Reichiana y bioenergética, dice:

La emoción es algo que nos pone en movimiento, que nos mueve desde el interior y nos impulsa a actuar. Todas las emociones implican un cambio de la postura o el movimiento corporal y un cambio en la respiración. Las emociones se manifiestan tanto en la mente como en el cuerpo a través de posturas corporales, gestos y expresiones (Bizkarra, 2005:17).

El énfasis de esta definición se centra en lo fisiológico, lo observable, señala la dialéctica entre la dualidad cuerpo-mente, de acuerdo a la teoría bioenergética desde donde se posiciona. Es un aporte valioso, por cuanto remite a lo más tangible del asunto. De hecho lo utilicé como punto de partida en el taller.

Joseph Redorta (2006), de origen español, economista, abogado y psicólogo social, aporta a esta definición la interrelación entre emoción, pensamiento y acción. Las “emociones influyen en lo que pensamos y en lo que hacemos. A su vez, los pensamientos influyen en la forma de experimentar las emociones y en las acciones. Pero además las acciones repercuten en el pensamiento y en la emoción” (Redorta, 2006:26). Con esto, Redorta confirma lo planteado por Bizkarra, en cuanto a que las emociones se exteriorizan a través de respuestas del cuerpo e influyen en la conducta. Además agrega de manera precisa que las emociones influyen en el comportamiento y en el pensamiento y viceversa. Hay un vínculo intrínseco entre estos tres elementos básicos, que intervienen en la intensidad de las experiencias de las personas y las respuestas a estas. Esta forma de enfocar el asunto abre posibilidades concretas en el desarrollo de procesos de integración, facilita el proceso de comprensión y consciencia, en cuanto que es una articulación.

La neurociencia, que se encarga de estudiar la biología del cerebro, en combinación con la psicología y otras disciplinas, ha dado lugar a la neurociencia cognitiva. Antonio Damasio (2009), de origen portugués, representante de este campo, señala que una emoción es un: “Conjunto de cambios en el estado corporal conectados a determinadas imágenes mentales que han activado un sistema cerebral específico” (Damasio, 2009:174) Esta, según dice, es la esencia de la emoción. Y de manera más completa la define como la: “combinación de un proceso evaluador mental, simple o complejo, con respuesta disposicional a dicho proceso, la mayoría dirigidas hacia el cuerpo propiamente dicho, que producen un estado corporal emocional, pero también hacia el mismo cerebro, que producen cambios mentales adicionales” (Damasio, 2009:167). Este investigador completa las anteriores definiciones, en cuanto a que es específico en señalar los vínculos entre lo emocional y lo mental. Divide las emociones en emociones tempranas, pre-organizadas o primarias y emociones adultas o

secundarias. Para que se desencadene una emoción temprana o primaria se requiere que la “corteza sensorial detecte y categorice un estímulo, la amígdala reciba la señal de su presencia y genere cambios corporales: químicos, neuronales, musculares. Estos cambios pueden movilizar a una respuesta, por ejemplo esconderse. Luego surge la “sensación de la emoción” (Damasio,. 2009:160). Las emociones secundarias surgen con base a las primarias y se expresan a través de los mismos mecanismos. Se diferencian en que la respuesta obedece a representaciones disposicional que se han adquirido a través de la experiencia de cada persona.

Los tres autores mencionados, desde diferentes enfoques coinciden en que el sentido de las emociones y los sentimientos es que implican al ser humano como totalidad. Para efectos de este documento, a partir de lo anterior, entenderé que la emoción es una energía interna, que ante un estímulo externo (percibido por los sentidos) o interno (producto de procesos mentales y neuronales), o de ambos, se hace evidente en una respuesta corporal. La respuesta corporal depende de la interpretación de los estímulos, en la cual influyen procesos del pensamiento, más o menos conscientes y que pueden ser innatos o puede responder a aprendizajes. Desde esta perspectiva, la emoción guarda una relación intrínseca y mutuamente constitutiva con los sentimientos y con la sabiduría organísmica

2.3.3 Diferenciar emociones de sentimientos

Al diseñar la estrategia del taller no había prestado mucha atención a la diferencia de significado entre emociones y sentimientos. De ahí que en el título del taller me referí exclusivamente a emociones, mientras que el proceso, estuvo enfocado también a los sentimientos. Ahora reconozco que existe la distancia. Esta diferenciación un poco tardía influye en la forma en que utilizo las conceptualizaciones a través del trabajo, a veces hago la discriminación entre emociones y sentimientos, a veces las utilizo como un binomio y en otras como sinónimo. De hecho los términos se encuentran intrínsecamente relacionados, los mismos expertos en la materia no hacen la diferencia o la definen con vaguedad. Por ejemplo, definiciones como estas tienden a confundir: “Las emociones son íntimas como los sentimientos, pero se diferencian de éstos porque

son externas y pasajeras, mientras los sentimientos son como emociones profundas y duraderas” (Gurméndez, 1981:55). O citando a Antonio Blay: “una emoción es una reacción que se produce en relación con algo. En cambio el sentimiento es algo que surge del fondo naturalmente...la emoción es más superficial; el sentir puede ser mucho más profundo”(en Bizkarra, 2005:19). Me parece que tratan de abordar la diferencia pero sin precisión, entonces, tienden a generar una mayor confusión.

Encuentro mayor claridad en la definición que aporta Damasio (2009), este autor encuentra que un sentimiento es cuando se percibe o experimentan los cambios en el estado del cuerpo y se sigue su trayectoria durante segundos y minutos, en una verificación continua.

Esta experiencia de lo que nuestro cuerpo está haciendo mientras los pensamientos sobre contenidos específicos siguen pasando uno tras otro, es la esencia del sentimiento [...] *la esencia de sentir una emoción es la experimentación de tales cambios en yuxtaposición las imágenes mentales que iniciaron el ciclo* [...] El sustrato de un sentimiento se completa con los cambios en los procesos cognitivos que son inducidos simultáneamente por sustancias neuroquímicas (Damasio, 2009:174).

De manera menos compleja y en la misma línea, Rosa Larios, psicóloga, pionera del DH en México, dice que la emoción: “es el conjunto de sensaciones experimentadas. En el momento en que una persona le pone nombre a eso que siente, cuando le da un significado, hablamos de un sentimiento. Las emociones conectan el cuerpo con la mente instantáneamente”(Larios, 2010:29).

También complementa la idea de estos autores, Castells (2009), sociólogo de origen español, quien explica que los sentimientos surgen de cambios impulsados por las emociones en el cerebro que alcanzan un nivel de intensidad suficiente para procesarse de forma consciente. No obstante, el procesamiento de los sentimientos no es una simple transcripción de emociones. Los sentimientos procesan emociones en la mente en el contexto de la memoria, es decir, los sentimientos incluyen asociaciones de

otros acontecimientos, ya sean experimentados directamente por la persona o transmitidos genética o culturalmente.

Los tres autores plantean que la base de los sentimientos son las emociones y apuntan la diferencia hacia un mismo elemento fundamental; la atención sostenida hacia lo que sucede en el cuerpo y hacia la emoción y para ello se requiere la intervención del pensamiento de manera consciente. A través de la atención y la consciencia se otorga sentido a lo que se percibe, este significado a su vez puede cambiar lo que se siente y continuar en un ciclo de influencia mutua. Sentimientos y emociones están determinados por lo biológico, por los aprendizajes de cada persona así como por la influencia social del medio en que se desenvuelve.

Estas propuestas recuperan la intervención de los pensamientos en los sentimientos, destacan que confluyen lo biológico, lo cognitivo, lo ambiental, lo interaccional y paradójicamente contradicen y desmitifican la idea que sentir y pensar son procesos dicotómicos; planteamiento sobre la cual se ha cimentado nuestra sociedad durante mucho tiempo y que es causal de la necesidad detectada, que motivó y justificó el proceso de acompañamiento que implementé a través del taller.

2.3.4 Emociones y sentimientos: ¿para qué sirven?

Como un aporte a la comprensión del concepto de las emociones y los sentimientos, enfocaré sus funciones o sea el para qué sirven en el ser humano, su importancia y valor vital. Las funciones son sociales, reguladoras y otras que expongo en este apartado.

Para Efraín Bartolomé (2006), poeta y psicólogo mexicano, quien practica la terapia cognitivo-conductual, de acuerdo al origen etimológico de la palabra: “e-movere”, dice que su función es movernos desde dentro hacia el exterior y facilitarnos encontrar el equilibrio:

Entendemos que las emociones fueron dadas por la Madre Naturaleza para ser nuestro motivo, nuestro motor, lo que nos pone en movimiento, lo que nos mueve, lo que nos impulsa a la acción cada vez que tenemos dificultades en la

vida. Para eso existen las emociones para ayudarnos a resolver conflictos. Cuando cumplen esta función restauramos nuestro equilibrio, satisfacemos las necesidades, volvemos al estado de reciprocidad entre nosotros y la naturaleza y entre nosotros y el prójimo (Bartolomé, 2006:19).

Esto coincide con lo planteado por Rogers (2009), quien refiere que no hemos aprendido a simbolizar la experiencia de los sentimientos de manera exacta, lo cual es una tarea más o menos fácil en el ámbito cognitivo. Cuando la persona va desarrollando la habilidad de simbolizar, “de describir de manera integrada el estado del organismo en lo que respecta a la experiencia, al sentimiento y al conocimiento [...] se aproximará a un estado de máxima autenticidad, donde *será*, de manera más integrada, lo que es *organísmicamente*” (Rogers, 2009:184). Desde esta perspectiva, integrar las emociones y sentimientos tienen una función vital, en cuanto permiten a la persona confiar en su organismo, conectarse consigo misma y ser quien realmente es.

Daniel Goleman (2006), psicólogo estadounidense, rescata la relación entre las emociones y la capacidad social de las personas. Considera que toda interacción tiene un subtexto emocional y que existe lo que denomina contagio emocional que está producido por una serie de sistemas nerviosos cerebrales. Enfatiza que existe el camino bajo y el camino alto del contagio. El primero se refiere a una lectura que se hace por debajo de la conciencia alerta, es automático, se moviliza sin esfuerzo, a una gran velocidad y puede tener poca precisión. Por otra parte el camino alto se refiere a los sistemas nerviosos que son metódicos, que hacen un esfuerzo deliberado, consciente, lento y puede ser más preciso. El camino bajo fluye a través de las neuronas espejo, que son las que hacen que reflejemos o tengamos un impulso de imitar la acción que se ve en la otra persona, la que nos permite: “leer intenciones, extraer implicaciones sociales de lo que alguien hace y leer emociones” (Goleman, 2006:64). De acuerdo a esta propuesta las emociones y los sentimientos tienen un papel social, en las interrelaciones personales.

La función reguladora la destaca Greenberg (2000) teórico, docente y facilitador cognitivo racional canadiense: “las emociones regulan el funcionamiento mental,

organizando tanto el pensamiento como la acción. (Fridja, 1986). Así, el miedo establece que la meta es escapar y prepararse para huir...” (Greenberg, 2000:30).

La categorización que hace Redorta (2006), de las funciones es precisa, lo califico de gran utilidad en la promoción de procesos de integración de emociones y sentimientos:

1. Función adaptativa: como parte del proceso evolutivo; por ejemplo en un inicio el temor a un ataque que amenazara nuestra vida, nos impulsaba a huir.
2. Función de motivación: como parte de la respuesta fisiológica. La emoción nos impulsa a movernos, por ende se constituye en una motivación para la acción. Y esta acción nos permite nuestra supervivencia.
3. Función de información: tanto para el sí mismo, me dice lo que percibo, como para con quienes se interactúa, dice de las intenciones. Esto aporta a las relaciones interpersonales.
4. Función social: facilita u obstaculiza las interacciones sociales y promueven la conducta pro-social. Esto depende de la forma en que son expresadas, pues si ante la ira la persona hace ataques directos, generará defensas inmediatas como respuesta a la protección de la otra persona. Mientras que si se canaliza por medios más asertivos, favorecerá la resolución de conflictos.

Además de estas funciones generales, cada emoción y sentimiento cumple funciones específicas. No hay un acuerdo entre los expertos sobre el número de emociones primarias que existen, las cuales de acuerdo a lo antes mencionado, fundamentarían sentimientos básicos. De las clasificaciones que revisé en la etapa del diseño, elegí, por un asunto de conveniencia, la propuesta de Bizkarra (2005). Quien basa su clasificación en cuatro básicas: miedo, tristeza, alegría e ira. Expongo entonces algunas de sus funciones.

El miedo se produce cuando se percibe amenazada la integridad. La primera reacción que genera es una intención de escapar del peligro, cabe destacar que se responde a lo que se percibe como amenaza, lo que alguien puede interpretar como

altamente peligroso no lo es para otra persona. Esto depende de la simbolización que la persona haya hecho y los recursos internos para afrontarla. Agrega Norberto Levy (2000), médico psicoterapeuta argentino, que el miedo es una emoción (y sentimiento) que ha sido descalificada a nivel sociocultural, se equipara con cobardía, se señala como denigrante e influye incluso el género, en el sentido que es valorado como peor en los hombres que en las mujeres.

El enojo, ira u odio (en su intensidad más alta) es una sobrecarga energética desencadenada en el organismo cuando se ve frustrado un deseo, una expectativa. Es la misma energía que se había puesto para alcanzar alguna meta, que al bloquearse se incrementa, esto con el propósito de asegurar la realización de la expectativa que se ve amenazada. Entonces el cuerpo experimenta una preparación para luchar y confrontarse con esa amenaza; tal y como lo hicieron nuestros antepasados primitivos. Al respecto dice Levy (2000) que la sobrecarga puede orientarse más o menos a la destrucción, según sean interpretados los motivos para la obstrucción; si se valora que “a propósito es contra nosotros [entonces] la esencia de la batalla es la destrucción recíproca” (Levy, 2000:40). Al igual que el miedo, la expresión de esta emoción (y sentimiento) ha sido valorada a nivel cultural como negativa, en consecuencia se reprimen sus canales de manifestación desde muy corta edad. Tanto el miedo como el enojo, tienen como función demarcar algo que se vive como amenazante, sea para la integridad de la persona o para algún deseo, expectativa, proyecto u otro. Se activa uno u otro en proporción al detonante y a los recursos internos para afrontarlo.

La tristeza es una disminución de energía como respuesta a la pérdida o separación de algo o de alguien. Una de las manifestaciones que se distinguen de la tristeza es la sensación de pesadez, de sobrecarga corporal que invita a permanecer acostado y asumir posición fetal. El comportamiento que se deriva de la tristeza como emoción primaria es buscar acercarse al otro, como sentimiento en busca de consuelo o retraerse para buscar fuerzas en sí mismo.

La alegría al igual que la ira, genera una energía que impulsa a que se manifieste hacia afuera. La alegría, tienen una función de autoprotección porque favorece el equilibrio interno y promueve los vínculos. De liberación de energía y adaptación, ante los acontecimientos desagradables. Aporta al ánimo vital, a la experiencia humana,

favorece el crecimiento y la supervivencia y nos conecta con el mundo y con otras personas debido a que libera la tensión. Motiva a explorar, aumenta la receptividad a la información, a buscar nuevos estímulos positivos y a intensificar los vínculos humanos.

Creo que las aportaciones de los autores mencionados hablan tanto de emociones como de sentimientos, aunque a veces solo las denominen como emociones. Lo más destacable es que coinciden en enfatizar que ambas tienen funciones de vital importancia para el ser humano. De manera que cuando se niega la posibilidad de sentir, se favorece el surgimiento de conflictos internos en las personas, se está negando una parte esencial del ser humano que cumple funciones indispensables para el alcance pleno de sus potencialidades.

2.3.5 Bloqueos emocionales, ataduras que confunden

Los bloqueos emocionales afectan la tendencia actualizante, por ello es pertinente su abordaje en la promoción del DH. En general considero que el enfoque del “niño interior” y las heridas originales planteadas por John Bradshaw (2009), teólogo, comunicador y consejero familiar estadounidense, son un aporte importante para comprender este aspecto. Se denomina “Niño interior” a la representación cognitiva que conserva el sentir, la forma en que fueron interpretadas las experiencias significativas de la niñez y desde donde se responde luego a las experiencias de la vida adulta. Esta es una necesidad básica que constituye la salud del individuo, cuando no se satisface de manera oportuna, la persona adulta buscará de manera insaciable, el amor, la atención, el afecto. El niño “necesita sentirse amado incondicionalmente, al menos al principio de su vida, de lo contrario no tendrá manera de saber quién es” (Bradshaw 2009:29).

Como las emociones son un medio para defendernos y para satisfacer necesidades, cuando son reprimidas, cuando no se continúa el proceso cognitivo para significarlas como sentimientos, se imposibilita su expresión natural. Como son energía, se quedan contenidas y se evidencian como conductas “anormales”, a esto Bradshaw le llama “representación exterior” (2009:31).

También existe la “representación interior” (Bradshaw, 2009:33) que se refiere a que la persona se produce a sí misma los castigos con los que se le reprimió en la infancia. En ambas respuestas la emoción que no se liberó en el pasado se vuelve contra la persona que tuvo la experiencia, generando conflictos emocionales, cognitivos y comportamientos. Algunos de los conflictos principales asociados a ambas respuestas: creencias mágicas, donde se cree que por magia se transformará la realidad; disfunciones de la intimidad en donde se fluctúa entre el temor al abandono y la tendencia al aislamiento; fluctuación entre la indisciplina y la sobre-disciplina; conductas adictivas-compulsivas, distorsiones del pensamiento donde se escinden pensamiento-emociones o creación de un falso “yo” que genera un vacío interior. Como defensa, surge entonces lo que Rogers denomina “máscaras” (2009:104), que son una fachada tras la cual se ocultan las verdaderas reacciones del organismo, los verdaderos sentimientos y tiene como fin cumplir con lo que la persona cree que debería ser, en ese falso “yo” que ha creado.

Coincide con este planteamiento de los bloqueos Alexander Lowen (1971), médico y psicoterapeuta, representante de la bioenergética estadounidense (1910-2008), quien argumenta que estos surgen a partir de la ansiedad que se genera en situaciones contradictorias, que cuando se presentan a muy temprana edad o bien de manera persistente, se levantan defensas para proteger la integridad de las personas. Naturalmente buscamos el placer, pero muchas veces, esta tendencia, en las primeras etapas del desarrollo, también implicó peligro, entonces se generó ansiedad, a partir de la cual nos cerramos y buscamos retirarnos de la situación dolorosa.

Tomando en cuenta que las emociones tienen funciones muy específicas, que ofrecen señales sobre nuestra forma de ver y afrontar el mundo, entonces si en los primeros años son bloqueadas, la represión representará una atadura que tenderá a confundir las respuestas emocionales, ante los estímulos que se reciben del exterior.

2.3.6 La propuesta: un ciclo integrador para el abordaje de los sentimientos

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, concluyo que la escisión que habitualmente se genera entre la emotividad y la cognición de las personas, no es natural, aunque se ha

“naturalizado”, sino que obedece a una construcción social y que es fuente de conflictos internos relevantes, que no se canalizan normalmente dentro del ámbito universitario. En los últimos años, esta forma unidimensional y limitada de considerar la inteligencia, ha venido siendo cuestionada, con el aporte de psicólogos como el alemán Howard Gardner quien en 1983 propuso la teoría de las inteligencias múltiples o Daniel Goleman quien en 1995, a través de su libro “Inteligencia Emocional” popularizó ese término. Más adelante también popularizó el de Inteligencia Social. Esto ha implicado un cambio radical en la visión antes mencionada, que sin embargo no ha llegado a implicar transformaciones sociales o educativas fundamentales.

La Psicología Humanista ha significado un avance en estos procesos. Coincido con Greenberg (2007) cuando plantea que un trabajo crucial en el DH, tiene que ver con fomentar la integración de las emociones y las experiencias afectivas básicas (sentimientos) de la persona dentro de la organización existente de su experiencia.

Integrar el afecto básico dentro de la auto-organización existente conlleva tareas de diferenciar, simbolizar, apropiarse y articular la experiencia corporalmente sentida, permitir y aceptar nuevas emociones; aprender a utilizar nuestra emociones como señales; y ser capaces de sintetizar emociones diferentes y contradictorias en respuesta a esa misma persona o situación (Greenberg, 2000:17).

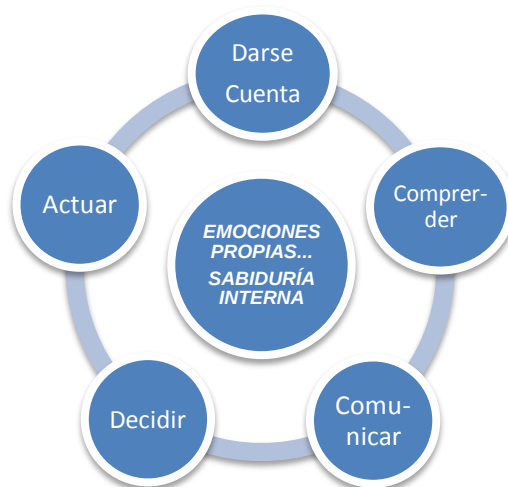
Estos elementos aportaron a mi interés de trabajar con un proceso integrado de emociones y sentimientos en el ámbito universitario. De las propuestas que conocía, elegí la planteada por el Dr. David González (2009) profesor de la Maestría y con la cual fundamenté el esquema de acompañamiento para este proceso psico-educativo. Esto implicaría cinco fases básicas para el trabajo de la experiencia con emociones y sentimientos:

1. Advertir y reconocer la emoción que se está percibiendo en determinado momento.
2. Examinar lo que hay en el fondo de esa emoción.
3. Simbolizar, compartir, verbalizar, pues se dice que el mecanismo neurológico de verbalizar, activa otras partes del cerebro que ayudan a resolver.

4. Decidir, fundamentándose en las necesidades y motivaciones internas.
5. Actuar con base en la decisión elegida.

Estos aportes los retomé para plantear lo medular de la propuesta de este trabajo: generar un proceso de facilitación para que las personas se enfocaran a la interrelación entre lo que sienten, lo que necesitan, la toma de decisiones y la ejecución de acciones. La siguiente imagen permite ilustrar el fundamento temático de la propuesta:

Figura # 1:
Ciclo para la integración de emociones y sentimientos



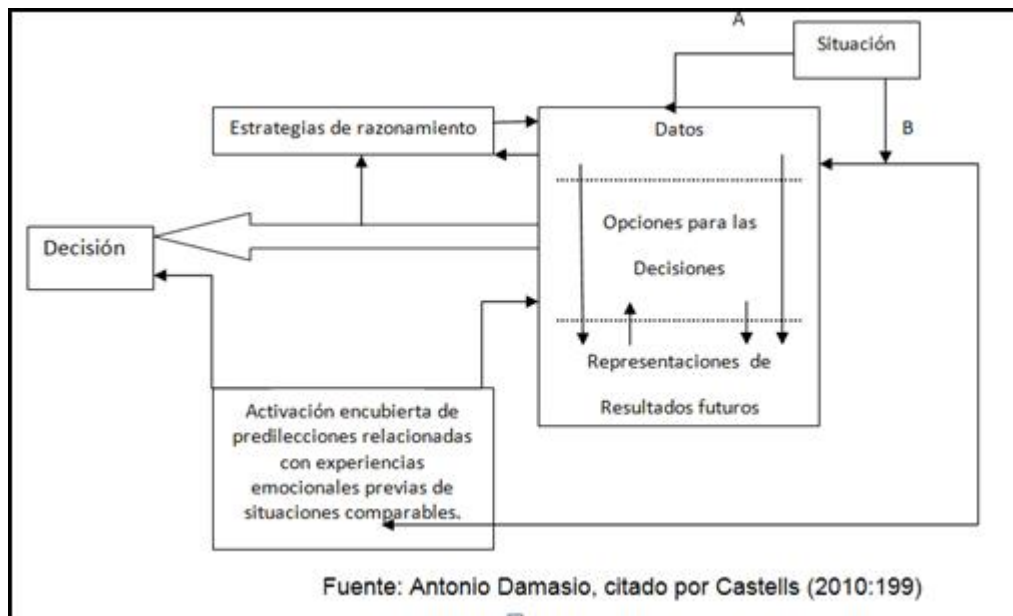
Fuente: Elaboración propia, con aportes del Dr.David González

La figura circular simboliza un proceso, no necesariamente lineal, que inicia en una misma etapa y tiene un movimiento constante. Para el abordaje de este, como lo indiqué anteriormente, partí de los elementos más fácilmente tangibles; en este caso la respiración que juega un papel muy importante, dado que en la respuesta emocional, esta varía. Mientras en emociones como la tristeza, la persona no puede respirar profundamente. En la expresión de la alegría abre el pecho. La respiración es vida, cuando nos vivimos con bloqueos emocionales, bloqueamos la capacidad respiratoria. En el ciclo es uno de los elementos que da unidad.

1. Darse cuenta: implica enfocar la atención al mundo interno para percatarse de lo que ocurre y se siente corporalmente. Contactar las experiencias emocionales personales, para explorarlas, percibirlas, sentirlas, reconocerlas concientizarse. Se refiere más a iniciar por las sensaciones y continuar con las emociones.
2. Comprender: es pasar a explorar sobre lo que se dio cuenta, reflexionar, elevar su nivel de conciencia de su estado interno. Analizar sobre las necesidades, pensamientos, sucesos que subyacen. Empezar a considerar formas de nombrarlas, a encontrar conexiones y significados con su pasado, con su presente. Se refiere más a los sentimientos.
3. Comunicar: supone simbolizar lo comprendido, compartir los hallazgos de manera específica, más en el “aquí y el ahora” que en el “allá y entonces” y de manera concreta o sea, desde un lenguaje “yo”, evitar objetivaciones como el uso de “uno”, las generalizaciones, eliminaciones, distorsiones, especificar el sentimiento, la conducta y la experiencia, entre otros.
4. Decidir: es cuestionar los patrones habituales aunque conlleve a la tensión. Es considerar la libertad de imaginar alternativas y elegir acciones a partir de la reflexión, aunque genere conflicto con sus relaciones intra e interpersonales, pues parte de tener de base su sabiduría orgánica, sus emociones, sus sentimientos y sus pensamientos. Encontré adecuado el planteamiento de Manuel Castells (2009), sociólogo español, profesor universitario para trabajar las decisiones.

La integración de las emociones, sentimientos y razonamiento que en última instancia lleva a la toma de decisiones determina estos procesos. Las representaciones mentales se convierten en motor de acciones con significado incorporando las emociones, sentimientos y el razonamiento que definen cómo vivimos (Castells, 2010: 194).

Figura # 2. El proceso de toma de decisiones



En la figura se destaca que la toma de decisiones tiene dos caminos posibles. El “A” está basado en detenerse para analizar u comprender lo que se piensa y se siente a partir de una situación determinada, en el aquí y el ahora y considerar el resultado de este proceso. Esta ruta da lugar a desarrollar procesos de integración de emociones y sentimientos. El “B” implica que media escasamente el detenerse a considerar los procesos internos, más bien es responder de una manera aprendida, de forma mecánica o habitual. Desde esta ruta puede responderse más desde los mecanismos de defensa.

5. Actuar: es considerar estrategias a partir de los recursos personales y movilizarse en alcanzar las metas, acordes a la elección que haya decidido tomar. Al contactar y desbloquear emociones y sentimientos se facilita el camino para interpretar su guía, también ayuda a mejorar la toma de decisiones y la resolución de problemas. Pues, “las emociones nos informan de aquello que es significativo, aquello por lo que estamos interesados” (Greenberg, 2000: 23).

Cuando propuse abordar las emociones y sentimientos, valoré gestionar un área medular en la vida, que en la medida en que se encuentre integrado (valorado, percibido, aprovechado) como parte primordial del ser humano, permite mostrar a las

personas tal y como realmente son, con autodeterminación para alcanzar las metas que se han propuesto en la vida. La forma en que se experimentan las emociones y los sentimientos trascienden de lo interno a las relaciones interpersonales y a la forma de relacionarse con el mundo; o sea se generan en un contexto determinado. Quiero enfatizar en esto, el proceso integrado de emociones y sentimientos debe considerar que la persona se desenvuelve en una sociedad, en nuestro caso, caracterizada por el consumismo material y la competitividad entre las personas. Esto propicia un incremento en los trastornos emocionales que afectan la forma en que una persona evalúa las situaciones externas y las relaciones con los demás. Emociones, sentimientos y pensamientos se ven influidos por los papeles sociales que son asignados, la clase social, la nacionalidad, el nivel socioeconómico, los modelos de aprobación y prestigio social.

Hasta aquí esta exposición de los componentes teóricos retomados y sistematizados para diseñar esta propuesta de facilitación y que definen el marco explícito desde el cual realizo el análisis reflexivo de la práctica facilitadora.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS REFLEXIVO

En este capítulo haré una narración de los principales momentos de la facilitación realizada, incluyo las actividades, dificultades, logros y cambios en lo planeado. En un segundo apartado, me referiré al proceso que seguí para formular dos preguntas de análisis; identifico dichas preguntas que guían y precisan la reflexión hacia los alcances de la facilitación. Y en el tercer subtítulo, describiré y justificaré las estrategias de análisis, sistematización y estructuración de la información recolectada para dar respuesta a las preguntas formuladas.

3.1 Narración del proceso desarrollado a través del taller

Primera sesión

Inicié este trabajo en el momento en que empecé a movilizarme para hacer la convocatoria de los o las participantes. En el Departamento de Sociología tuve la oportunidad de visitar aula por aula, en compañía del director del mismo. En esta actividad me percaté que eran pocos los y las estudiantes de sociología. Esto me generó temor a no contar con un número suficiente de participantes para abrir el taller. Opté por convocar a través de carteles en diferentes lugares del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). De esto resultó que catorce personas se manifestaron interesadas en participar en el taller, si bien no fue posible establecer un horario que coincidiera con todas las personas interesadas.

Antes de iniciar la primera sesión me encontraba en un alto nivel de ansiedad, preocupada por el desafío de participar en este grupo como facilitadora, por primera vez con base en aportes teóricos y metodológicos del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Otro factor que no podía controlar era la incertidumbre sobre el uso de la sala de juntas para realizar actividades, aunque me había sido verbalmente autorizada por el respectivo encargado. La falta de certeza si las personas que se habían inscrito llegarían o no a esta primera sesión. Cuando me entregaron la sala y llegaron dos

personas me empecé a tranquilizar. Me sentí a gusto de encontrarme nuevamente entre estudiantes y que nueve personas, todas ellas mujeres, hubiesen respondido a la convocatoria. Las saludé una a una conforme fueron llegando y tuvimos algunos intercambios del nombre, carrera y otros de manera informal antes de iniciar el taller.

Sin preámbulo di por iniciada la actividad, solicitando a las presentes que anotaran con grandes letras en pliegos de papel la respuesta a la pregunta: “¿cómo están al llegar aquí?” Así lo hicieron, luego expusieron lo escrito para conocimiento de todas; algunas respuestas fueron: “estoy nerviosa y a la vez muy contenta por haber entrado al curso, tengo grandes expectativas,” “Tristona, confundida,” “con un poco de depre,” “con ganas de aprender”. Luego les solicité que completaran el instrumento de frases incompletas inicial (IFI), aún sin plantear objetivo u otros aspectos del proceso que desarrollaríamos, para que anotaran sin influencias previas su estado al llegar al taller.

Luego nos acomodamos en nuestro primer encuentro en círculo, donde les solicité que cada una fuese mirando a las demás y luego escogiera una pareja, para compartir algo de sí, podían utilizar el perfil de entrada si así lo decidían. Al concluir pasamos a hacer una puesta en común de la experiencia, me auto-presenté de manera formal, luego cedí el espacio para que decidieran quién iniciaba, rápidamente tomaron la iniciativa. Algunas de sus frases fueron: “soy una persona con mucho carácter, tengo muchas emociones encontradas... por eso estoy aquí” (B1, Ágata. 21 sep. 2010: 72⁴), “tengo los sentimientos a flor de piel, como que todo lo que sucede me afecta directamente” (B1, Rubí. 21 sep. 2010: 73), “antes era muy decidida, pero ahora la cuestión emocional me ha atrapado, no sé qué quiero” (B1, Topacio, 21 sep. 2010: 74).

Salí del círculo para exponer al otro lado del salón. Describí, con apoyo del pizarrón, la propuesta del taller: objetivos, dinámica, duración, fechas y el esquema integrador del ciclo de emociones y sentimientos, antes mencionado. Señalé desde un

⁴ Para comprender esta nomenclatura. Cada documento de registro lo codifiqué y numeré en cada uno de sus renglones. En este apartado y subsiguientes cada vez que mencione comentarios de las participantes me referiré a dicho material. B son las bitácoras, TC es la transcripción completa de sesiones, TP transcripciones parciales, T las tareas, INER instrumento de evaluación de cada sesión, IFII Y IFIF instrumento de frases incompletas iniciales y finales respectivamente y C cántaros. Entonces, incluyo en paréntesis el código del registro, el número de la sesión, el nombre ficticio de la participante, la fecha y el renglón preciso en donde se encuentra el inicio de la frase en cuestión: (B1, Topacio, 21 de sep. Del 2011:74).

inicio, que como propuesta, estaba sujeta a cambios para ajustar a sus demandas, inquietudes y necesidades sobre la marcha. No recibí observaciones ni propuestas de cambios. Luego propicié un momento para establecer pautas normativas básicas; para lo cual les indiqué que al estar consolidando un grupo era necesario que se explicitaran algunos aspectos que guiaran nuestra relación. Les pregunté: “¿Qué normas creen que sería indispensable que guíen el grupo?”, se generó una lluvia de ideas, que anoté en el pizarrón. Después solicité que cada aspecto se especificara para entenderlo de la misma manera todas las participantes. Cuando ellas concluyeron agregué otras necesarias y les consulté la opinión al respecto, ante lo cual las calificaron como pertinentes. Los elementos que se especificaron fueron: confidencialidad, lo que se hablara en el grupo se quedaría allí; respeto, se evitaría juzgar a las demás; escucha, escucharse entre todas, evitar los consejos o recomendaciones; compromiso, comprometerse a asistir a las sesiones; libertad, de opinar, participar, guardar silencio o hacer solicitudes específicas.

Me reincorporé de nuevo al círculo para solicitar opiniones, observaciones o preguntas. Les reafirmé el significado de las normas, como una guía y mi papel como facilitadora en el grupo, en cuanto que no era la portadora del monopolio del conocimiento, por el contrario, lo construiríamos juntas, sin excesos de teoría, más bien el aprendizaje estaría mediado por sus vivencias. Les destaqué verbalmente la importancia de la escucha y la atención como elementos fundamentales en el grupo, para favorecer las experiencias de sus integrantes.

Esta fue la única ocasión en que interactué con ellas fuera del círculo. Estando al frente percibí que esta posición rompía con la cercanía y la relación horizontal, opté por no emplearla más. En alguna medida me preocupaba el silencio de ellas; en cuanto a no proponer o demandar algo específico de lo planteado como propuesta para el taller. Tenía la expectativa que esto sucediera, más no fue así, ni en esta, ni en siguientes sesiones en donde las invité a plantearme sus necesidades específicas y a demandarme apoyos concretos, más no lo hicieron.

En esta sesión incorporé un ejercicio que no traía programado porque valoré que nos ayudaría durante la misma. Consistió en compartir en parejas lo siguiente: se observaron mutuamente por un momento, expresaron detalladamente algo que les

llamó la atención de lo observado; luego le agregaron lo que interpretaban al respecto, recibieron retroalimentación de la persona observada, intercambiaron roles y compartimos la experiencia. Considero que este ejercicio tuvo impacto en el aprendizaje significativo, pues siguió siendo mencionado en las siguientes sesiones, en cuanto a la diferencia que había entre lo que interpretaban de alguna situación y lo que realmente era. Al compartir se generaron diálogos como el siguiente:

Coralina: varias personas me han dicho cuando me ven que soy payasa o presumida.

Lorena: ¿Ana te reflejó algo en ese sentido?

Ágata: Le dije que entrando la vi con una cara de sangrona y seria.

L: ¿Qué cara viste?

A: Estaba seria.

L: ¿Cómo la viste seria, cómo te diste cuenta?

A: Estaba así... -Hizo un gesto de imitación- (B1, 21 sep. del 2010:119).

Luego Ágata reconoce que Coralina no es sangrona ni seria. Concluida la dinámica en cuanto a comentarios y descubrimientos, volví al instrumento inicial para que ellas revisaran las preguntas que se habían planteado y si querían las modificaran. Las pusieron en común para clarificarlas y especificarlas. Para finalizar les pedí retroalimentación y les consulté si después de saber de qué se trataba, querían quedarse en el taller, ante lo cual recibí una respuesta claramente positiva de ocho de ellas y una dudosa.

Les entregué las fechas de cada sesión por escrito, un cuadernillo a cada una para que llevaran un diario de campo personal. Una hoja con la tarea, que fue la siguiente: “Durante la semana anota algo significativo sobre el “darse cuenta”. Señalar algún evento (o eventos) del exterior que haya estimulado alguna emoción. Describir las sensaciones físicas suscitadas al percibir dicha emoción. Describir algunos pensamientos que acompañaron la situación en el “antes, durante o después”. Para concluir les pedí que respondieran a: ¿cómo se van hoy? ¿qué aprendizajes se llevan? Algunos comentarios fueron: “me doy cuenta que lo que yo creo y lo que veo no es”, “no

sirve juzgar a las personas sin antes conocerlas, porque no son como yo me lo imaginaba”, “es necesario sentir las cosas que te pasan, lo importante es saber qué es lo que estas sintiendo”, “las emociones no son malas”, “es importante tratar de reconocer en qué partes del cuerpo sentimos las emociones” (G1, 21 de sep. del 2011)⁵.

Concluida esta primera sesión me sentí muy cansada, sin ansiedad y satisfecha. Desde el inicio disfruté mi manera de estar, a diferencia de otros talleres que he desarrollado desde otras perspectivas teóricas y metodológicas. Al escucharlas con una verdadera atención y estando ubicada en el aquí y el ahora empezaba a generar en mí un cambio: no estar por la tarea, sino por las participantes, no estar distante sino cercana, aprender con ellas a no “impartir” vertical y unilateralmente lo que sé. Empecé a percibir cambios en la forma de percibirme a mí misma como facilitadora de procesos grupales.

Segunda sesión

En el plan de la sesión, había destinado 20 minutos para conversar sobre la tarea. El grupo requirió invertir una hora, cada una hizo amplias anotaciones en sus diarios de campo y expusieron lo relevante, aportando experiencias personales. Con esto me di cuenta que establecer un periodo para el desarrollo de las actividades planeadas no era indispensable. Más importante era tener flexibilidad para ajustarme a los requerimientos del grupo. Esto lo manejé bien hasta la sexta sesión; cuando tuve un retroceso en esta idea, por condiciones ambientales que no logré prever y controlar.

Hice una explicación breve sobre los bloqueos emocionales y la desensibilización que estos generan a nivel corporal como introducción para el siguiente ejercicio de sensibilización corporal. Señalé la importancia de la respiración para la vida. Cómo esta se obstruye según los bloqueos internos y cambia según las emociones. Informé sobre la diferencia entre la respiración pectoral y abdominal e instruí para que practicasen, sintieran y comentaran las diferencias. De pie y en círculo

⁵ En este caso utilicé la grabación por cuanto no tenía transcritas esas frases, que se encuentran en el minuto 2:36 de la misma

al inicio, después acostadas en el suelo, facilité durante una hora el desarrollo de tres circuitos de: respiración, relajación y fantasía.

Compartimos la experiencia durante media hora aproximadamente. Cada una tuvo libertad, contó con un espacio para comunicarse y para ser escuchada. Me fui dando cuenta que cuatro participantes tendían a tomar la iniciativa para intervenir. Las otras lo hacían por turnos, se iba generando una expectativa entre ellas para que todas hablaran, entonces manejaban una dinámica de turnos, en lo cual no intervine. Hice un cierre en el que destacué que ante un mismo estímulo, cada una lo recibió, lo procesó y lo vivió diferente. Para completar la idea que no son los estímulos los que nos generan en sí mismos las sensaciones corporales ni las respuestas emocionales; sino la lectura que hacemos de estos, de acuerdo lo biológico, al bagaje de valores, experiencia e historia personal. Concluimos con la distribución de la tarea que fue sobre su historia. Solicité que reflexionaran alrededor de las circunstancias de su nacimiento; ¿de qué se ha enterado? en cuanto a recuerdos gratos y desagradables. Referirse una experiencia profundamente agradable y otra desagradable que haya vivido, a la mitad del número de años. En la actualidad ¿Qué es lo que más le gusta de la vida? ¿Qué es lo que no le gusta?

En esta sesión me percaté que se me dificultaba experimentar la consideración positiva incondicional de al menos dos integrantes del grupo, al ir descubriendo esto, me dispuse a cambiar la conducta con ellas; empecé a incorporarlas en mi recorrido visual y a prestarles atención física y psicológica. El ejercicio que había utilizado en la sesión pasada me sirvió de material de reflexión, para cuestionarme si las veo así: serias, con distancia física, calladas, entonces ¿qué estoy interpretando de esto que veo? Esta congruencia permitió que fuese progresando en la aceptación incondicional de ellas y alcanzar niveles mayores de empatía.

Tercera sesión

Sentadas alrededor en círculo les pregunté: en una palabra ¿Cómo llegan hoy?, para favorecer el contacto con el aquí y el ahora. Expuse la propuesta del trabajo para

ese día, inicié retomando el esquema integrador de emociones y sentimientos que ya había expuesto en la primera sesión con apoyo de un pliego de papel grande. Para mantener vigente la idea que estábamos trabajando un proceso donde cada sesión era parte de un continuum, en donde enfocábamos cada día un aspecto, sin perder de perspectiva del vínculo de este con los demás.

Introduje lo referente a: “comprender emociones y sentimientos”, para lo cual ofrecí una corta intervención teórica, con participación de las asistentes sobre las funciones de estas, el concepto de necesidad y la vinculación entre ambas. Luego desarrollamos el ejercicio estructurado: “comunicación interior-diálogo con el síntoma-”. Retomé la importancia de la respiración y la relajación, con lo que introduje el ejercicio. Hice una fantasía guiada en donde cada una enfocó algún malestar físico o emocional y establecieron un diálogo buscando conocer sobre lo que quería expresar dicho síntoma. Hicimos una puesta en común de la experiencia del ejercicio. Sobre el material ofrecido por las estudiantes, hice preguntas clarificadoras para promover la profundización sobre el significado de la experiencia. El propósito era revisar algunos elementos para reflexionar sobre la relación entre los síntomas corporales y las emociones y sentimientos. Se generaron comentarios como el siguiente:

-R: Trabajé con un síntoma objetivo que tengo, tengo unas bolitas en las axilas, yo lo siento como que es ajeno a mí, que no es algo que es de mi cuerpo, por eso lo siento incómodo; me pregunto: ¿por qué lo tengo ahí? Y duras, porque así yo lo siento muy duras y quisiera que se quitaran, que empezaran a disminuir y disminuir.

-L: ...y decías entonces como que vos crees que sos muy dura...

-R: Duras las bolitas y yo también soy, por eso son las bolitas así. Bueno no sé si yo soy dura de pensamiento o de actitudes.

-L: Y podrías contarme un poquito más ¿qué es ser dura?

-R: Pues así, como que no dejo que me afecten las cosas, me ponen barreras, me suceden las cosas, como no mostrar a flor de piel los sentimientos, eso es lo que yo pienso (TP3, Rubí/Lorena, 5 oct. 2010:67).

De este modo se fue desarrollando una dinámica en la que se relacionaba lo que percibían como sensaciones corporales con las emociones y sentimientos. Las participantes desplazaron su percepción de síntomas aparentemente físicos, que consideraban independientes de lo que sentían a nivel emocional, a darse cuenta que debajo de tales síntomas subyacen necesidades afectivas. Aclaro que este planteamiento lo retomé de la bioenergética, planteada por Alexander Lowen y basada en las terapias corporales de Wilhelm Reich médico, psiquiatra (austriaco/estadounidense). El objetivo de la técnica terapéutica de la bioenergética “es ayudar al individuo a recuperarse juntamente con su cuerpo y gozar en el mayor grado posible de la vida corporal” (Lowen, 2008:41), y enfatiza en los trastornos energéticos del cuerpo que afectan la salud integral. Es aquí donde se articula con las emociones, al respecto plantea Navarro (1988) que las emociones “son necesarias para la supervivencia humana” (1988:13), y que cuando estas se bloquean, la energía reprimida se va instalando en distintos órganos del cuerpo como tensiones musculares, se van constituyendo en rasgos corporales que protegen a la persona contra las emociones o sentimientos reprimidos no expresados y que definen su personalidad. Parafraseando a Lowen (2008) quien no respira profundamente, no se mueve con libertad, no siente plenamente y obstaculiza la expresión de sí mismo reduce la vida de su cuerpo. Estos bloqueos pueden emerger en la persona a manera de malestares físicos diversos: jaquecas, problemas de la visión, limitaciones en la voz entre otros. De tal manera que cuando prestamos atención a estos síntomas, es posible ir develando algo más allá de lo exclusivamente físico. O sea las necesidades que subyacen al estar bloqueada la energía que originalmente intentó movilizarse, según González (2010) una necesidad es una expresión energética, se deriva de una carencia o una potencialidad, que si no se satisface, deteriora o bloquea el crecimiento psicológica o físicamente. La insatisfacción de las necesidades afectivas básicas se hace sintomática. Aunque no es tan claro o consciente descubrir esta relación, pues surgió como un medio de defensa ante una situación determinada.

Para esta sesión creo que cada vez iba comprendiendo mejor lo que es facilitar siendo parte del grupo, no como responsable de este. Cuando las participantes tomaban la iniciativa para referirse a las experiencias de las otras, con empatía, sin

juzgar y prestando atención constante, reflexionaba que se estaba gestando un proceso en el grupo y reconocí esto como un elemento fundamental para experiencias de aprendizaje significativo alrededor de las emociones y sentimientos. Así puedo citar como ejemplo la manifestación de E.⁶, quien había venido refiriéndose a sus temores por el “qué dirán” que caracteriza su forma de estar con la gente.

-Lorena: Dime una cosa, antes dijiste: aquí sí me da como confianza y seguridad. ¿Qué hace que en este grupo te sientas con esa confianza y seguridad?

-E.: me siento como en el mismo nivel, ahorita me siento que no hay nadie más arriba que nadie, o de que yo sé más que tú, o de ¡qué pendejilla esa! Me siento bien cómoda, me siento bien relajada (TP3, 5 oct. 2010:301).

Les entregué la información para la tarea. Estas adelantaban el trabajo de la siguiente semana, para que ellas aportaran material que no estuviese distorsionado por la vivencia de la sesión. En esta tarea pretendí, después de dos sesiones centradas en lo interno de ellas mismas, que empezaran a considerar las relaciones interpersonales, entonces revisamos: ¿qué exijo y qué es lo que necesito de alguien significativo en mi vida?, completando las siguientes dos frases: Exijo de.... Lo que necesito de eso es....

Cuarta sesión

Después de quince días sin reunirnos, por un feriado, el énfasis programado fue “la comunicación de las emociones y sentimientos”. Programé un mínimo de dinámicas y teoría, para priorizar, precisamente, la comunicación entre las participantes. La tendencia había sido desde un inicio, que los silencios no se prolongaban, Muchas veces eran Coralina o Topacio quienes tomaban la iniciativa para hablar y me daba la impresión que el grupo así lo esperaba. Los contenidos que llevaban a las sesiones eran personales y significativos para sus vidas. Ellas las articulaban las emociones y sentimientos y la relación con sus parejas, su padre o su madre. En esta sesión Coralina tomó la iniciativa, partió de contar lo que le sucedió, al implementar para sí, lo

⁶ E. es una de las participantes que se retiró por motivos laborales en la tercera sesión.

que era una “tarea” para Ágata. Mientras ella hacía su relato, con interjecciones como ¡ajá!, ¡mmm! la invitaba a seguir. De esta manera fue exponiendo su experiencia personal durante casi media hora. Ella se refirió a su interés por completar el círculo de la ruptura que había tenido en la relación de noviazgo, que la mantenía en un estado sentimental de tristeza y desesperanza:

C: Se dio que nos pudiéramos ver y pudiéramos hablar y pude cerrar el círculo. Entonces así, como que me ayudó muchísimo, me sentí como liberada, así como de ¡uuuuu! (hace un gesto con las manos hacia arriba, sonríe).

L: Hay una frase que dice: “así como el diamante es solo carbón transformado, la conciencia clara puede despertar a partir de nuestra confusión”.

C: ¡Ah! como diamante (ríe). Pues me siento bien, más que nada creo que fueron los ejercicios que me ayudaron como a salir de una etapa y entrar a otra [...]

L: Escucho como que has ido adquiriendo mucha confianza. Se te ve una cara diferente (TC4, Coralina-Lorena, 19 oct. 201:25).

En esta sesión, por segunda vez intenté que ellas se hicieran una pregunta a responderse a través del taller, cuyo propósito era que actuara como generadora para facilitar la reflexión de sus procesos personales. Sus preguntas se quedaron en lo general y poco personales. Esto lo interpreté como un bloqueo de asumir su propio aprendizaje, como un constructo social que es su dificultad para preguntarse; las entendí y me inquieté por ello. Luego trabajé con material sobre los diferentes niveles de la comunicación, la importancia de hablar de manera concreta, desde la primera persona, que se incluya el sentimiento, la acción y la experiencia, de disminuir las generalizaciones, eliminaciones y distorsiones. Cuando “impartía” estas cápsulas teóricas no me sentía cómoda del todo, pues percibía que volvía en alguna manera a tomar “el rol de experta”; a la vez reconozco que estos aportes facilitaban en ellas la reflexión y significación sobre lo que les sucedía con sus emociones y sentimientos.

Luego pasé a un ejercicio con música, expliqué en qué consistía y agregué: “si quieren hacerlo”, ofreciéndolo como opción, lo cual no había hecho en dinámicas

anteriores. Agregué esto a raíz de la reflexión que me generó lo que menciona Rogers (1993) en su libro Encuentro de Grupos:

Trato de evitar todo procedimiento *planeado de antemano*; lo artificial me produce verdadero rechazo. Si se ensaya cualquier procedimiento de esta índole, los miembros del grupo deben conocerlo tanto como el facilitador, ellos mismos tienen que decidir si desean o no usar ese enfoque (1993:64).

Refiriéndose siempre a un grupo de encuentro, él destaca la diferencia entre estos ejercicios planeados en contraposición con su uso “con auténtica espontaneidad” (Rogers, 1993:64) surgido del propio proceso de grupo, valora su uso si facilita la expresión de sentimientos en determinado momento. Me gustó reflexionar lo anterior, pues si bien no llegué a la espontaneidad, incorporé manifestaciones que hicieran más flexible la participación en lo propuesto. Por ejemplo incorporé un: ¿qué quieren hacer hoy?, como un intento de ir incorporando mayor libertad al desarrollo de mi propuesta y apropiarlas más de su posibilidad de elección durante las sesiones. Me vivía en este momento con mucha confusión, entre mi “rol” aprendido por años para facilitar grupos y mi intención de incluir cambios, a raíz de mis transformaciones personales y los aprendizajes teóricos del ECP. Es más, ahora que lo reflexiono nuevamente, detecto que uno de los ejercicios que más les impactó a las participantes (era recordado y aplicado mucho después de haberlo realizado), fue el que implementé de manera espontánea en la primera sesión, sobre: “veo que...” “interpreto que...”, lo que me confirma de alguna manera estas observaciones hechas por Rogers (1993)

Después de participar en el ejercicio hicimos una ronda en la que cada una se expresó, fueron tomando su turno, en esta parte me fui dando cuenta que algo iba sucediendo en Ágata. Me pareció que procuraba impulsar su proceso para integrar sus emociones y sentimientos, de tal manera que dijo: “te hacen sentir”, inmediatamente se autocorrige: “pero bueno,... sé que no,... soy yo”, refiriéndose a que es ella quien siente. Luego hizo mención de las preguntas, que se habían dejado como tarea en la sesión anterior: “y tiene que ver mucho con las preguntas, lo que exijo y si no lo exijo no me lo dan...” (TC4, 19 de oct. del 2010:550).

Otra observación que hice fue que parecía que la participación en el taller estaba impactando en las relaciones interpersonales con la familia. Ámbar había venido refiriendo su dificultad para comunicarse en su grupo familiar, en cuanto que no comprendía a su padre y mantenía silencio al respecto. En esta ocasión nos relató que se atrevió a cuestionar un comportamiento que a ella le generaba incomodidad sobre la forma en la que su padre se refería a la comida que elabora su madre.

Ámbar: ...Le dije a mi mamá: “tal vez como te habla y su manera de hacer esas comparaciones, tú ya estas acostumbrada y para mí no”, no entiendo a mi papá lo que nos quiere decir con ciertas palabras o ciertas actitudes. Me costó mucho trabajo, pero acepté, que esa es su manera de decirlo. [...] Ya no lo veo igual, yo creo que así deben ser muchas cosas (TC4, 19 de oct. 2010:727).

Ámbar descubrió que a su madre realmente no le molestaba la manera en que era tratada por su padre (su cónyuge). En este caso la comunicación de un sentimiento en su grupo familiar, le permitió a Ámbar darse cuenta que su percepción difería a la de su madre. O sea, ella estaba incómoda por algo que no le preocupaba a la involucrada directa.

Cuando una de las participantes intervenía, retomaba lo dicho por otras o bien apoyaban lo dicho, había apertura y expectativa de escucha a todas, lo que interpreté como que se iba tejiéndose una red entre el grupo. Perla trataba de guardar silencio o quedarse de última, me di cuenta y no hice nada al respecto, fueron sus compañeras, en esta ocasión, quienes comentaron algo para introducirla a que hablara, lo cual hizo; relató lo que pasa en su familia con la comunicación, un hecho en donde al inicio no contó lo que sentía y lo que le sucedió al atreverse a hacerlo:

P: No pues, yo cuando supe del tema que era de comunicación, me gustó. Porque a mí me cuesta mucho trabajo decir las cosas, decir lo que siento o como me siento, me cuesta mucho trabajo, se me hace más práctico sentarme en una maleta y decir ya (TC4, 19 de oct. 201: 862).

Para finalizar esta cuarta sesión procedí a hacer una síntesis y luego hicimos una ronda final, con la pregunta generadora ¿qué nos llevamos hoy? A continuación transcribo lo verbalizado en esta oportunidad:

Ágata: creo que me llevo tarea que tengo que aplicar, ahora sí, el tratar de, sé que no va a ser fácil, pero tratar de empezar a expresar sentimientos tal cual. Si me siento triste con tristeza, no con enojo, si estoy enojada también expresarlo. Siento como que sí voy avanzando... (TC4, 19 de oct. 2010:963).

Me parece que hay un cambio en Ágata, pues al menos en el discurso asume que ella tiene la posibilidad de resolver algo de lo que sucede, contrario a las defensas para abrirse a la experiencia que anteriormente había venido notando en ella. -Perla: “Yo entiendo que la manera de comunicar, cuando nos comunicamos, no quedarme nada más en los hechos, sino expresar algo más personal, ya que sea tuyo, no quedarte solo en el evento” (TC4, 19 de oct. 2010:981).

Esta vez fui yo quién con la mirada invité a Perla a verbalizar, con una intención que no se quedase de última. Creo que su estar en el grupo me recordó la forma anterior de estar en muchos grupos a través de mi vida, tal vez desde ahí, no tanto con empatía, hice mi gesto, presumiendo que a ella le caían bien estos pequeños “empujoncitos”, para que encontrara su propia voz, lo cual tal vez no fueran necesarios, eran contraproducentes o efectivamente le venían bien.

Coralina: Cuando comunico cosas, me puedo comprender mejor qué es lo que me está pasando. Ya no se me hace tan grave como me lo estaba imaginando. Me escucho y digo: ¡ah pues no es tan grave! (ríe), luego las versiones de las otras personas yo creo que me hacen ver que no era tan relevante y le van dando más sentido (TC4, 19 de oct. 2010:988).

A Coralina la percibía muy comprometida con su proceso personal por su asistencia, su entusiasmo en las tareas, su puntualidad, su habilidad de comunicación

en el grupo y su actitud de auto-reflexión, lo que la llevaba, aparentemente, a ir haciendo descubrimientos cada vez mayores de sí misma.

Rubí: Siento como que vamos a ir al paso de darlo, como de la tristeza no, no lo sentía, no estaba acostumbrada a demostrarlo y ya pasé ese ¿cómo se dice?, pasé ese proceso de comunicar eso, entonces ahorita siento otras emociones, como la incertidumbre, los nervios, o... ese es el que yo sentía que tenía más problema. Pero... (TC4, 19 de oct. 2010:1006).

Interpreté movimientos internos en Rubí cuando dijo esto, al vincular su planteamiento anterior, en donde ella decía que era dura, entonces sentimientos como la tristeza, no se los permitía; me pareció que estaba flexibilizando la forma en que se auto-percibía.

Ámbar: Yo de lo que me doy cuenta es que es muy difícil expresar lo que se siente. Me quedo con estar abierta a las diferentes formas de expresarse, es importante expresar lo que sientes, no quedárselo callado, porque traes un problema, no nada más. Es tomar así, como empezar poco a poquito. Como tomar un vasito, luego otro.Ahí la llevo ¡Je! (TC4, 19 de oct. 2010:1019).

Con Ámbar me sucedió esto que se suele escuchar en la maestría: “si te choca te checa”. Busqué incrementar mi congruencia, revisar qué me pasaba con ella, detecté que lo que leía en sus actitudes, son actitudes que en mí misma no me han gustado y que he ido cambiando con el pasar del tiempo. Cuando me percaté de esto creo que la aceptación hacia ella la incrementé; y desde ahí mi actitud y mi conducta de empatía también. Percibí en mí muchas ganas de escucharla y comprender más a fondo lo que le sucedía; de manera que cada vez que se expresaba le prestaba la mayor atención psicológica y física que podía.

Para esta sesión me sentía involucrada afectivamente con las participantes, por lo que me resultó muy placentero, escuchar la experiencia de Coralina, en la cual ella reconocía que los ejercicios la habían ayudado a querer seguir trabajando este proceso

suyo que tenía inconcluso. Al irme percatando que en ellas habían iniciado algunos movimientos, me animó a seguir con mi proceso. El estado emocional que Coralina y Ágata habían reportado en la sesión anterior me había dejado preocupada; y aunque entiendo que a nivel cognitivo no es necesario ni útil cargar con el pesar de las demás, a nivel afectivo no lo logré del todo y no pensar y preocuparme de sus situaciones, entre sesiones, me resultó imposible.

Quinta sesión

Les solicité que plantearan al menos dos deseos que se pudieran cumplir en el grupo, con la idea de orientar su atención al grupo como fuente de potenciación de recursos y paralelamente, que trabajaran un poco más sobre el contacto consigo mismas y la comunicación, para concretar este asunto que era el de la semana pasada e introducir el de la toma de decisiones. A continuación un extracto de lo que pasó con este ejercicio estructurado: “Hacer una técnica de relajación y conocer el tema del día de hoy” (TC5, Perla, 19 de oct. 2010:5). “Ser escuchada, ser abrazada, no juzgada” (TC5, Topacio, 19 de oct. 2010:18). Dado que su forma de explicitarlos fue en términos generales e impersonales les solicité que los revisaran y modificaran, que los concretaran incluyendo la persona quien lo pedía, a quién y clarificaran lo solicitado, entonces agregaron:

-Perla: Yo quiero conocer el tema que se va a dar el día de hoy en la clase. Y también quiero que la maestra haga una técnica de relajación, el día de hoy en esta sesión.

-Topacio: yo quiero que todas ustedes me escuchen. Yo deseo que cuando ustedes me escuchen, si pueden darme sus opiniones de lo que escuchan como para que yo organice mis ideas, me sirviera mucho, me tranquilizaría mucha no ser juzgada (TP5, 26 oct. 2010:10).

Luego pasamos a otro ejercicio, “libertad”, una fantasía guiada, el cual inicia en exigir y culpar a otro, para luego trascender en esa exigencia y revisar la necesidad real

que oculta; revisar qué puede decidir en relación con esta, que tenga que ver con sí misma y no con el otro. Una de las comunicaciones que hicieron a raíz del ejercicio fue:

Amatista: Escogí a una amiga con la que estaba enojada. Pero al momento de reclamarle no pude reclamarle nada. Pues con el taller yo me ha dado cuenta que la gente no te hace nada, tu permites que eso te afecte, pero es porque tu permites, no porque la gente te lo haga (TP5, 26 oct. 2010:137).

A través de los ejercicios y la verbalización de las experiencias, me parecía que se iba facilitando la auto-exploración, la expresión de sentimientos e iban descubriendo los significados personales de estos. Por mi parte me parecía que iba avanzando en la elaboración de respuestas de comprensión, incentivando el contacto consigo mismas y la expresión de lo que les sucedía a nivel interno.

Para concluir esta sesión realicé un cierre del ejercicio y la tarea: en función de este ejercicio volver a darle un contenido a cada uno de los elementos de la fantasía: culpar y exigir a alguien algo, descubrir que es lo que realmente se quiere. Descubrir la necesidad que subyace y tomar una decisión en concordancia con esta última.

Concluimos con la ronda final con lo que se llevaban de la sesión, me pareció que había reflexión de su parte de algo que podían hacer para sí mismas:

-Amatista: Yo hoy me quedo con aprender a responsabilizarme de mí misma antes de culpar al otro de mis sentimientos...

-Perla: Yo me voy mucho como con esa tarea de qué necesito, porque últimamente, no sé cuánto tiempo, en estos tiempos, nunca me he puesto a ver ¿qué es lo que siento?, ¿qué es lo que quiero? Entonces quiero sentarme de veras a reflexionar y ver esa parte.

-Rubí: Yo me voy con decidir, porque en lo que exijo y lo que necesito se vuelve un círculo vicioso y por no decidir siguen dando vuelta esos dos aspectos. Es decidir y actuar.

-Coralina: Tomar una decisión que de verdad vaya a cubrir esa necesidad, porque a lo mejor he tomado decisiones equivocadas. Ver cuáles son mis opciones.

-Topacio: yo...este...con... lo de la comunicación. Esto me sirvió mucho, pero no tanto...como decirlo, sino que al escribirlo se me hace más fácil. Entonces como poner atención en cómo surgen mis emociones.

-Ámbar: No echarle la culpa a las demás personas. No evadirme sino ocuparme de mí, ¿qué es lo que quiero, qué es lo que necesito? Porque es muy ¿cómo decir?...A mí me cuesta mucho, saber ¿qué es lo que quiero? (TP5, 26 oct. 2010:326).

Para esta sesión me sentí satisfecha por cuanto percibía que estaba fluyendo más como facilitadora, me sentí tranquila, relajada, estuve bastante situada en el aquí y ahora, me manifesté atenta; asimismo me seguía pareciendo que las participantes estaban fluyendo en sus procesos personales a nivel emocional, se cuestionaban, manifestaban su deseo de cambiar y algunos conflictos internos personales parecía que se iban flexibilizando.

Sexta sesión

Para esta ocasión fue necesario cambiar el lugar donde nos reuníamos, a un Parque. Inicié la sesión recordando que esta era la penúltima. Retomé el esquema integrador de emociones y sentimientos, les llevé en físico el esquema de la toma de decisiones de Damasio (Castells, 2010:199) y reflexionamos sobre él, como cierre de la sesión anterior.

Luego pasamos a hacer el ejercicio semi-estructurado: moldear el cuerpo de la pareja, como si fuera una estatua, intensificando las posturas que presentaran en ese momento para ir considerando el cuerpo (postura, autoimagen, sensaciones, pensamientos) como un recurso fundamental con el cual trascender la toma de decisión e ir a la acción y reforcé la importancia de valorar las estrategias para llevar a cabo las decisiones. Cuando compartimos las experiencias surgieron diálogos como estos:

-Ágata: Pues la mía estaba como muy sonriente, como que estaba feliz. Pero ya cuando le encorvé los hombros dijo “sí ¿estaba así?” y dije “sí” y dijo que tenía que corregir eso, que porque no se había dado cuenta de que estaba encorvada de los hombros.

-Lorena: No se había dado cuenta.

-A: Yo sí lo vi en ella.

-L: Y cuando vos asumiste la posición encorvada, ¿qué te pasó a vos?

-A: A mí, pues no sé, sentí así como, decaída, pero también tenía una sonrisa muy grande, o sea como feliz, pero los ojos los tenía volteando para abajo. Sería como esas dos cosas, feliz y triste, o sea con esas dos cosas, con los hombros; aunque ella no se había dado cuenta.

-L: -Como que con el cuerpo decía una cosa y con la cara otra.

-A: -Ajá (TC6, 1 de nov. 2010:265).

Propuse un segundo ejercicio que consistió en la elaboración de un cuento, este recién lo habíamos hecho en el curso de Desarrollo humano II y me pareció podía aportar en el taller. El propósito fue seguir movilizando su parte creativa como recurso interno básico para las decisiones y la acción. Hice la introducción del cuento y ellas lo continuaron; mientras escribían les fui diciendo unas palabras que tenían que incluir en la narrativa. Cuando cada una hubo escrito su cuento expliqué la metáfora: la hoja en blanco sobre la que escribieron representaba la vida de cada una, el lápiz era su capacidad para escribir (construir) su propia historia, las palabras que les dije al azar, representaban circunstancias inesperadas que se les van presentando en la vida y la forma en que ellas las integraron a la historia, la forma en que asumen lo que se les presenta, lo que no tienen planeado.

Concluida esta introducción, leyeron sus cuentos e hice algunas inferencias de su significado. Les destacué que en ellas mismas está el corazón, está lo medular para tomar decisiones y acciones que atañen a su forma de estar en este mundo; que muchas veces esto no se nos devela por lo cognitivo, más lo afectivo nos ayuda a descubrir de nosotras mismas, tal y como sucedió con el cuento. Destaqué que no obstante tenían el mismo material, una hoja y un mismo inicio de cuento, sus

construcciones fueron diferentes, la narración y la forma de integrar las palabras, a algunas les estorbaron a otras les facilitó. Las palabras fueron azarosas, no necesariamente las estaban buscando, les llegó y las introdujeron en la historia de acuerdo a su forma de ver la vida. Para concluir pasamos a compartir experiencias de las que cada una quisiera aportar.

En general durante y después de esta sesión me sentí insatisfecha, consideré que había cometido varios errores: falta de introducción en los ejercicios, ofrecerlos como opciones, la socialización de las dinámicas generadas, exceso de ejercicios en relación con el tiempo y la forma de hilar los contenidos. Reflexionar sobre mi acción de manera crítica, influyó en mi forma de estar con el grupo, logré cierta congruencia, más tal vez no suficiente empatía. Me di cuenta y así se los verbalicé, que había estado influida por las condiciones ambientales, habían excesivos estímulos, música y otros sonidos, árboles, área verde amplia, entre otros que afectaron mi concentración.

Séptima sesión

Inicié ofreciendo un espacio para compartir por última vez en el grupo, a manera de despedida, lo que cada una tuviese deseos de expresar sobre su vida. Topacio tomó la palabra. Contó que ha venido teniendo un sueño repetitivo desde que era niña y en todos esos casos llegaba a un precipicio y no avanzaba más. El día anterior volvió a soñar lo mismo y en esta ocasión sí avanzó, se lanzó del precipicio y se dio cuenta que no pasaba nada al hacerlo. Lo relacionó con un evento, porque le chocaron su vehículo. Si bien llamó al marido para que le ayudara, este no se presentó, lo cual la enojó, más ella asumió los arreglos pertinentes, negociaron el arreglo, fue exonerada de culpa y esto le generaba una agradable sorpresa de la habilidad de sí misma. Concluyó de su experiencia:

Como que algo se quebró y no es que no lo quiera, es que no dependo. Siento que ya no dependo de él. Que eso sucedió y que en el momento fue un susto pero lo resolví y que en cualquier momento lo puedo resolver. Ya no siento que “y si pasa esto, cómo le hago” Como antes: “a ver, estoy atorada, para dónde le

doy, para acá o para allá, para la derecha o para la izquierda” “Voy a preguntar a ver si...” (TC7, 9 de nov. 2010:94).

Luego Rubí, se había venido refiriendo en sesiones anteriores a su dificultad de expresarse y comunicarse con su papá, así como su deseo de hacerlo, esta oportunidad relata los avances que han tenido con esta relación:

-R: Mi papá me llevaba todas las semanas, siempre le platicaba ¿tienes mucho trabajo? Ahora estas semanas, le he estado platicando de más cosas, como por ejemplo ahora de las emociones [...] Sí, antes el me hablaba solo de cosas superficiales, o del trabajo, yo no pasaba esa raya. Ahora hemos hablado más de su historia, de lo que él siente, de la confianza. Yo se que él tiene muchas cosas que decir, aunque no lo exteriorice

-L: Te escucho como que pasaste la raya y te da gusto. –Rio- Te veo toda así, en tu cara se te nota.

-R: Rió-Sí, me da mucho gusto, siento que cada vez podemos comunicarnos más. Ahora cuando me iba a bajar, ya no quería, queremos seguir platicando. – Risas (B7, 26 oct. 2010:132).

En cuanto a Amatista, según noté a través de sus intervenciones, se vivía mucho en los deberías para sí misma. E igualmente, durante las sesiones anteriores, de alguna manera, ella señalaba a las demás lo que deberían de hacer y se expresaba casi siempre en tercera persona. Este último día, durante unos 20 minutos, fue más ella misma, habló llorando de su sentir y en primera persona. La tenía a mi lado y al mirarla a los ojos y en su rostro, la percibí como una persona muy distinta. Empezó, según me parece a cuestionar, de alguna manera su necesidad de satisfacer las expectativas de otros.

-A: Hoy me asignaron otra cosa más, por lo de la auditoría, entonces, como que volteé a ver al doctor y le dije “no puedo, es muchísimo trabajo, necesito que me ayuden”. El me dice “¿sí?”. Ya no puedo es demasiado y no porque no quiera,

sino porque responsablemente quiero que salga en tiempo y forma y no puedo. Me van a asignar a una persona que me ayude temporalmente. Pero estoy enojada conmigo porque dejé hasta que ya me sentía como ollita express al decir “no puedo”, ¿por qué no antes?

L: Y en el momento en que te estás rebasando, estas asumiendo la responsabilidad de decirle al doctor: “no alto ahí, esto ahora sí ya no puedo”

A: (Llorando aún) Pero lo que me enoja es que no he aprendido decirle a la gente: no puedo, no quiero, basta ya fue suficiente. Nunca, nunca, como lo decía en un principio aquí yo nunca pongo límite.

L: Nunca pones límites y le dijiste al doctor: no mire ya yo no puedo con esto, no es irresponsabilidad, ya no puedo. Y me dices que nunca pones límites.

A: Bueno, hoy fue mi primera vez.

L: Hoy fue tu primer vez de poner un límite claro para defender tu posición.

M: Pero lo que me enoja es esto: ¿por qué siempre espero hasta que quedo como ollita exprés y explotar todo? Además que me siento muy cansada. Para la escuela me siento exhausta. Paso por pasar, la calificación no me importa. El remordimiento es que me siento este semestre si pero no, a medias y a mí a medias no me gusta. Entonces es el ojo! dejaste otras áreas y estas dejándolo todo.

L: Pero te escucho que estás dándote cuenta de eso.

M: Sí. (Silencio)

L: O sea que te estás dando cuenta que llevaste las cosas mucho más allá. Que podrías haber dicho algo, hace rato, más ahora sí lo dijiste. No es que siempre no lo dices, no es que nunca lo has dicho, ahora sí lo dijiste. Me suena entonces como que las cosas no son igual siempre. Que ha habido o estás haciendo algo diferente a como lo venias haciendo. Supongo que tampoco es una experiencia que antes habías vivido. (Amatista va dejando de llorar)

A: Algo tan fuerte, no (TC7, 1 nov. 2010:625).

Fue muy particular esta experiencia, por cuanto casi de inmediato de concluir esta frase, se volvió hacia Ágata que había intervenido antes para hacerle varias

observaciones y comentarios de tipo “tu deberías”, volviendo nuevamente su postura y actitud, a como se había mostrado otras veces. Creo que las demás también estaban asombradas de este cambio, surgieron miradas entre unas y otras, más no me referí al mismo, de lo anonadada que me dejó la modificación repentina.

Concluido el compartir grupal pasamos a una actividad creativa de cierre: pintar unos cántaros⁷, en la cual participé con ellas. Cada una nos tomamos reposadamente el tiempo para hacerlos, entre risas y comida. Luego escribimos un mensaje significativo o algún tipo de enseñanza para cada una de las demás, que depositamos en los cantaros correspondientes. Me pareció que estaban entusiasmadas porque no había ninguna prisa por dejar el grupo en esta ocasión, había mucha hilaridad, concentración. La sesión se extendió hasta las 7:30 de la noche, o sea nos reunimos durante cinco horas. Se creó mucha expectativa, cuando al poner los papeles dentro de los cántaros, dimos tiempo hasta que todos estuviesen y decían: “es como esperar los regalos de Navidad”. Concluimos diciendo cada una, lo que había significado para nosotras el grupo como tal.

Al finalizar la facilitación a través de este taller, me sentí tanto satisfecha, como nostálgica por el cierre del grupo. Creo yo, que se generó un clima en el que las participantes llegaron a sentirse recibidas, aceptadas y comprendidas en algún grado fuese por mí, por las demás integrantes o por el grupo como un todo; lo cual, presumo, ayudó para que hablaran sobre sus experiencias de vida; disfruté cada pequeño cambio que presumí que se fue dando, en la forma de percibirse, de expresarse, de relacionarse. Como facilitadora tuve altibajos, a veces sentía que fluía con las personas participantes, mientras que en otra me sentía atorada y en estos momentos me auto-recriminé. Exalté la idea de: “debería ser excelente facilitadora”, hasta que comprendí, que éste debería no existe. Como él mismo Carl Rogers lo plantea: “deseo escribir con toda franqueza acerca de mis esfuerzos como facilitador en grupo y expresar en la medida de lo posible mis virtudes, defectos y vacilaciones al intentar desempeñar con eficacia en el honesto arte de las relaciones interpersonales” (1993:50). Entonces comprendí, que no requiero ser una experta en la materia nada más es, fluir en mi

⁷ Actividad sugerida en el curso taller de integración II, por el maestro Dr. David. González

propio proceso, aprender de mis errores, aprender de mis aciertos y seguir en la praxis y la reflexión de lo que hago para obtener aprendizajes que me sigan enriqueciendo.

3.2 El planteamiento de las preguntas: guía para el análisis

Una vez concluido el taller, el reto fue reflexionar, analizar y sistematizar lo que había sucedido en el mismo, con el propósito de ordenar y entender la experiencia. Mi formación en la maestría profesional, el Desarrollo Humano tiene como propósito que amplíe mis habilidades y conocimientos conceptuales y metodológicos para aplicarlos en mi desempeño profesional; entonces, procesar de manera analítica el trabajo de campo, se constituye en un aporte fundamental para mi aprendizaje en cuanto a mi capacidad de análisis y comprensión de los procesos humanos. En el Plan de estudios de la Maestría de Desarrollo Humano (MDH) se plantea:

El método para conocer en la MDH tiene relación con los supuestos epistemológicos de la fenomenología. Para la fenomenología el conocimiento se construye a partir de un acto de conciencia, que tiene como base la experiencia inmediata del sujeto. El objeto de conocimiento es lo que aparece a la conciencia del sujeto. La conciencia es la piedra angular del edificio del conocimiento. Es decir el conocimiento siempre es subjetivo (ITESO, 2009:12).

Los datos fundamentales para este conocimiento, surgieron de lo acontecido a través de las siete sesiones, en el espacio relacional entre las participantes entre sí y conmigo. Lo primero que hice con estos datos fue revisarlos para reflexionar y definir preguntas que guiarían el proceso de análisis. La formulación de las preguntas implicó un proceso sistemático, el cual identifiqué a continuación en varias fases; si bien no necesariamente, el proceso se generó en esa secuencia, dado que hay momentos en que se regresa a pasos anteriores.

3.2.1 Codificación de los registros de datos

Los registros de datos recopilados a través del taller los organicé como evidencia. Esta es de varios tipos, incluye: bitácoras, transcripciones del audio-grabación parcial o total de las sesiones, instrumentos y tareas completadas por las participantes. Establecí un archivo digital en la PC personal, que denominé registro de datos. Y un archivo físico con un respaldo de audio-grabaciones, transcripciones y bitácoras. Así como los instrumentos que completaron las participantes, organizado por las fechas de cada sesión.

La clasificación se resume en el siguiente cuadro y lo utilizo en el documento cada vez que cito evidencias de estos registros:

Cuadro # 2 Clasificación y códigos de los registros de datos

SESIÓN #	AUDIO-GRABACIÓN	BITÁCORA	TRANSCRIPCIÓN COMPLETAS	TRANSCRIPCIÓN PARCIAL	INSTRUMENTO FRASES INCOMPLETAS INICIAL	INSTRUMENTO NOVEDAD, ENFASIS Y RELACION	INSTRUMENTO FRASES INCOMPLETAS FINAL	TAREAS	CANTAROS
CÓDIGO	G	B	TC	TP	IIFI	INER	IFIF	M	C
1	G1	B1	X	X	IFII	INER1			
2	G2	B2		TP_2		INER2		T1	
3	G3	B3		TP_3		INER3		T2	
4	G4	B4	TC4			INER4		T3	
5	G5	B5		TP_5		INER5		T4	
6	G6	B6	TC6			INER6		T5	
7	G7	B7	TC7				IFIF		C

Fuente: Elaboración propia, 2011

Además de lo anterior, a cada uno de los registros escritos les asigné números en cada renglón, que sirven de guía para orientarse en la ubicación específica de las participaciones. Los anoto cada vez que realizo citas. A continuación expongo un ejemplo de la forma en que utilizo la codificación en las citas: (TP3, Amatista, 5 oct.2010:65). Lo cual se descodificaría TP3, se refiere a Transcripción Parcial de la

sesión #3, luego el nombre de la participante a quien le atribuyo la cita, la fecha de la sesión y 65 es el número de reglón donde inicia la cita. Todo ello con el propósito de hacer constar que la evidencia fue recopilada y ordenada de manera escrupulosa y sistemática, dada su importancia para sustentar el proceso de análisis que permite comprender y aprender de la experiencia.

3.2.2 Definición de las preguntas guías del análisis

Una vez codificados los registros de datos, inicie la revisión sistemática del contenido de cada uno de los registros sesión por sesión, en cuanto a las grabaciones y el material digitado. Para ello seguí las siguientes etapas:

1. Revisé los registros de cada una de las sesiones, e identifiqué temas relevantes.
2. Extraje unidades de significado, o sea, seleccioné renglones que respondían a los temas.
3. Construí una serie de preguntas tentativas que fueron surgiendo.
4. Generé procesos reflexivos en un ir y venir a los datos, a la teoría y a las preguntas nuevamente, que me iban dando una mayor claridad, del material disponible y de lo que quería abordar.
5. Después de ese proceso de reflexión, elegí dos de las preguntas. La primera pregunta es en relación con el proceso intra-personal de las participantes en aspectos precisos. La segunda y tercera en relación con el proceso de la práctica facilitadora. Las preguntas son:

¿Qué procesos de cambio experimentaron las participantes, al sentir-pensar sobre sus propias emociones y sentimientos?

¿Cuáles aportes o saberes descubro de la maestría, que se plasmaron en habilidades y actitudes, puestas al servicio en la práctica facilitadora que realicé a través del taller? y ¿qué significan en mi formación profesional?

Estas fueron fundamentales, pues sirvieron de guía para determinar algunos hallazgos del proceso de facilitación vivido a través del taller.

3.3 Proceso de análisis y sistematización de la información

Este proceso de análisis y sistematización está planteado desde la investigación cualitativa, la cual a su vez está nutrida del método fenomenológico y del método hermenéutico. Desde la fenomenología se capta lo dado (el dato). Con esta teoría es posible, de acuerdo a Martínez (1999) captar la realidad desde el marco de referencia interno de las personas que la viven y la experimentan, hay un interés y un respeto por lo obvio, se reconoce el sentido de lo que sucede. Entonces depende “del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 1999:167).

Desde la hermenéutica se hace la interpretación del significado del dato, va de las partes al todo, como lo plantea el mismo autor haciendo referencia al círculo hermenéutico sugerido por Dilthey: “es un “movimiento de pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo” (Martínez, 1999:121) y continúa “de modo que en cada movimiento aumente el nivel de comprensión: las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes” (1999:121).

Esta es la manera en que trabajé, extraje algunas evidencias y les di algún significado. Luego volví a verlas como un todo, con lo que incrementé la comprensión de los hallazgos. Tarea que me resultó compleja, además implicó que puede haber varias interpretaciones, de un mismo fenómeno. En este caso, mi base teórica está fundamentada en el Enfoque Centrado en la Persona (ECP) y precisamente me he dado cuenta que una misma evidencia puede interpretarse de manera diferente. Esta que presento es una de ellas y como tal una aproximación válida para interpretar el fenómeno concreto del taller de “Emociones propias...Sabiduría interna”. Asumo la responsabilidad que de este análisis e interpretación ha surgido.

Después de definidas las dos preguntas, regresé a revisar la fuente de los datos y extraje una serie de unidades de significativo o frases que consideré significativas para responder a las mismas.

La lectura de estas frases me permitió ir definiendo algunas categorías, alrededor de las cuales organicé o agrupé la evidencia, para ir buscando significados. Habiendo recopilado suficientes unidades de significado, proseguí con las fases que plantean Taylor y Bogdan (2000:160-168) Sinteticé el orden y contenido de los pasos y les agregué lo que ha sido el proceso que he seguido:

- Plantean los autores mencionados que un primer paso es leer repetidamente los datos. Reunir todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y leerlos cuidadosamente. Durante el trabajo de campo fui recopilando y ordenando en una carpeta, por sesión, las evidencias que iban surgiendo, así como el material digital en la PC. Luego los ordené tal como lo señalicé en el sub-título anterior. Procedí a leer las transcripciones una a una y con base a ellas elaboré ensayos. Escuché nuevamente algunas partes de las grabaciones. Luego tomé el material y leí desde la primera hasta la última. En este trabajo invertí un mes aproximadamente.
- Taylor y Bogdan (2000) sugieren seguir la pista de los temas, las intuiciones, las interpretaciones y las ideas. Luego registrar toda idea importante que surja durante la lectura y reflexión sobre los datos. Entonces al hacer las primeras lecturas de los datos de la sesión uno y dos fui identificando algunas ideas de interpretaciones, que anoté debajo de las citas correspondientes de las participantes. Luego empecé a realizar algunas lecturas de aportes teóricos y fui entonces agregando citas bibliográficas que creía me podría apoyar en las explicaciones de lo sucedido.
- También proponen buscar en los datos los temas o pautas emergentes; de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares. En cuanto a estos temas emergentes encontré que la conversación giró en torno a la forma en que las participantes se auto-percibían, en torno a lo que piensan de su mundo emocional, sobre acciones que vinculaban con lo emocional, sus reflexiones e intentos de comprenderse, a la forma en que otras

personas influyen en lo que les sucede a nivel emocional; específicamente el novio, el esposo, el padre, la madre y un amigo.

- Taylor y Bogdan (2000) mencionan la importancia de elaborar tipologías o esquemas de clasificación que pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. Al respecto retomé conceptos propios del ECP para elaborar algunas clasificaciones de los procesos de las participantes. Para ello elaboré un cuadro sobre los procesos de cambio observados en las participantes (apéndice #4), lo cual me permitió arribar a clarificar los hallazgos como un todo. A continuación, a manera de ilustración incluyo una parte del mismo:

Cuadro #3. Resumen del proceso de cambio de las participantes.

Participantes	Trabajo con sentimientos y pensamientos en respuesta a:	Aspectos que orientaron su proceso interno	Procesos de cambio	
			Primordial	Adyacentes
Agata	Relación con ex – novio Relación con la madre	Compromiso Auto-monitoreo Contacto interno Tareas: escribir Verbalizar Metas Reflexiones: sensaciones corporales y significado	Valoración de su presente	Contacto con el cuerpo Más conciencia
Ámbar	Proceso interno	Compromiso Contacto interno Expresión de sentimientos	Consideración positiva de sí misma	Reconoció la validez de sus emociones
	Relación con el padre	Compromiso Consideración positiva de sí misma Verbalización con su padre Reflexiones a partir de eso	Nuevo comportamiento : Hablar de un sentimiento	Nueva percepción del otro

Fuente: Elaboración propia, octubre del 2011

- En relación con la segunda pregunta retomé clasificaciones pre-existentes como las condiciones básicas que define Rogers (2009) y la empatía precisa y técnicas como la paráfrasis, síntesis y otros que define Egan (1992).

- También Taylor y Bogdan (2000), plantean la importancia de leer el material bibliográfico. Y mencionan que los investigadores cualitativos comienzan sus estudios poniendo entre paréntesis las teorías y supuestos a priori. En el caso del trabajo de grado, esto fue pertinente parcialmente, dado que la maestría se sustenta en los principios teóricos del ECP tal y como lo he venido exponiendo y existe un compromiso y ciertos supuestos a priori. Ahora bien, eso no significa que no se pueda cuestionar y enriquecer lo preexistente. Por otra parte en cuanto a lo referente a las emociones y sentimientos, el material bibliográfico se fue ajustando a los elementos encontrados en el trabajo de campo. Establecí un marco referencial de partida, cuya base se ha mantenido, más ha sido flexible, le he hecho modificaciones pertinentes. Mi experiencia ha sido que al leer el material bibliográfico que ya había leído, como por ejemplo las teorías de la personalidad, la teoría de la terapia y el cambio de la personalidad entre otros, a la luz de la facilitación realizada, con la experiencia acumulada y los datos recopilados; se me hace posible una mayor comprensión, cuestionamientos y vinculación con nuevo material teórico.
- Por último, con las preguntas como guía para el análisis, he procedido a elaborar el capítulo IV y V, para lo cual he pretendido sustentar las ideas considerando tres elementos fundamentales: citas de la fuente primaria o voz de las participantes; citas específicas de los autores, con base en el marco referencial, así como mis criterios e interpretaciones sobre los procesos analizados.

CAPÍTULO IV. ALCANCES DEL TRABAJO DE CAMPO

En este capítulo doy cuenta de los alcances de la facilitación circunscrita a las preguntas de análisis identificadas anteriormente. Consta de dos aspectos, a) los procesos de cambio de las participantes y b) las habilidades de facilitación, puestas al servicio del proceso de acompañamiento realizado.

En el análisis de la primera pregunta, revisé transversalmente las participaciones de cada persona en el taller. Descubrí algunos cambios evidentes que respaldé con aportes de la teoría de la personalidad y de teoría del funcionamiento óptimo de la personalidad que propone Rogers (2007).

Para responder la segunda pregunta, tomé como base la Teoría de la terapia y del cambio de la personalidad de Rogers (2007), así como elementos del modelo del Orientador Experto de Egan (1992). A la luz de estos planteamientos, revisé mi participación como facilitadora del taller, para descubrir la información que ofrecían los datos.

4.1. Procesos de cambio en las participantes

A través del taller, las participantes estuvieron sensibilizándose a sus sensaciones, emociones y sentimientos tratando de descubrir significados, auto-comprenderse y auto-modificarse inmersas en un clima de facilitación desde el ECP. En esta dinámica se gestaron procesos de cambio, movimientos en dirección a integrar aspectos sobre sus emociones y sentimientos que por aprendizaje habían excluido o bloqueado; como reconocer su importancia, disminuir su tendencia a reprimirlas o esconderlas, a expresarlas y aceptar sentir ciertas emociones.

A continuación expongo los hallazgos que me resultaron más evidentes de esos procesos de cambio. Aclaro que el análisis no es exhaustivo, de acuerdo a la magnitud de este documento. Los alcances los interpreto de cada una de las siete participantes en un espacio y tiempo determinado. Descubrí procesos de cambio en cuanto a los siguientes aspectos: la valoración de situaciones personales, el riesgo de nuevas

conductas, la apertura a las sensaciones corporales, la consideración positiva de sí mismas y cambios en el centro de valoración personal.

4.1.1 Ágata. Proceso de cambio en la valoración de su presente

“Estoy en tiempo y en oportunidad para hacer cosas provechosas”

Las referencias que durante el taller hizo Ágata sobre lo que pensaba y sentía, se vincularon particularmente con su ex –novio, con su madre y consigo misma. Tomo en cuenta que todas las emociones y sentimientos cuentan con un referente, un estímulo que actúa de desencadenante. A raíz de la ruptura del noviazgo, Ágata respondió con tristeza, que se transformó en un principio de depresión y se hacía manifiesta a través de bulimia y otros trastornos alimentarios. Por otra parte, Ágata reclamaba a su madre que no le brindó el apoyo que ella necesitó en estas circunstancias. Empezó a contactar con su necesidad de sentirse amada y descubrió carencias afectivas desde su historia personal.

Su forma de interpretar lo que le sucedía, influyó en la percepción interna de sí misma, “mi vida no me gusta, el hecho que soy una persona (hasta cierto punto me he vuelto) amargada, triste, sin ilusiones” (T2, 28 sep. 2010:21). Le era posible darse cuenta que esta era una forma de verse, que ella misma estaba generando. Esto también influía en su autoimagen. Antes de la relación con su pareja, había disminuido de peso corporal, esto lo identificaba como el motivo para que él la hubiese aceptado como novia. Se había sentido satisfecha con su “nueva” imagen porque era fuente de reconocimiento. Luego de la ruptura, la idea de su imagen cambió, la consideró fuente de su desventura y empezó a comer en exceso, lo que vivía de esta manera:

Mi consiente me dice que tengo que bajar de peso, yo sé que tengo que bajar de peso porque mis pantalones no me están quedando; pero a su vez mi sub-consiente me dice: pues no, es que si estás gorda, los chicos ya no se van a fijar en ti y ya no vas a sufrir (TP2, 28 sep. 2010:99).

Es evidente que la comida era una coraza ante sus propios sentimientos de temor al dolor por el rechazo, esta forma de interpretar su vivencia, la trasladaba a su mundo de relaciones interpersonales.

Durante las sesiones del taller y fuera de estas, mediante las tareas asignadas, Ágata mantuvo un compromiso con el proceso de auto-monitoreo y se esforzó por simbolizarlo. Como se nota en este párrafo: “Describía lo que sentía, estaba llorando mientras escribía, estaba ese sentimiento de dolor de mucha tristeza, empecé a escribir para desahogarme” (TP2, 28 sep. 2010:109). En este caso, hizo un esfuerzo por desahogar su tensión fisiológica y por simbolizar su experiencia de las situaciones dolorosas con las que se estaba viviendo en ese momento. Esto lo destaco, por cuanto creo que había compromiso consigo misma para resolver las situaciones personales que la preocupaban.

Este compromiso que mostraba le facilitó el descubrimiento de material con el cual ir trabajando internamente, surgido en un inicio de manera no consciente:

Me sucedió algo medio raro, porque al usted decir sobre la boca y cómo pasaba la comida, yo me imaginé, pero me imaginé vomitando, luego cuando mencionó lo de la sangre, no sé yo debo estar medio loca, la vi sucia, no vi como que se estuviera bombeando correctamente la sangre, cuando vi lo del sistema digestivo, vi mucha comida que no sirve, no sé si esté relacionado con lo que estoy sintiendo en esta etapa, -baja la voz y como para sí misma dice-...necesito descubrirlo. Fue muy raro me imaginé muchas cosas que no tiene nada que ver con lo que estamos haciendo (TP2, 28 sep. 2010:185).

Al final de la sesión escribió: “me parece que tengo que descubrir las emociones que están dentro (pero muy dentro) de mí” (INER2, 28 sep. 2010:6).

A través de la fantasía, Ágata captó información que estaba oculta para ella, tanto, que en un principio la rechazó. Mediante un reflejo, empezó a hilarlo para recibir la “orientación organísmica” (Rogers, 2009:145); a vincularlo con su búsqueda de significados a nivel emocional. Fue de esta manera, descubriendo, que más que el pesar que la ruptura le generaba en sí misma, el problema era que había despertado el

dolor de no sentirse apreciada o querida en su familia, particularmente por su madre, de quien esperaba que la quisiera tal y como ella es. Esto lo estaba canalizando, de manera confusa, a través de enojo y distanciamiento íntimo. Paulatinamente fue resignificando su situación personal, lo cual lo representó en un cambio alimentario: “Pero ahorita que estoy como más consiente, me estoy empezando a cuidar con la comida, quiero otra vez empezar de nuevo (TC4, 19 oct. 2010:628).

Para concluir el taller enfatizó: “Hoy me siento bien en el aspecto emocional, no afirmo que me he superado las cosas, sino que estoy en tiempo y en oportunidad para hacer cosas provechosas (IFIF, 9 de nov. 2010:73).

Ágata transitó durante el taller en un proceso en espiral (no precisamente lineal): prestó atención a sus sensaciones corporales, surgieron aspectos desconocidos para su consciencia y empezó a rastrear las emociones y sentimientos con la que esto se relacionaba. Luego reconoció la validez del tiempo presente como oportunidad para seguirse construyendo, como dice Rogers (2009), está satisfecha de ser un proceso, más que un producto. Al respecto recupero lo que dice Alemany (2007):

...cuando una persona presta atención primeramente a una sensación y sentimiento global no claros, es tanta la sabiduría implícita en ella, que resulta impensable para esta persona o para cualquier otra, hasta este momento...Una vez que la persona ha descubierto esta fuente interna, el sujeto ya no puede ser suplantado por alguien, o por algo distinto, porque percibe con gran claridad que ningún otro puede conocer mejor la propia vida de uno así como los pasos de su posterior evolución. Uno está abierto a toda clase de aprendizajes, pero la evaluación última siempre procede de adentro” (2007:91).

4.1.2 Ámbar. Procesos de cambio en la consideración positiva de sí misma y en arriesgarse con nuevas conductas

Proceso de cambio: en la consideración positiva de sí misma

“Es reconocer que soy vulnerable, que puedo sentir tristeza”

Durante el taller, las narraciones de Ámbar de lo que sentía y lo que pensaba, las orientó hacia su padre, de quien reclamaba que no le manifestaba suficiente cariño. Y hacia sí misma: no aceptaba su parte emocional, la contactaba con su vulnerabilidad. Prefería ocultar sus emociones, no referirse a ellas, no actuarlas o bien lo hacía de una manera confusa.

De esta manera se auto-percibía: “... me doy cuenta que no me acepto, [...] Me lástima que no entiendan que yo me siento triste, me veo como vulnerable y eso como que trato de cubrir, o sea no me acepto...” (TP3, 5 oct. 2010:256).

Luego agregó: “me pongo una máscara [...] No acepto mis emociones, siento que me veo como expuesta, o que se van a reír de mí cuando estoy triste. Como soy muy sensible, si alguien me ve llorar, me digo ¿Qué habrá pensado de mí? Que soy llorona” (TP3, 5 oct. 2010:261-268). Cuando relató esto se observaban sus ojos rojos, a punto de las lágrimas. Se atrevió a expresar el dolor que le generaba rechazar una parte de sí misma y a reconocer que recurría al uso de una máscara para ocultar esa parte de sí misma que no aceptaba. Mostrar su emoción, allí mismo en el grupo, la hizo palpar y explorar la vulnerabilidad a la que se refería. Buscaba evitar una experiencia del yo, no la consideraba digna de sí misma y esto era reflejo que había adquirido una valoración condicional, la cual, según Rogers, surge cuando: “las experiencias del yo del individuo son juzgadas por ciertas personas-criterios como dignas (o no) de consideración positiva” (2007:66). En este caso, sentir las emociones era fundamental para la vida de Ámbar como ser integral, más esta valoración condicional aprendida no le permitía seguir enriqueciendo su experiencia, le generaba conflicto entre su yo ideal y su yo real.

Observé que cuando ella se abrió en el grupo, percibió la aceptación incondicional y la comprensión empática. La confianza que esto le generó le permitió

disminuir sus defensas y abrirse a la experiencia, pues continuo en su proceso de autoexploración. Con voz bajita y con lágrimas se refirió a lo que cree que hay detrás de su tristeza: “Yo lo relacioné con aceptar mis emociones, aceptarme más yo, que no me importe lo que piensen los demás, porque yo soy la que estoy sintiendo [...] Es reconocer que soy vulnerable, que puedo sentir tristeza...” (TP3, 5 oct. 2010: 275). Empezaba construir su experiencia con mayor flexibilidad (Rogers 2009), para asumirse con consideración positiva hacia sí misma: reconocer que es importante sentir y aceptarse. Iba descubriendo que en esencia es positivo lo que ella es.

Estos hallazgos se complementan con lo que menciono en el siguiente inciso.

Proceso de cambio: arriesgarse a mostrar nuevas conductas

“Hasta que uno no habla o se pone y lo confronta”

Después de la tercera sesión, en donde ocurrió lo que se mencioné con anterioridad, Ámbar durante un almuerzo familiar le manifestó a su padre que desde hace mucho, le enojaba la forma en que valoraba los alimentos que hacía su madre. Concluyó: “¡Ajá! Y nunca se lo decía. Bien complicado, hasta que uno no habla o se pone y lo confronta o saca en verdad lo que siente” (TC4, 19 oct. 2010: 738). Había ganado en confianza para considerar valioso su sentir, tanto así, que se arriesgó con esta conducta novedosa, a validarse a través de la comunicación. Al pensar sobre el impacto de su acción, percibió emociones agradables y fortaleció su auto-aceptación.

“Hasta que uno no..., bueno hasta que yo no le dije, porque siempre me quedaba callada” (TC4, 19 oct. 2010: 813), aquí destacó el cambio de conducta de lo que antes hacía y lo que ahora hizo diferente. Y continúa: “Nada que ver con lo que me imaginaba y tampoco lo voy a cambiar. Si yo también para mostrarle cariño se me hace difícil, a él también se le hace difícil” (TC4, 19 oct. 2010: 815). Esto lo verbalizó con un tono de satisfacción sobre su forma de actuar, como un avance en desbloques emocionales. Cuando sintió y aceptó su sentimiento de enojo, lo verbalizó y reflexionó sobre el impacto de su acción, avanzó sobre la toma de responsabilidad de su vida interior. También modificó la percepción de los otros, en este caso su padre

específicamente, a quien intentó comprenderle en su dificultad de manifestar afecto. Tendió a percibirlo “con más realismo y aceptación” (Rogers, 2009:68), al igual que lo estaba haciendo consigo misma.

4.1.3 Amatista. Proceso de cambio, se distancia de la imagen de su “debería ser”

“Aprendí a decir no por primera vez”

Amatista orientó sus intervenciones en el grupo de forma aleccionadora, ofreció ideas de lo que creía que sus compañeras debían hacer en las situaciones que exponían. Las referencias sobre su sentir-pensar las vinculó con la forma en que estaba asumiendo su compromiso laboral y con su auto-percepción: se vivía con rigidez y con escaso contacto con su mundo interior. Ambos aspectos eran fuente de conflicto: “...yo siento que a mí me cuesta mucho expresar mis emociones, o contactar” (TP2, 28 de sep. 2010:176). En referencia a su vivencia, de uno de los ejercicios de relajación, fue dejando ver con mayor detalle la dimensión de su dificultad: “... los hago pero nunca me relajo, los estoy haciendo pero tensa, me siento observada por todos y así señalada, como tú estás mal” (TP2, 28 de sep. 2010:180). Esta narración sobre su voz interior la vinculé a lo que Rogers (2007) denominó introyectos o valoración condicional que actúan como bloqueos. Según el mismo autor, este tipo de situaciones surgen en la infancia, cuando la persona aprendió a necesitar afecto y esto la impactó en una “Gestalt global” (2007:67), o sea que las experiencias de afecto o rechazo tienden a alterar la gestalt en forma total. La persona traslada al conjunto de su personalidad la percepción de desaprobación de su madre y lo asume como un juzgamiento o desaprobación a su comportamiento total, a su persona como un todo. En este caso lo hizo evidente cuando pensó “tú estás mal”.

Esto no estaba del todo oculto para Amatista quien anotó en su tarea: “no soy suficientemente capaz [...] no he sabido cómo defender lo que pienso, siento, digo, todo el tiempo siempre he dicho, pensado y hecho lo que creo que quieren escuchar otros” (T2, 28 sep. 2010:38). Este es un punto álgido, pues en su auto-percepción incluyó además una reflexión en donde daba cuenta que no estaba respondiendo del todo

desde su voluntad; no actuaba para sí, sino por los otros. Dicho razonamiento la empezó a orientar a una necesidad que le resultó nueva: “Novedad: aprender a confiar en mí, lo sabía de antemano pero hoy lo reafirme y profundicé” (INER3, 5 oct. 2010:4). Empezó a manifestar la necesidad de actualización del organismo, retomar su propia experiencia para aceptar o rechazarlo desde lo que quería realmente.

Los procesos de cambio no son lineales o progresivos; en el mismo instrumento agregó: “Reprimo mis sentimientos, emociones pero debo aprender a entender lo que sucede” (INER-3, 5 oct. 2010:14). Encuentro que estaba haciendo una reflexión abstracta más como persona cuya valoración es condicional Rogers (2007). Continuaba comportándose de manera dependiente de las condiciones externas; denotado en el uso del “debo”. Con lo que distorsionó lo que quería para hacerlo concordar con un mandato.

Una vivencia de Amatista en la última sesión, representó un aporte para avanzar en liberarse de parte de su yo limitador. Se permitió la expresión de sentimientos en relación con su jefe y el ambiente laboral, en el aquí y el ahora. Después de un rato de estar expresándose, llorando mencionó: “Lo que me enoja es que no he aprendido decirle a la gente: no puedo, no quiero, basta, ya fue suficiente, nunca, nunca, como lo decía en un principio aquí, yo nunca pongo límites” (TC7, 9 de nov. 2010:640). Estaba llegando a comprender de lo que la mantenía en estado de incongruencia y a dejar de aceptar ciertos comportamientos que en el plano organísmico no valoraba realmente como positivos, “es decir como conformes con su necesidad de mantenerse y enriquecerse” (Rogers, 2007:67).

En su enojo puso de manifiesto que lo que había venido siendo su comportamiento, ya no lo aceptaba de la misma manera. Después de la frase antes mencionada, le recordé que unos instantes antes nos había relatado que se había negado ante uno de sus jefes a aceptar más trabajo y que en respuesta, este había validado su sobre-carga y le ofreció una persona de apoyo. Entonces ella agregó: “Bueno, hoy fue mi primera vez”. (TC7, 9 de nov. 2010:647). Parafraseando a Rogers (2009), Amatista en esa acción, dejó de satisfacer las expectativas impuestas. La rigidez que aún mantenía de su constructo personal (no sé defender lo que pienso o siento), le negaba a conciencia la lectura de lo que había logrado. La vivencia le

clarificó su necesidad de auto-afirmarse. Al concluir la sesión tenía más claridad: “Aprendí a decir no por primera vez, cuando no quise o no pude hacerlo, esto me llena de satisfacción” (IFIF, 9 de nov. 2010:59). Reconocer su conducta con satisfacción fue fuente de fortalecimiento de su auto-confianza. Además le dio lugar para definir una meta “lo más importante es conocerme yo misma” (IFIF, 9 de nov. del 2010: 18). Empezó a orientarse a nuevos comportamientos que respondían más lo que realmente quería en su vida. Se destacó que en el documento final (de 5 páginas) no hizo ni una sola alusión al “debería”.

4.1.4 Coralina. Proceso de cambio en la re-significación de su relación de pareja, de unión a co-dependencia

“¿Qué feo! ¿Quién soy...?”

Coralina remitió sus experiencias de sentir- pensar sobre el rompimiento y nuevo acercamiento con su ex-novio; su proceso de duelo, en el que llevaba seis meses, su amor por él y su temor de perderlo de forma definitiva. Después de seis meses de la ruptura con él, decidió, a raíz del taller, propiciar un encuentro; consideró: “según yo iba a controlar mis emociones y no pude (*ríen*), según yo no me iba a dejar que lo que él me dijera, afectara como yo me sentía, pero no funcionó” (TC4, 19 de oct. 2010:334). Los procesos de las personas no son lineales ni siempre claros. Coralina había venido mostrando su esfuerzo por trabajar consigo misma y se percibió confiada. Al intentar “controlar” en lugar de “fluir” con sus emociones, no la condujo a lo que esperaba.

Arriesgarse a re-encontrarse con el ex-novio, sopesar el pro y el contra de la dinámica de la historia de su relación, la llevó a reconocer un nuevo sentimiento: “Acepto que no lo amo tanto. Yo quería que fuera el hombre perfecto para mí” (TC4, 19 de oct. 2010:395). Descubrió que más que más que un sentimiento de amor, se regía por la imagen preconcebida de una relación de pareja.

Coralina fue develando lo que había detrás de este hallazgo. Identificó comportamientos de su pareja y la implicación de estos sobre sus emociones y sentimientos: “Me gritaba y me hacía sentir mal, me hizo sentir poco femenina, me

mintió, me hacía sentir culpable, [...] me hacía sentir que merecía poquito” (TC4, 19 oct. 2010:400). De acuerdo a lo que define Rogers (2007), aplicaba la escala de valores de su ex-novio, para convertirlo en criterio de su propia valoración, en este caso de forma negativa. Coralina concretó el cuadro de la dinámica de su relación, refiriéndose a su propia conducta:

Yo le hice mucho bien a él, porque yo le conseguí que entrara a una prepa, un trabajo, como que era mi bebé, lo estaba cuidando, lo estaba protegiendo. Cuando se comportaba grosero conmigo yo decía, no es que él es un bebé. Yo decía él me ama yo voy a enseñarle a ser una persona... normal (*rió*) (TC4, 19 de oct. 2010:429).

La rigidez perceptiva (Rogers 2007) favorecía para que confundiera los hechos con sus creencias. Su experiencia no concordaba con su yo ideal: “yo encontré al hombre perfecto para mí”; frente a esta amenaza, generaba una distorsión en la conciencia como mecanismo de defensa. Continuó diciendo:

Y cada vez dejaba que me maltratara más y me fui haciendo más chiquita y me fui sintiendo menos. (*Aquí ya habla de me sentí no que me hizo sentir*). A tal grado que cuando él se fue yo sentí que él era el que me daba mi valor. Perdí todo la identidad con él, me quedé así sin él y sin mi identidad (TC4, 19 de oct. 2010:446).

La auto-exploración de Coralina le empezó a aportar en reconocimiento de la discrepancia entre su yo y su experiencia. Su forma de vincularse con esta pareja estaba poniendo en juego su identidad. Un cambio en su tono de voz lo interpreté como indicador que cuando esto llegó a su conciencia, intentó integrarlo; su defensa había disminuido: “Entonces el retomar quién era y todo eso. Esa parte, (*cambia su tono de voz, a uno más enérgico*) que no debo perder mi identidad o quién soy por una persona, o sea no debo dejar de ser yo por agradarle a alguien, eso, ya. Es la conclusión”. (T4. 19 oct. 2010:447). Su intento de integración fue a nivel cognoscitivo para agregar

elementos nuevos a la percepción que tenía de su relación de pareja. Como aún le resultaba amenazante surgió “contaminado con el debo”, hablaba de una intención, no interiorizada del todo, más significó un paso en su proceso de cambio.

Estos descubrimientos que fueron surgiendo al revisar su historia de pareja la condujeron a vincularlos con su historia familiar. Mencionó: “...me puedo dar cuenta que estoy viviendo bajo patrones creados por heridas y vivencias del pasado, lo cual no me ha dejado crecer emocionalmente” (T4, 19 de oct. 2010:7). Y fue encontrando con más precisión la fuente de sus heridas originales.

Me di cuenta que el problema más grande que yo tengo es con mi papá. [...]Quería que me prestara más atención, que estuviera más en mi casa. Ahora comprendo que muchas de mis inseguridades pueden venir de ahí [...]. Y el enojo con mi mamá también viene de mi papá, o sea me enojo con mi papá y entonces con mi mamá, no me siento protegida y dentro de la protección pues va el amor, la atención y todo. No me siento protegida, entonces me siento angustiada. Necesito sentirme protegida. Sentirme tranquila y segura (TP5, 26 oct. 2010:349).

Se encontró con su “niña interior” herida, de los hechos infantiles interpretó que no había recibido satisfacción a su necesidad de amor y protección. Y que actualmente seguía buscando satisfacer esas necesidades que no habían estado cubiertas, lo cual empezaba a llegar a su conciencia.

En el último encuentro mencionó, “...quiero ver cosas que no son”, “no digo: ¡hasta aquí! No funcionó”. “¡Qué feo! ¿Quién soy?” (G8, M: 1:57⁸). De acuerdo a Rogers (2009) explorar los sentimientos turbulentos, remover una máscara hasta entonces considerada real o parte de uno mismo, puede ser muy perturbador. En esta última entrevista con Coralina, se reconoció como co-dependiente, en cuanto que se enamoraba de personas de quienes percibía necesitaban su ayuda y establecía un

⁸ Coralina, después de haber asistido puntualmente a las primeras seis sesiones; no pudo participar en la última. Entonces establecimos una entrevista individual, el 7 de diciembre del 2010. Estas son frases de un extracto de la grabación, se indica el minuto del que fue tomado.

vínculo de dependencia mutua. Su “amor” adictivo, cubría su necesidad de sentirse útil o amada.

Con la reflexión sobre el significado de su vivencia de pareja, Coralina descubrió la conexión de esta con su historia personal y empezó a re-significar la interpretación de su vínculo: era co-dependencia más que unión. La importancia que esto tiene, es que le abrieron espacios de comprensión, para hacerse más responsable de sus sentires y de su comportamiento.

4.1.5 Perla. Proceso de cambio para arriesgarse a mostrar nuevas conductas y la vivencia del sí mismo potencial

Arriesgarse a mostrar nuevas conductas

“Fue un gran avance reconocer y externar que era lo que estaba sintiendo”

La temática y comportamiento de Perla durante el taller estuvo referida a sí misma, sobre su auto-percepción de la dificultad de contactar su mundo afectivo, así como verbalizar lo que sentía: “no soy muy afectiva, me cuesta trabajo hablar de sentimientos con otras personas” (IFI-1, 21 sep.2010:15). Durante seis de las siete sesiones del taller, Perla participó manifestando algo sobre su vivencia a nivel de sentimientos y opiniones. Observé que su manera de verbalizar fue cambiando:

“-P: Es como tomarme las cosas menos a pecho.

-P: Es como aceptación.

-P: Pues aceptarme de que hay cosas que no están en mí poder hacerlo, por ejemplo un trabajo, es aceptar que me entreguen... “(TP3, 5 oct.2010, 215). Lo que destaco con lo anterior, es que la intervención de Perla se caracterizó por frases cortas, mínimas, básicas y dio la impresión que estaba evitando entrar en contacto consigo misma. Esto coincide con su auto-percepción que le resultaba difícil expresarse. Noté un cambio en su forma de intervenir en la siguiente sesión después de una conversación grupal, alrededor de la importancia y forma de comunicar las emociones y sentimientos. Se abrió un espacio amplio para la intervención de quienes quisieran hacerlo. Ya habían

hablado las demás participantes, excepto Perla. Entonces con miradas, risas, gestos y algún comentario sus compañeras la instaron a que hablara, lo cual ella asumió:

No pues, yo cuando supe del tema que era de comunicación, me gustó. Porque a mí me cuesta mucho trabajo decir las cosas, decir lo que siento o como me siento, me cuesta mucho trabajo, [...]. No sé si es por comodidad o por costumbre o algo. En mi casa si alguien esta triste o algo, mi mamá es la que o se arrima mi mamá o él se arrima a mi mamá y se hablan y ya le suelta todo lo que le tiene que decir y ya así queda, pero nunca es así de que nos juntemos y hay que hablar. O sea si hablamos pero nunca de temas así profundos, nunca decimos pues yo me siento así. [...] evadimos esa comunicación siempre (TC4, 19 oct. 2010, 862).

Perla se descubrió interesada, manifestó su gusto por el tema e hizo conexiones entre su conducta y los patrones aprendidos desde su núcleo familiar. En este comportamiento que ella mostró, influyó el clima de aceptación y empatía que se mantenía en el grupo; y su compromiso con su proceso personal.

Otra de sus deliberaciones en esa misma sesión fue: “el expresar las emociones o no hablarlas, el cómo sí afecta a mí misma la elección que tome” (INER4, 19 oct. 2010:10). Empezó a descubrir que no se trataba de un hecho dado su “dificultad” para expresarse, sino que ella tenía capacidad de elección de su comportamiento. Esto fue trascendente porque al comprenderse constructora de su conducta iba ganando en libertad personal.

En el taller no era una norma explícita ni implícita hablar, sí era deseable. De manera que Perla podía ejercer su elección al respecto. En la última sesión Perla no intervino, respeté su silencio; lo interpreté como el ejercicio de su elección a no hablar. En esta misma sesión concluyó sobre el taller en general escribiendo: “... Para mí, que soy una persona que no habla mucho, fue un gran avance reconocer y externar (sobre todo externar) que era lo que estaba sintiendo (IFIF, 9 de nov. del 2010: 17).

Si bien al finalizar el taller se definió como “persona que no habla mucho su conducta ya no coincidía plenamente con esa idea. No pareció percatarse del todo, que

esta representación era una construcción más que un hecho, no obstante, se estaba auto-modificando, asumiéndose con mayor responsabilidad y esto le generó satisfacción consigo misma. Asociado a este proceso de cambio hallé el siguiente.

Proceso de cambio: la vivencia del sí mismo potencial

“Todo forma parte de mi persona”

Habíamos realizado un ejercicio que incluyó una fantasía guiada. Al relatar su experiencia Perla mencionó: “Cuando lo estaba pensando, empecé a llorar, pero no, fue inconsciente, no fue como que yo lo sintiera, lo sentí ya cuando sentí aquí la lágrima, sí de verdad, no lo sentí, como que yo estuviera sintiendo esa parte” (TP5, 26 de oct. 2010:254). Interpreto que “la aceptación franca de sentimientos era escasa” (Rogers, 2009:128). La emoción y su manifestación estuvo allí, más ella no la detectó con claridad, no coincidía con su auto-imagen.

Ante esta incongruencia surgió su defensa, que “tiene por objetivo mantener la estructura habitual del yo. Esto se logra mediante la distorsión perceptual de la experiencia” (Rogers, 2007:36). En este momento, como sus emociones salieron de ella, aun sin su consentimiento, descalificó su importancia. Continúa contando su vivencia:

Me desesperé mucho de saber que no se qué es lo que quiero. Esa parte me desesperó, como que sentí, como que dije, ¡ah caray!, tan mal estoy como para no saber ¿qué? (*enfaticó el qué, con su tono de voz*). La verdad, como que me angustie mucho en no saber qué necesito o qué es lo que quiero (TP5, 26 oct. 2010:256).

Esto se aproximó, de manera germinal, a lo que Rogers (2009) denominó: vivencia del sí mismo potencial que se trata de que la persona percibe: “una amplia gama de experiencias sin pensamiento alguno acerca de la relación que en este momento guardan con el sí mismo. Más tarde puede reconocerse que todo lo que se experimentaba podría llegar a integrar el sí mismo” (Rogers, 2009:79)

Parafraseando a Rogers (2007), el estado de incongruencia en el que se encontraba Perla la expuso a tensión y confusión interior. Asimismo esta confusión le sirvió luego para orientarse. Dentro de este mismo relato, al final de sus comentarios dijo: “Yo me voy mucho como con esa tarea de qué necesito, porque últimamente, no sé cuanto tiempo en estos tiempos, nunca me he puesto a ver ¿qué es lo que siento?, ¿qué es lo que quiero? “Entonces quiero sentarme de veras a reflexionar y ver esa parte” (TP5, 26 oct. 2010:340). Perla advirtió el conflicto entre su experiencia y su yo ideal. Empezó reconociendo que es capaz de dirección interna y estableció el perfil de una ruta a seguir para revisar lo que la perturbaba: tomarse tiempo para hacerse cuestionamientos existenciales.

Estas vivencias y su decisión de asumirse responsablemente le permitieron impulsar su proceso, manifestó sobre la utilidad del taller:

Personalmente a mí me ha servido para darme cuenta de muchas cosas que antes eran para mí omitidas, sentir emociones, reflexionarlas y relacionarlas con lo que estaba pasándome. Reflexionar mis emociones con mi marco referencial para mí fue algo que me hizo darme cuenta que lo que me pasa y mis reacciones no son algo aislado, todo forma parte de mi persona (IFIF, 9 de nov. 2010:32).

Empezó a reorganizar el concepto de sí misma, en el sentido de reconocer que es una persona integrada. Entre ambos procesos de cambio mostrados por Perla, hubo un ir y venir entre del proceso interno y el externo, que le fortalecían su capacidad de elección y por ende potenciar su libertad personal.

4.1.6 Rubí. Procesos de cambio en la percepción de sensaciones corporales y en arriesgarse a nuevas conductas.

Capacidad de percibir sus sensaciones corporales

“Cuando estoy feliz me siento ligerita como si fuera volátil”

Rubí giró su sentir-pensar en el taller, sobre su negación u ocultamiento consciente a manifestar emociones valoradas por ella como negativas y con potencial de hacer daño a otros, por ejemplo la tristeza o el temor. Su defensa consistía en evitar la atención a sus sensaciones corporales y distorsionar sus verdaderos sentimientos ante otros. Como su defensa era consciente, se dispuso a gestar procesos de resolución. Así desde un inicio del taller se cuestionó: “¿En qué parte de mi cuerpo percibo mi enojo?” (IFII, 21 de sep. 2010, 22).

De la primera sesión obtuvo como conclusión: “descubrí que las personas percibimos las emociones en diferentes partes del cuerpo y depende de la persona para que conozca en qué parte las siente” (INER-1, 21 de sep. del 2010:3). Le prestó atención a lo corporal y reflexionó sobre la inexistencia de patrones para el sentir. Definió una estrategia para seguir en su búsqueda: “Debo hacerme una serie de preguntas para conocer mis sentimientos, pensamientos y actitudes ante una emoción” (INER1, 21 sep. 2010:8). En este caso, estas eran reflexiones abstractas sobre el material aportado durante el taller, aún no incorporadas, lo que se reflejó en el término utilizado: “debo”.

Durante la semana continuó la búsqueda de respuesta para su interrogante, con el apoyo de las tareas asignadas, como parte del taller. En su segunda tarea hizo esta descripción de la relación que establecía entre sus sensaciones y pensamientos: “Siento opresión en el pecho cuando tengo pensamientos sobre situaciones de desastres naturales o los actos delictivos” (T2, 28 sep. 2010:21). Se notó el esfuerzo por auto-monitorearse, cuando en la sesión dos amplió la descripción de la forma en que tuvo la vivencia internamente, a raíz de un suceso de la semana: “...sentí mucha angustia, como incómodo el estómago, a lo mejor hasta pensé que a la incertidumbre

seguro le pusieron así por eso, porque yo sentía aquí (señala su abdomen), calentito” (TP2, 21 sep. 2010:75). Se encontraba en un proceso de sensibilización corporal y buscaba significados, aún no definidos, a esas nuevas percepciones con las que estaba contactando. Luego iba logrando claridad de significados de lo que estaba experimentando.

Duras las bolitas y yo también soy, por eso son las bolitas así. Bueno no sé si yo soy dura de pensamiento o de actitudes [...] No dejo que me afecten las cosas, me pongo barreras, me suceden las cosas y como no mostrar a flor de piel los sentimientos (TI3, 5 de oct. Del 2010, 68).

Lo que experimentó corporalmente, resonó con una representación de sí misma, encontrando una comprensión significativa, descubriendo su sabiduría interna. Con ese saber de sí iba identificando y reconociendo su propio proceso: “...lo dejaba pasar e ignoraba el porqué estaba sintiendo eso [...] eh aprendido a expresar lo que siento, sin aparentar o a informar algo que realmente no siento [...] pero algo importante es, que sigo en el proceso...” (INER5, 26 oct. 2010:5). Le fue posible identificar que estaba aprendiendo y otro aspecto muy importante fue reconocerse como un proceso. Esto se constituye en una motivación para seguir auto-modificándose. Se evidenció que avanzaba en su proceso de sensibilización corporal, que en ese momento lograba simbolizar:

...Aprendí a conocer algunas de las emociones que transitaban en mi así como también a descubrir en que parte del cuerpo tengo sensaciones a causa de la emoción por ejemplo cuando tengo incertidumbre siento el pecho oprimido, cuando tengo miedo siento temblorosas mis piernas y cuando estoy feliz me siento ligerita como si fuera volátil (IFIF, Rubí, 48-51).

El concepto de sí misma, como una persona que no reconocía sus propias sensaciones corporales se fue modificando de manera sistemática. Se cuestionó conscientemente, se propuso metas que alcanzar, prestó atención a sus sensaciones

internas y reflexionó alrededor de ello. Se responsabilizó claramente de su autodirección, avanzó en su autonomía.

Capacidad de arriesgarse con nuevas conductas

“Creo que en la acción está el sentirnos mejor”

Paralelo al proceso de cambio interno mencionado anteriormente, destacaré un proceso a nivel externo, generado por el deseo de mejorar las relaciones interpersonales con el padre, como figura significativa. Como lo indiqué anteriormente Rubí se negaba las manifestaciones de algunas emociones: “cuando estoy triste casi no me gusta, así he aprendido a manifestarme” (INER1, 21 sep. 2010: 6). Tenía conciencia de que esta conducta era producto de un aprendizaje La tristeza es una emoción que por lo general se cataloga como negativa, por ende no deseable. Evitar su demostración, es una conducta frecuente entre las personas: “en ocasiones las trato de esconder para no hacer daño a los demás” (IFII-1, 21 sep. 2010:16). Asumía una conducta para proteger a otros.

Durante el taller Rubí fue procurándose espacios para reflexionar sobre este comportamiento, de lo cual fue dando cuenta. En la quinta sesión concretó una propuesta: “Quizá pueda buscar a mi papá y establecer una relación, si ya he establecido una relación antes, donde ya podía comunicarle las cosas, pero no del todo, pues quizá en este momento sí pueda” (TP5, 26 oct. 2010:223). Su meta fue clara, especificó una conducta y eligió una persona que le resultaba significativa, para intentar un cambio en su forma de relacionarse. Subrayó al concluir la sesión cinco: “... es importante conocer lo que quiero⁹ para buscar las alternativas y decidir porque creo que en la acción está el sentirnos mejor (INER_5, 26 oct. 2010:16). Dejó ver su forma metódica de organizar lo que se propone. Esto lo interpreté como un avance “hacia la autonomía; esto significa que elige paulatinamente las metas que desea alcanzar” (Rogers 2009.155), así lo estaba haciendo. El proceso de cambio sobre la percepción de sus sensaciones corporales, empezó a aportarle a su autoconfianza, con ese

⁹ Subrayado por la participante en el original

refuerzo contactó con su capacidad de llevar sus avances al nivel de las relaciones interpersonales.

Además sus defensas habían disminuido y al optar por incrementar su sociabilidad con su padre, empezó a cambiar la percepción que tenía de él. En la sesión siete comentó: “Como que me agarré platicando, bueno aquí yo lo acepto como es y lo tengo que aprender a aceptar todavía más [...] Como mi papá es muy duro yo decía: no pues yo también tengo que ser igual que mi papá. Pero pues no ya pensé que no es así...” (TC7, 9 de nov. del 2010, 801/829). Esto evidencia que la identificación que tiene con su padre la ha llevado a imitarlo y es lo que la motiva a hacer cambios en la relación con él.

Cuando su padre la trasladaba en vehículo ella quería llegar pronto. Durante varias semanas del taller probó comunicarse con su padre, más desde su sentir, lo que le generó mucha satisfacción, manifestada en su lenguaje verbal y no verbal al momento de exponer al grupo lo que estaba representando su vivencia. Al respecto dice: “y ya pues ahorita me bajo y todavía queremos seguir platicando...” -las demás se contagian de su risa- (TC7, 9 de nov. 2010:842). Concluyó además: “Aprendí a demostrar mi estado de ánimo (la tristeza) que más me costaba dificultad”. (IFIF, 9 nov. 2010:32-35). Disminuyó la discrepancia entre el sí misma que es y la que deseaba ser (Rogers 2009). Rubí se abrió a la experiencia de sus sentimientos “negativos”; además se abrió al encuentro con el otro, organizó y ordenó sus esfuerzos, tuvo disposición, flexibilizó su constructos personales y con ellos sus propios límites. Esto le facilitó un estado de mayor fluidez hacia su crecimiento personal.

4.1.7 Topacio. Procesos de cambio en su valoración organísmica y su centro de valoración

Valoración organísmica

“Tengo como la sensación de que ya no le temo a nada”

Cuando Topacio llegó al taller su actividad principal era dedicarse a cuidar de su hija y su casa. Había dejado su empleo como socióloga, su lugar de residencia y su familia de origen, con el propósito de acompañar a su cónyuge. Esa situación en ese momento no le satisfacía y replicaba como confusión en su mundo interno emocional. Cuando enfocó su atención hacia las sensaciones:

Me dieron muchas ganas de llorar, pero como que estoy tranquila, pero como que se sale la lágrima y se viene otra y otra y otra y después empieza el sentimiento como de soledad. Y entonces empiezo a notar, que siento impotencia, que siento las manos como cuando quieres abrazar a alguien o como que quieres alcanzar algo pero como que no lo puedes palpar, muy tensa, los brazos, angustia, no, opresión, ya como desesperación, hasta siento como dolor que no es físico (TP2, 28 de sep. 2010:16).

Topacio estaba descubriendo un “fenómeno difícil de describir con palabras” (Rogers, 2009:100), de comprender sus significados. Se esforzaba en simbolizar y comprender los significados de lo que experimentaba. Este proceso de contactar y simbolizar lo fue afinando a través de las sesiones. Como dice Alemany: “Cuando prestamos atención a una sensación interior que tiene que ver con la globalidad de algo parece que el cuerpo, con el fluir de esa sensación, nos diera la respuesta a nuestra búsqueda”. (2007:95) Esta respuesta que plantea Alemany (2007) parecía que efectivamente empezaba a surgir, en este caso, a través de un medio particular: sus sueños:

...o sea, mi sueño empezó donde yo estoy donde siempre me quedo. Que me da miedo brincar y ahí me quedo. Entonces anoche soñé ese lugar y yo volteeé para atrás y está todo mi sueño atrás. Yo estoy en el precipicio, en la orilla y digo “ni modo”. Pero ni siquiera intento pasar al otro lado, me aviento al precipicio. Así, sin ningún tapujo de nada (BC7, 9 de nov. 2010: 35).

Plantea Alemany: “que solo el cuerpo de quien sueña puede interpretar el sueño” (2007:265) y que por ello es importante proteger la sensación sentida de la persona que requiere entrar en contacto consigo misma, para arribar en alguna interpretación. Para ello se requiere de confianza en el propio organismo. En esta oportunidad, Topacio contó con un espacio de escucha activa para seguir explorando su sueño: “Pero nunca en mi vida me había aventado, nunca. Y ese sueño lo sueño desde que tengo memoria, lo sueño como dos veces al año, a veces una vez al año. [...]Entonces ese sueño lo conozco muy bien...” (BC7, 9 de nov. 2010: 59).

Topacio resolvió a través del sueño lo que muchas veces antes había evitado, representado por el precipicio, en este caso se lanzó sin preocuparse por lo que vendría.

No sé, tengo como la sensación de que ya no le temo a nada. Pero, como que antes le tenía mucho miedo a esto, que se llama incertidumbre, bueno, saber qué viene y como que ahora me atrevo. Pero, se me hizo muy extraño que en mi sueño sucediera eso. Toda mi vida he postergado ese atreverme (BC7, 9 de nov. 2010:336).

Como plantea Alemany (2007:267): “una de las maneras de volver al camino de crecimiento se manifiesta a través de las imágenes oníricas. Tratamos de buscar en ellas esta dirección, este *algo* nuevo de nosotros que necesita manifestarse y ser”. Este cambio que Topacio estaba experimentando y revelaba a través de su sueño, le significaba fortaleza, autoconfianza y el impulso con el que estaba reviviendo su vida cotidiana. Como bien lo describió en la última sesión: “...estoy superando mis miedos, las cosas que me ataban [...] ahora sé que no necesito de que nadie me proteja yo

puedo sola. Ahora pienso que hay mucho por descubrir de mí misma para entenderme y aceptar y ser mejor (IFIF, 9 de nov. del 2010:31).

Proceso de cambio en el centro de valoración

“Lo quiero, pero ya no lo necesito”

Otro hallazgo fue el proceso de cambio en su foco de valoración. Inicialmente este era externo e influía en la forma en que Topacio se sentía: “me siento muy insegura y eso me limita mucho, que no está mi mamá ni nadie que se quedé con mi hija y eso me ata de manos para hacer cosas que me gustan” (TP2, 28 sep. 2010: 39). La expresión atada de manos, simboliza bien su percepción que se encontraba en un estado de indefensión, limitada su libertad. No era un estado que la satisfacía por el contrario: “me da mucho coraje que pongo como muchas esperanzas en personas que me decepcionan o espero cosas que no llegan o me ilusiono con cosas que no pasan y pienso que yo tengo la culpa de eso y como que no me quiero responsabilizar” (TP2, 28 sep. 2010: 55). Topacio tuvo un atisbo de su incongruencia interna, lo cual no fue “directa y libremente admitido por la conciencia” (Rogers, 2007:37). Se hizo evidente su centro de valoración externo. Como reacción defensiva responsabilizó a su cónyuge de lo que le estaba ocurriendo al interior de sus vivencias: “... pero él no le da importancia a nada de lo que es importante para mi es algo que inconscientemente ha logrado que me sienta insegura, desprotegida, fea, no inteligente, tonta y no soy importante. (INER3, 5 oct. 2010:16). Su cónyuge resultaba responsable y “culpable” desde su perspectiva, también entonces era quien tenía el poder de validarla como persona. Así Topacio empezó por proponer acciones, para que J. (su esposo) la valorara nuevamente, en consecuencia percibirse valorada y sentirse mejor.

Sí, ahora me pregunto: ¿qué tenía que ver la relación con él? Y ahora pienso, no, más bien no tiene que ver con él. Es más bien con lo que yo necesito. Como hacer ejercicio para yo sentirme bien y trabajar para yo sentirme bien. Para yo sentir que puedo, que lo estoy haciendo. Ahora cuando me preguntó, dije pues no, para que él vea, pero ahora que lo dice, sería para que yo me sienta bien y al

estarlo haciendoirme sintiendo segura. Pero fue más inconsciente que consciente, siento (TP5, 26 oct. 2010:314).

En su proceso, la misma Topacio cuestionó la opción que estaba considerando para resolver su conflicto, empezó a movilizar su foco de valoración de lo externo a lo interno, cuando revaloró que la fuente de la resolución de lo que considera su problema residía en ella misma. Sus reflexiones, la orientaron a una mayor comprensión de su sí misma: “creo que me sub-estimado hay cosas que yo me he creído negativamente de mi cosas positivas que yo tenía ahora creo que puedo ser como quiero ser y lo que quiero ser (INER-6, 1 nov. 2010:10-15). Topacio logró bajar sus defensas, desbloquear su tendencia actualizante. Centró sus decisiones desde aspectos que consideró significativos para sí misma, para su propio crecimiento, la evaluación externa perdió importancia. Así concretó su deseo de laborar nuevamente en su campo profesional y aceptó un empleo en su lugar de origen. Estaba satisfecha de sus decisiones y las consecuentes acciones por las que estaba optando.

Cuando en sus conclusiones mencionó: “Se va a escuchar extraño, pero me siento muy bien. Siento que mucho tiempo creí que lo necesitaba, (a su esposo) o a lo mejor lo necesitaba, pero siento que ya no, que lo quiero, pero ya no lo necesito” (TC7, 9 de nov. 2010:221). Lo relacioné con lo que plantea Rogers:

Si se eliminan los juicios basados en principios externos, puede permanecer más abierto a la experiencia y admitir con mayor agudeza y sensibilidad sus propios gustos [...] puede comenzar a reconocer que el centro de valoración reside en sí mismo, con lo cual avanza hacia la creatividad (2009:309).

Al re-encontrarse con la responsabilidad de su propia vida, iba aplicando su propia escala de valores en consecuencia contaba con sus propios medios para ir dejando de depender emocionalmente de su marido. Encontraba modos creativos de auto-dirigirse con más libertad personal.

4.2 Disertación final sobre los procesos de cambio de las participantes

Trabajar en este taller la cuestión de las emociones y los sentimientos desde una perspectiva integradora, facilitó procesos de auto-conocimiento y auto-modificación de pensamientos, sentimientos y actitudes, en diversas perspectivas, según la historia personal de cada quien. Permitió que las participantes advirtieran, se sensibilizaran o establecieran contacto con su mundo emocional. También para que se inquietaran y se cuestionaran su significado; intentaran flexibilizar los constructos que sostenían algunas de sus emociones y sentimientos; practicasen conductas nuevas, relacionadas con la comunicación con seres queridos; empezaran a percibir de manera diferente aspectos específicos de las personas más cercanas, con quienes se relacionaban de manera cotidiana y con quienes se vincularon muchas de sus emociones y sentimientos, expresadas durante el taller.

Al identificar lo que sentían, las participantes abrieron una puerta para reconocer que ellas pueden; estar eligiendo y decidiendo qué quieren ser y qué quieren hacer. “La consecuencia de este movimiento es una modificación de la personalidad y la conducta en el sentido de la salud y madurez psíquica y el logro de relaciones más realistas consigo mismo, con los demás y con el medio” (Rogers, 2009:68). Los movimientos en los procesos de cambio, considerando estos como un continuum, fueron diferentes para cada una. Lo importante es que cada una movió procesos de cambio, los orientaron y con ello incrementaron su autoconfianza y la responsabilidad de sí mismas; lo que significa que experimentaron una mayor libertad personal y promovieron su propia salud.

4.3 Mis saberes puestos al servicio de la práctica facilitadora

Creo que uno de los mayores aprendizajes en mi proceso de convertirme en facilitadora, lo identifico a manera de metáfora, a través de la siguiente cita del filósofo Martin Heidegger (citado en Moreira 2001): “...el maestro aventaja a sus alumnos solo

en esto: en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía... pues tiene que aprender a permitirles que aprendan” (2001:30).

En el taller “Emociones propias...sabiduría interna,” este fue un reto para mí. Mi formación y práctica profesional, si bien se caracterizan por darle énfasis a tomar en cuenta a las personas, ha habido una tendencia a asumir un rol profesional “aséptico,” en cuanto a involucramiento personal. De ahí que crear un espacio desde las condiciones del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) e impulsar un proceso en las personas participantes, más que transmitir cualquier conocimiento que hubiese considerado pertinente, fue una práctica novedosa y de aprendizaje. En este apartado rescataré las seis condiciones básicas (Rogers 2007) y la segunda pregunta como base para el análisis del proceso de facilitación.

4.3.1 Estar en contacto para interactuar con las participantes

El contacto lo posibilité por la distribución del grupo dentro del espacio físico: la posición circular. Esta figura generó condiciones para el acompañamiento en el grupo como un todo. Lo que aunado a la actitud de disposición a contactar, me permitió la atención física que propone Egan (1992): nos miramos cara a cara, establecimos contacto visual, observé sus gestos, mantuvimos cercanía física. Escuché y respondí con cercanía, mantuve una posición corporal, relajada y cómoda. Hay evidencia de que las integrantes percibieron este contacto propiciado:

Yo buscaba algo, un lugar donde sentirme a gusto y en este grupo lo encontré. Sentí, no nos conocemos mucho ni nada pero me sentí entre amigas. Como cuando estás con tus mejores amigas y les cuentas tus cosas y tú sabes que de ahí nadie va a contar nada y que te van a apoyar y todo eso. Lo llegué a sentir y yo buscaba mucho eso, tener una amiga y encontré muchas. Gracias (BC_7, Topacio, 9 de nov. 2010:1076).

El contacto fue un elemento que estuvo presente a lo largo de todo el taller, lo que facilitó la sensación de intimidad, apoyo y confianza de las participantes: "... en ningún momento me hizo sentir que estaba con una maestra, no me hizo sentir menos y compartió con nosotras sus conocimientos" (C, Rubí 9 de nov. 2010:1).

4.3.2 La vulnerabilidad como motivación de las participantes

Mis saberes facilitadores los movilicé desde que inicié las gestiones para diseñar el taller. Ya conocía que la cuestión de las emociones y sentimientos era de interés para este grupo de estudiantes universitarios. Cuando invité, aludí a las necesidades detectadas, logré que las estudiantes contactaran con su estado de vulnerabilidad alrededor de la cuestión principal; lo que influyó en su motivación a inscribirse y participar de manera voluntaria. Previeron que podrían encontrar respuestas: "...fue en un momento de mi vida que sí, como que, todas las puertas están cerradas, estás haciendo un centro y hay puertas en todos lados y dije "por aquí alguien me va a decir por dónde" (TC7, Topacio, 9 de nov. del 2010:1072).

Es relevante entonces, tomar en cuenta para iniciar un proceso psico-educativo, con una población meta, que el aporte que este propone, se oriente a un área vulnerable de dichas personas, lo cual movilizara su motivación a integrarse al mismo.

4.3.3 Estado de congruencia: base para la consideración positiva incondicional y la comprensión empática

Congruencia

La relación con las personas participantes del taller fue primordial para comprender y asimilar que estas tres condiciones constituyen una totalidad.

Durante el proceso de facilitación, la congruencia fue un estado interno más o menos constante. Inicialmente era una intención; luego fui capaz de experimentar mis estados internos en el aquí y el ahora y aprovechar la información a la que accedía a

través de mi conciencia y sentimiento. Citaré un ejemplo para ilustrar lo anterior. Después de exponer la propuesta del trabajo a realizar, consulté a las participantes si querían continuar en el mismo, entonces E. dijo:

Bueno, voy a ver la otra clase, a ver si sigo viniendo”. Mi interpretación cognitiva fue: “no está muy convencida de lo que ha visto u oído hasta el momento”. Mi sensación inmediata en el cuerpo fue de incomodidad como de peligro que acecha, sentí rechazo. Mi respuesta fue de retirada y enojo que actué a través de la evasión de la mirada y casi de un distanciamiento físico, (estábamos al lado).

Estos pensamientos, sensaciones, emociones y sentimientos los detecté allí mismo. Al darme cuenta, decidí actuar para revertir dicha respuesta inicial. El nuevo diálogo interno fue: “pues bien, en quienes manifiestan su disconformidad, hay a veces mucho que aprender” y entonces resurgió mi interés de atenderla y escucharla e integrarla, lo cual hice: re-establecí contacto visual con ella y le di espacio para que se expresara (B1, 21 de sep.2010, 275).

Mis respuestas iniciales, más que a los fenómenos en sí mismos, respondían a las interpretaciones que yo hacía de estos. Mi capacidad de congruencia me favoreció para darme cuenta de mi estado interno, allí mismo. A partir de ahí, trascendí, regresé a lo fenoménico, a lo que se hacía obvio a mis sentidos, estuve atenta a lo que experimentaba y evité hacer interpretaciones, logré mayor congruencia y cambié mi forma de comportarme, lo cual se mantuvo con altibajos a lo largo del taller. La congruencia como pilar para la aceptación incondicional y la comprensión empática me procuraba un estado de mayor idoneidad al manifestar habilidades para el impulso de estas condiciones.

Consideración positiva incondicional

El solo hecho que las participantes asistieran a la convocatoria me generó respeto y simpatía, experiencia que intenté transmitir al saludarlas, mirándolas a los ojos, sonriendo, verbalizando el gusto por conocerlas, al inicio, durante y al final del proceso.

En la mayoría de oportunidades estuve atenta para escuchar lo que tenían para decir, así como respetar sus momentos de silencio. Cabe mencionar que la intención fue evitar las interpretaciones, más no siempre lo logré como lo indiqué en el inciso anterior. No verbalicé juicios y evité las aprobaciones. Esta actitud y comportamiento sostenido, facilitó en las participantes la disminución de la amenaza, por ende de las defensas. Se percibía que había libertad de manifestar cualquier sentimiento interno que surgiera, por ejemplo el siguiente: “...siento placer cuando hago sentir mal a mi mamá. ...” (TC4, Ágata, 19 de oct. Del 2010:670).

Otra manifestación de la consideración positiva, fue llamarlas por sus nombres con frecuencia, tomando en cuenta que estos tienen un valor particular en la identidad de las personas. Les agradecí sus participaciones de manera frecuente: después de cada intervención, al completar algún instrumento o al aportar sus tareas. Por ejemplo: “Gracias Ámbar. ¿Algo más que quieras comentar?” (TC4, Lorena, 19 oct. 2010:817). O en la última sesión: “Entonces, de verdad que muchísimas gracias por haber estado aquí conmigo, por la confianza, por estar dispuestas a participar...” (TC7, Lorena, 9 de nov. 2010:1036).

Mantener la atención física en la relación con las participantes incrementó mi atención psicológica que busca expresar consideración positiva. Una conducta que hizo evidente esta atención fue el uso de mínimos incentivos para hablar (Egan, 1992:67). En mis intervenciones recurrí a palabras como: ¡mm!, ¡ajá! Por ejemplo:

Coralina: ... dejé de llorar y un buen de cosas, me sentí superbién.

L: ¡Sí! (mirándola a los ojos)

C: Hice de qué fue lo bueno y lo malo de la relación.

L: Ajá, ajá

C: Y...se dio que nos pudiéramos ver mi ex -novio y yo.

L: Sí (TC4, Coralina, 19 oct. del 2010:19).

El uso de estas interjecciones, favorecieron que las personas se dieran por recibidas, comprendieran que les seguía prestando atención, que estaba interesada en

sus verbalizaciones. De esta manera se facilitó su auto-exploración. También estuve atenta a la conducta no verbal de las participantes, por ejemplo:

Perla: ... yo sentí algo como (se notaban lágrimas en los ojos). Sentí el impulso de salir a jugar con ellos. Sentí muy padre el recordarlo. (Hizo silencio y lloró).

L: no hay problema. (Mantuve el silencio). El grupo esperó en silencio, con risas de vez en cuando.

P: (Sin lágrimas, relajada, retomó la palabra para concluir) Me sentí muy bien haciendo la tarea, lo hacía en la noche y lo volví a sentir cuando lo escribí. Fue como volver a la vida de ese recuerdo.

L: Gesto de asentimiento.-Silencio- (Dirigiéndome a Coralina, que tenía lágrimas) y a vos: ¿qué te pasó al escuchar a Perla? (TP2, 28 sep. 2010: 58).

Utilicé la escucha activa a la conducta no verbal, estados emotivos y cambios de actitud de las participantes. Asimismo, escuché la conducta paralingüística (Egan 1992:65), atendí al tono de voz, los, énfasis, las pausas. Esto me permitió atender el significado que había más allá de las palabras. A la sazón, las participantes contaron con espacios para revelar de su sí mismas en su proceso de auto-descubrimiento y descubrimiento hacia el grupo.

Comprensión empática

Mantuve una actitud de comprensión empática. Puse a disposición mis habilidades de empatía precisa primaria y algunos elementos de la empatía precisa avanzada, según los planteamientos de Egan (1992). Descubrí que para comunicar la comprensión empática utilicé técnicas como la paráfrasis, reflejo, respondí a los contenidos y a los sentimientos e intervine para explorar estos últimos. Apoyé la comunicación concreta a través de llevar la secuencia y hacer preguntas clarificadoras, además ofrecí marcos alternos de referencia entre otras. En mis intervenciones logré comunicar empatía a un nivel primario (Egan, 1992:73) en varios aspectos. Utilicé también la paráfrasis:

-Rubí: ..., le he estado platicando de más cosas, como por ejemplo ahora de las emociones. Y él comenta... -L: Te escucho que al empezar a hablar con él de otras cosas, él también te empezó a hablar de otras cosas...-R: Si, antes el me hablaba solo de... (B7, 9 nov. 2010:132).

Esto fue percibido por las participantes, como una muestra de atención y dio confianza y apertura para continuar explorando, como en este caso.

Con una actitud de respeto hacia los sentimientos de las participantes; observando para responder a lo que había más allá de las palabras, también respondí a través del reflejo de sentimientos: "L: el solo hecho de decirlo te genera como mucha tristeza. -Ámbar: (bajito, con lágrimas) Sí, me da mucha tristeza (TP3, 5 oct. 2010:272). Al explicitarles lo que entendía de lo que estaban expresando sobre su vivencia interna, sin aportarles nada nuevo en información, alimentaba, por un lado, su confianza en mí, o sea la certeza que las recibía con cuidado. Por otra parte, la confianza en ellas mismas, en su capacidad de manifestarse, de contactar con su mundo interno con material significativo, fortalecían su autoexploración y facilitaban sus auto-descubrimientos. Afirmando que esto se generó porque las participantes lo identificaron: "...los aportes que nos hacía fueron para mí de gran importancia porque esto me ayudo a desarrollarme más, tengo más confianza en mí" (IFIF; Ágata, 9 de nov. del 2010:62).

Tomé el contenido como material relevante y respondí con énfasis en los sentimientos. El reflejo de sentimientos lo utilicé en diferentes momentos:

-Rubí: de estar platicando se me quitaron todos los nervios, de antes, de estar pensando, así me suele suceder en otras ocasiones, en que voy a hacer algo como importante, todo el rato estoy piense y piense. En la noche me digo no quiero pensar en eso.

-L: Estás más tranquila entonces, porque ya la ansiedad se te bajo. Ya pusiste los pies en la tierra ya sabes cómo es el asunto y ya.

-R: Si me sentí más tranquila, porque yo..." (TC4, 19 de oct. 2010:824).

Cuando atendí a los sentimientos, les comuniqué mediante frases afirmativas y un tono que transmitía lo tentativo de mis manifestaciones, que trataba de entender lo que me estaban comunicando. Observé que esto se constituía en un aporte cuando se clarificaban lo que estaban comunicando y mostraban mayor concretez de lo expresado y un fortalecimiento en el contacto con el sentimiento que suscitaba las situaciones.

También avancé gradualmente hacia la exploración de sentimientos críticos (Egan,1992:84). En el siguiente ejemplo traté llegar a una conclusión. La participante se había referido ampliamente a una situación y había evidenciado un alto grado de defensa. Mi intención fue dejar enunciado para la subsiguiente reflexión un conflicto de sentimientos, que se dilucidaba, más no había mencionado de manera explícita. “-L: ¡Ajá! Entonces sientes tristeza, lo manifiestas enojada y así es como no quieres estar. - Ágata: No, no quiero estar así.-L: ¡Bien! (TC4, 19 oct. 2010). Noté que este tipo de participaciones, abonaba a la comprensión de sentimientos y a la identificación de las participantes de sus recursos personales, (elegir entre querer o no estar así, por ejemplo), lo cual favoreció la auto-responsabilidad de lo que les pasaba.

Una distinta habilidad que puse en práctica fue favorecer que las personas se expresaran de una manera concreta. Después que Amatista con menciones auto-punitivas había hecho una exposición amplia de lo que le había acontecido, señalé:

-Amatista: ... yo ya no, no, no puedo acabarlo antes de diciembre, me sobrepasó.

-L: porque no lo has hecho o porque...-silencio-

-A: porque es demasiado trabajo para mí.

-L: o sea has hecho el mayor esfuerzo posible, pero el trabajo...

-A: Sí, es demasiado el trabajo, me he quedado hasta las nueve de la noche y otros días, pero es demasiado trabajo para mi sola.

-L: Asumiste el reto y no lo has podido hacer.

-A: Yo asumí, yo me quedo con esto... (B7, 9 nov. 2010:207).

En una mayoría de situaciones emplee frases en lugar de preguntas, para mantener la secuencia que llevaban las participantes. Al invitarlas a que avanzaran

hacia una autoexploración más concreta, lograban también mostrarse más constructivas. En el ejemplo, la participante a partir del enfoque más preciso, empezó a valorar su compromiso y su responsabilidad y a diferenciar entre su sí misma y las condiciones de su empleo.

Otra forma de movilizar hacia la concreción fueron las preguntas clarificadoras: “-L: A ver Amatista, a confiar en uno mismo. ¿Quién sería ese uno mismo? -A: es decir yo” (TP3, 5 oct. 2010:342), con lo que pretendí disminuir la vaguedad. De esto resultó que las participantes, a lo largo del taller fueron intentando sustituir el lenguaje “tu” y apropiándose de un lenguaje “yo”. Lo que implicó un mayor compromiso con sus manifestaciones.

Cuando las participantes estaban manifestando emociones intensas, mi lenguaje no verbal y paralingüístico fue cauteloso, pues comprendía que estaban en un lapso de vulnerabilidad alto. Estos momentos de apertura a su experiencia los valoraba como oportunidad para ellas. Desde esta perspectiva, ofrecí marcos de referencia alternos, por ejemplo: “-L: (en tono bajo, con afectividad, mirándola de frente). Entonces, es reconocerte que sos muy vulnerable, es reconocerte que puedes estar triste, eso es ser muy humana...-Ámbar: Sí –con sus ojos muy abiertos y más relajada su expresión- (B3, 5 de oct.:406). La respuesta, que observé en estos casos, fue que las participantes procesaban algún elemento que les llevaba a un mayor auto-entendimiento de su experiencia interna.

Recurrí también a hacer preguntas que promovían la búsqueda de estrategias para resolver algo: “-Amatista: ...Y dejar de culpar a los demás y hacerme responsable de mí misma. -L: ¿Y cómo qué harías para hacer eso? ¿Cuál sería tu primer paso? -A: Mi primer paso es...” (TP_5, 26 oct.2010: 328). Al manifestar esta comprensión empática a las participantes, hicieron intentos para profundizar en sí mismas, estableciendo rutas que les permitía avanzar de la auto-exploración y entendimiento a la decisión. En este caso, la participante acogió la pregunta y empezó a buscar una respuesta.

4.3.4 ¿Percibieron las participantes las condiciones demostradas en la facilitación?

Destaca Rogers (2007) que no basta con el impulso de la facilitadora, la sexta condición básica es que las participantes perciban dichas condiciones. A lo largo del taller llevé a la práctica saberes que he acrecentado para facilitar el desarrollo humano, lo cual considero que fue percibido por las participantes.

La evidencia de que las participantes percibieron la consideración positiva incondicional, lo puedo identificar en estos ejemplos: "...me agrado la manera que dio la clase, el relacionarse no como autoridad sino como una más del grupo, fue algo que a mí me motivó a seguir en el curso" (IFIF, Perla, 9 de nov. del 2010:41). "nos dio mucho como persona dispuesta a escuchar, sin juzgar ni calificar, eso no es fácil de hacer menos de transmitir" (IFIF, Topacio, 9 de nov. del 2010:2). "Supo llevar al grupo, es decir, tenía este compromiso esa atención hacia nosotras (mí), sabía cómo ayudarte a aterrizar tus sentimientos" (IFIF, Ámbar, 9 de nov.: 68). Por lo que mencionan las participantes, percibieron la aceptación incondicional hacia su estar en el taller y una ausencia de juzgamientos. Esto les generó confianza y contacto con sus propios motivos, para participar activamente.

Asimismo, encontré afirmaciones que demuestran que las participantes percibieron la comprensión empática: "...me ayudó mucho porque nunca me dijo lo que debía ser siempre me aclaraba. Repitiendo lo que yo comunicaba como para saber si entendió bien pero en realidad, a mi me reafirmaba o aclaraba ideas" (IFIF, Topacio, 9 de nov. 2010: 45). Sus respuestas durante las intervenciones, en donde daban por recibidas mis intervenciones, dan cuenta de mis recursos respecto a la comprensión empática, lo que puede observarse en los incisos citados o bien en los siguientes:

Ejemplo #1: L: Como que tienes habilidad para hacerlo tú sola.

T: Ajá algo pasó, como que había algo que no veía. Y ahora sale esto fantástico, de fantasía en el sueño. Y nunca había sabido, nunca me había aventado (TC7, 9 de nov. del 2010:229).

Ejemplo #2: Ágata: ... fueron sentimientos que no fueron de él, fueron de mi familia, yo creo que en realidad... (Ruido)

Lorena: Y sientes entonces, por lo que entiendo, que el hecho de que ellos no te hubieran acompañado, lo interpretaste como que no te quisieron...

A: Sí, sí es cierto. Muy cierto (en tono más alto). –Silencio-.

L: Como cuando más lo ocupabas.

A: No le hecho toda la culpa a ellos, yo sé que también tuve que poner de mi parte, pero en realidad fue una ocasión de que yo estaba así como, muy devastada en realidad, en mi cama llorando, sin ..., comer sí me atasqué mucho (risas) en mi cama, sin peinarme, sin bañarme y cosas así. Pues claro que se dieron cuenta. Yo quería salir de eso pero pues, no pude yo sola.

L: Pero sí has salido de ese estado...

A: Pues sí he tratado y sí he salido un poco, pero totalmente no. Hay veces que otra vez me pongo a pensar, no la situación específicamente, sino lo que ha acontecido a partir de eso. Me pongo triste, otra vez como reprochándome, por qué sucedieron esas cosas. (Risas) Después, me vale (TC7, 9 de nov. del 2011:366).

Cuando inicié la maestría, mis constructos personales alrededor de lo que era una facilitadora eran muy rígidos, tanto por mi historia de vida, como por mi capacitación y desempeño profesional. Este trabajo de intervención desafió lo que yo creía que había aprendido, con la realidad de lo que podía llevar a la práctica. La confrontación me movilizó transformaciones internas profundas. Proviene de comprometerme con el encuentro: sin encubrirme tras las técnicas, o los conocimientos, sino exponerme desde mis actitudes y comportamientos, desde mi ser completo como persona. Creo que mi saber más intenso, puesto al servicio de mi práctica facilitadora, fue el incremento de la congruencia que he ido alcanzando. Me permitió encontrarme con las participantes del taller con menos máscaras, con responsabilidad y con compromiso; no tanto hacia el taller como propuesta, sino, para y con las personas facilitadas y con mi evolución como facilitadora. La práctica me ha permitido integrar y comprender mejor las teorías planteadas por Rogers como un todo. Mi reto ahora es

ponerlo al servicio de los y las estudiantes de la UNA, en la promoción de la salud y hacer de estos saberes un bagaje que contribuya en fortalecimiento de mi práctica profesional cotidiana.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo contrastaré los elementos teórico-metodológicos que expuse en el marco referencial con los hallazgos hechos en el análisis del trabajo de campo. Destacaré particularidades que considero se constituyen en una contribución propia al campo de conocimiento teórico y de aplicación del Desarrollo Humano.

5.1 La propuesta teórica metodológica del taller

En relación con el establecimiento de las condiciones básicas, plantea Rogers:

... mediante el control externo hemos establecido condiciones que, según nuestra predicción, logran un mejor control interior del individuo en su prosecución de objetivos internos. Hemos estipulado las condiciones que permiten predecir diversos tipos de conducta –de autodirección, de sensibilidades a las realidades internas y externas de adaptabilidad flexible- cuyas particularidades son imprevisibles por su naturaleza misma (Rogers, 2009:343).

A través del taller, las condiciones básicas a saber a saber: consideración positiva incondicional, empatía y congruencia estuvieron presentes y fueron fundamentales para que las participantes movilizaran procesos de cambio, en cuanto se encontraron en un grupo en donde fueron recibidas, escuchadas, respetadas y con posibilidades de encontrar respuestas para sus necesidades o vacíos alrededor de las emociones y sentimientos.

Por otra parte, si bien Rogers consideró que estas condiciones son “necesarias y suficientes” (2009) para generar movimientos de cambio y que es prudente dejar al grupo en plena libertad, encontré que en este taller resultó válido llevar una propuesta elaborada (aunque no acabada), que permitió el abordaje de las emociones y

sentimientos. La propuesta, como tal, fue sometida a consideración de las participantes y el contenido estuvo conformado por una teoría básica y por los aspectos personales que cada quién aportó.

Además, Rogers, según lo plantea Gondra (1978), no sugiere el uso de técnicas, más el hecho de haberlas incluido, eso sí con cuidado, o sea propuestas más que impuestas; fue de utilidad porque facilitó situaciones vivenciales que permitían a las participantes traer al aquí y al ahora material sobre sus sentimientos y emociones para reflexionar sobre él, durante el taller o en el transcurso de la semana.

Lo válido de haber implementado estas propuestas es que contribuyó junto a las condiciones básicas, a propiciar desbloques de la tendencia actualizante de las participantes y fomentar aprendizajes significativos. Plantea Rogers que aprendizaje significativo es: “un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de su existencia (Rogers, 2009: 247).

5.2 La integración de emociones y sentimientos

A la luz de los procesos de cambio de las participantes, se devela, que haber transitado en conjunto por el proceso, del ciclo integrador de emociones y sentimientos, constituyó un aporte importante para el aprendizaje significativo. El esquema básico de este ciclo fue facilitado por el Dr. González (2010) y los contenidos teóricos y ejercicios lo construí, de sesión a sesión, a partir de las características del grupo y conjuntando diversos valiosos aportes escogidos de los autores consultados como Bradshaw (2009), Castells (2009), Alemany (2007) Greenberg (2000), Lowen (1977) y Rogers (1971; 1993; 2007; 2009) entre otros. A partir de esto facilité que las participantes logaran el contacto con su cuerpo y con sus procesos cognitivos lo que se constituye en un aporte, al trabajo de integración de emociones y sentimientos en situaciones de características similares.

Prestar atención a las sensaciones corporales fue fundamental. La bioenergética considera que la persona es su cuerpo. “Somos seres sensitivos, lo cual quiere decir

que tenemos capacidad para sentir o percibir y para experimentar sensaciones o sentimientos. La percepción es una función de la mente, la cual es un aspecto del cuerpo” (Lowen, 2008:59), y paralelamente atender los procesos mentales que están articulados:

Mente: es un proceso no un órgano. Es un proceso material que se produce en el cerebro al interactuar con el cuerpo propiamente dicho. Dependiendo del nivel de alerta, atención y conexión con el yo, las imágenes mentales que constituyen la mente pueden o no ser conscientes. (Castells, 2009: 192).

La vinculación de estos aspectos iba clarificando aspectos en las personas que afectaban sus experiencias internas, las que son un “fenómeno corporal” (Lowen, 2008:59). La participación en esta dinámica fue incrementando la consciencia y facilitando aprendizajes significativos.

La consciencia opera sobre los procesos mentales. La integración de emociones, sentimientos y razonamiento que en última instancia llevan a la toma de decisiones determina estos procesos. Las representaciones mentales se convierten en motor de acciones con significado incorporando las emociones, sentimientos y razonamientos que definen cómo vivimos (Castells, 2009:195).

Haber trabajado los elementos mencionados de esta manera, este ir y venir en el sentir y el pensar a través del cuerpo, promovió las vivencias de las participantes que facilitaron aprendizajes significativos y la flexibilización de constructos personales; los que se evidenciaron cuando las participantes mostraron procesos de cambio en su confianza, en la auto-percepción y la de otros y cuando propiciaron la toma de decisiones y experimentaron con nuevas conductas. Lo cual implicó un incremento de su auto-responsabilidad y por ende de su libertad personal.

A partir de la experiencia teórica, práctica y metodológica, encuentro que en la actualidad es cuestionable obviar la intrínseca relación que existe entre el pensamiento y el sentimiento en el diario vivir de las personas. A nivel socio-cultural, esta articulación

sentir-pensar no se valida de manera plena, no ha variado mucho de lo que ya planteaba Vygotski:

No sé por qué nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no solo es posible pensar con talento, sino sentir talentosamente. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros (2005:186).

Es pertinente seguir construyendo nuevos significados, a nivel individual y a nivel social, desde lo cual considero pertinente el impulso de este tipo de iniciativas desde el Desarrollo Humano.

El ciclo integrador de emociones y sentimientos constituye un aporte como para este tipo de abordajes. Con la intención de concretar lo que creo coadyuvó, para que las participantes movilizaran procesos de cambio, he representado a través del siguiente gráfico, la forma en que se vinculan los elementos planteados.

Figura # 3. Integración en el ser humano de sus emociones y sentimientos



Elaboración propia, mayo 2011

Puede observarse en la figura que la tendencia actualizante, está en la base del triángulo y surgen de ahí varias flechas hacia arriba. Esto implica que está siendo considerada como intrínseca al ser humano y que empieza a desbloquearse a través de los procesos sensitivos y mentales. Se representa como parte del ser total de la persona. La flecha horizontal vincula los triángulos derecho e izquierdo, que se encuentran a un mismo nivel. Porque estos realmente son procesos indivisibles que confluyen de manera constante como un todo en el organismo de las personas y que tienden al equilibrio, aunque existan bloqueos para lograrlo.

El triángulo central integra, significa la corporalidad, que es el mismo espacio donde se encuentran, donde confluyen pensamientos y sentimientos y en donde se manifiesta la tendencia actualizante. Representa la sabiduría organísmica que implica los tres elementos (cuerpo-mente-sentimientos). Esta sabiduría se va liberando, cuando las personas que han entrado en contacto con su cuerpo, buscan y encuentran significados, descubren las necesidades que subyacen, las relacionan con sus respuestas a experiencias pasadas acumuladas y con sus expectativas futuras. Cuando se devuelven a sentir lo que esto les genera a nivel de su organismo y van desarrollando, paulatinamente, una mayor conciencia de sí mismas.

En la cúspide del triángulo está la toma de decisiones, porque implica que emergen decisiones que están fundadas, basadas en un proceso interno completo que fluye de la persona y que va a definir sus conductas en relación consigo misma y con las demás personas.

En síntesis el triángulo significa que si en lugar de tender a suprimir y negar, las personas contactan lo más profundo de sí mismas para sentir e integrar sus emociones y sus sentimientos; estas dejan de constituirse en un obstáculo para el pensamiento y más bien dan lugar a una claridad insospechada, que resulta en decisiones más acertadas para orientar la vida propia con mayor libertad.

CONCLUSIONES

En este último apartado del documento pretendo argumentar afirmaciones que se pueden recoger del trabajo como un todo. Y explico la importancia de proponerlo como posible estrategia a desarrollar en la universidad para la cual laboro.

El desarrollo humano es una propuesta muy amplia en donde pueden incorporarse dimensiones diversas, que a veces se complementan pero también pueden resultar contradictorias. Como producto de la revisión de los diferentes autores y la reflexión de la facilitación realizada, he formulado mi forma de entender el desarrollo humano, como la capacidad que poseen las personas para elegir construirse y transformarse a sí mismas en sinergia con y para las demás personas, hacia procesos de vida saludables y constantes. Se vivencia en lo interno, articulado y con repercusión en lo externo. Además en el aquí y el ahora; dentro de un espacio y grupo socio-cultural determinado.

Dar énfasis a la experiencia internas de las personas fue de gran valor porque propició que la vivencia del taller resultara significativa. Por otra parte confirmé que cuando se trabaja con el aspecto intra-personal, este implica el aspecto inter-personal, en este caso los procesos de cambio de las participantes, estuvieron asociados, como entes sociales que son, con otras personas con quienes mantienen vínculos afectivos en su medio inmediato. Cabe anotar que en un primer momento, cuando inicié la propuesta, consideré que habría algún impacto hacia las relaciones a nivel de los y las compañeras de la universidad, más estos no fueron mencionados en la experiencia, por lo que desconozco si tuvo o no alguna trascendencia a este nivel.

Al reflexionar sobre el proceso como un todo, me resonó mucho esta frase con la que inicié este documento: "... poco a poco se torna capaz de escucharse a sí mismo. Comienza a recibir comunicaciones de su propio interior..." (Rogers, 2009:66), creo que fue generándose definitivamente una transformación tanto en las participantes como en mi persona, en donde escuchamos más lo que nos llegaba de nuestro interior. Surgieron procesos de cambio en las participantes, que no había previsto de modo alguno; provenientes de las necesidades internas de cada una y que significaron que se apropiaron efectivamente más de sí mismas. Si estos procesos de cambio mantienen

constancia, podrían llegar a implicar su desempeño profesional con otros seres humanos, en el área de las ciencias sociales en donde se están formando; más ya ese seguimiento no corresponde a este trabajo de grado.

Asumir trabajar con emociones y sentimientos, fue un reto, porque es complejo y ambiguo, mucho se habla de ello, pero no necesariamente hay coincidencias entre los diferentes autores. Es además vigente, porque por un lado cada vez hay más indicadores de su problematización y por otro no ha habido un impacto social masivo, que implique transformaciones de la forma en que se abordan a nivel educativo, u otros espacios.

En cuanto a mi propio proceso como facilitadora del Desarrollo Humano, me ha permitido consolidar conocimientos de la maestría y aprehender y aprender de manera significativa las condiciones básicas de congruencia, comprensión empática y consideración positiva incondicional y sobre todo la importancia de mantener su intrincado entrelazamiento. He valorado también mi capacidad para integrar práctica teoría conocidas desde mi práctica profesional; con prácticas y teorías nuevas desde el Enfoque Centrado en la Persona (ECP).

Me resultó muy satisfactorio percatarme de cambios en mi forma de estar con el otro, ya no centrada solo en mi persona: la responsable, la que propongo, la que hablo, “la experta”, la que guardo las distancias; sino la que acompaña, la que escucha, la que se equivoca y se repone, la que comparte responsabilidades, la que cree en el potencial de actualizarse de cada quien, la que cree en el poder del grupo, la que se descubre día con día, la que siente. Darme cuenta que esta otra manera de estar, tiene un impacto en el desarrollo del grupo y en mí como parte de este esto, ha sido de disfrutable, porque es darme cuenta de nuevas herramientas para mejorar mi práctica facilitadora. Ha implicado una actualización de mi ser profesional y personal, que me habilita mejor de frente a mi futuro laboral y propio.

En cuanto a los alcances hasta ahora hallados, un aspecto que me preocupa de alguna manera es cuando Rogers plantea que “toda teoría merece el mayor respeto cuando se mantiene en el plano de los hechos de donde fue extraída, pero su validez decrecerá a medida que enuncia predicciones relativas a campos cada vez más alejados de su origen” (2007: 16). Si bien este psicólogo trascendió de su práctica de

terapia clínica, la mayoría de teorías que generó surgieron de esta. De manera que creo que en mi formación siendo responsable, quiero asumir el compromiso de continuar indagando la aplicación de las investigaciones y teorías de C. Rogers a otros campos de la vida humana, en este caso particular a la educación. Y reconozco que me ha quedado mucho por indagar a nivel teórico metodológico y sobre todo me ha surgido la expectativa por seguir indagando a nivel teórico y continuar mejorando la práctica, al implementarla con otros y otras estudiantes universitarias.

En este sentido el abordaje preciso que realicé; lo encuentro pertinente para reproducirlo o bien utilizarlo de base, para seguir realizando experiencias similares desde el ECP en mi lugar de trabajo. Crear espacios y condiciones que sirvan de base para que personas propicien cambios desde sí mismas. Continuar desarrollando experiencia en el abordaje teórico y metodológico de la integración de las emociones y los sentimientos en el ser humano. Lo cual está acorde con los procesos de promoción de la salud, que se está impulsando en la misma.

Será importante tener en cuenta, que la práctica facilitadora se circunscribió únicamente a mujeres, aunque no fue la intención, pero sí generó una dinámica y unas condiciones particulares. Me queda como reto desarrollar el ECP y la temática de las emociones y los sentimientos con grupos de hombres o mixtos. Esto es importante de tomarlo en cuenta, dado que las emociones y sentimientos, a nivel social, cultural y personal son representadas de diferente manera por hombres y mujeres. De tal modo que las conclusiones y los alcances de lo que he interpretado hasta el momento con este trabajo integrador de emociones y sentimientos, no necesariamente implica a los hombres.

Otro aporte que la experiencia me dejó y encuentro de gran valor, es abocarse al análisis de la práctica facilitadora. Este es básico para construir y reconstruir aprendizajes y experiencias novedosas y profesionales. Que están fundamentadas a nivel teórico y metodológico y enriquecido con y desde las personas con quienes se orienta la práctica profesional.

Por último, creo que alcancé la meta de haber establecido un encuentro de calidad, con un grupo de personas, mujeres, estudiantes, amantes de la vida, desde las condiciones básicas; que procuró aprendizajes significativos, cuando fue aprovechado

por las participantes para auto-gestionar procesos de cambio intra e interpersonales. Otra meta conseguida, fue la de integrar el saber-ser, el saber-saber y el saber- hacer, actualizarme como persona y profesional en proceso; y descubrir que he ido adquiriendo nuevas herramientas. Con las cuales asumo el reto para intentar ofrecer aportes novedosos, que promuevan el potencial humano de los y las estudiantes de la Universidad Nacional, mi lugar de trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemaný, Carlos (2007). *Manual Práctico del Focusing de Gendlin*. Desclée. España.
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Bartolomé, Efraín (2006). *Educación Emocional en Veinte Lecciones*. Paidós. México, Argentina, España.
- Basurto Álvarez, Rossana (2003). *Tesis "Autoestima y expresión de sentimientos"* ITESO, México.
- Biskarra, Karmelo (2005). *Encrucijada Emocional*, Desclée De Brower. España.
- Boeree, George (1998). *Teorías de la Personalidad*. Universidad de Shippensburg. Estados Unidos. Recuperado en mayo del 2011. De psicologia-online.com
- Bradshaw, John (2009). *Volver a la Niñez*. Selector. México.
- Candegabe, Silvia (2001). *El monitor de la educación*. Volumen 2 N.4. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado el 16 de junio del 2011. De <http://WWW.Turemanso.com.ar>
- Cano, Agustín (2010). *La Metodología del taller en los procesos de educación popular*. Universidad Academia. Uruguay. Recuperado el 16 de junio del 2011. De http://universidad.academia.edu/Agust%C3%ADnCano/Papers/326154/La_metodologia_de_taller_en_los_procesos_de_educacion_popular
- Castells, Manuel (2010). *Comunicación y Poder*. Alianza. España.
- Consejo Estatal de Población (2011). Estadísticas. Índice de Desarrollo Humano. Gobierno de Jalisco. Recuperado en mayo del 2011. De <http://coepo.jalisco.gob.mx>
- Damasio, Antonio (2009). *El error de Descartes*. Crítica. España
- Egan, Gerald (1992). *El Orientador Experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Iberoamericana. México.
- Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. México.

- Gobierno de Jalisco (2011). Jalisco, Secretaría de Educación. Recuperado en enero del 2011. De <http://www.jalisco.gob.mx/wps/portal/sriaEducacion/>
- Gobierno de Jalisco (2005). Consejo Estatal de Población con base en INEGI. *II Conteo de Población y Vivienda*. Recuperada el 9 de febrero del 2011. De: <http://coepo.jalisco.gob.mx/PDF/LibroDesarrollo/capitulo6.pdf>.
- Goleman, Daniel (2006). *Inteligencia Social*. Planeta. México.
- Gómez, José Fernando (2002). *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano Prometeo, la Revolución Silenciosa*. Número 33. Editorial Ciudad México
- Gondra, José (1978). *La psicoterapia de Carl Rogers*. Editorial Española. España.
- González, David (2009). *Apuntes de clase. Curso Habilidades para la Relación Facilitadora I*. Maestría en Desarrollo Humano. ITESO.
- Grupo Gerza (2010). *Dinámicas de grupos*. Recuperado en septiembre del 2010. De www.gerza.com
- Greenberg Leslie y Paivio Sandra (2000). *Trabajar con las Emociones en Psicoterapia*. Paidós. España.
- Gurméndez, Carlos (1981). *Teoría de los sentimientos*. Ediciones F.C. España S.A. España.
- Hernández, Rojas Gerardo (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós México.
- ITESO (2006). *Plan de la Maestría de Desarrollo Humano*. Departamento de Salud, Psicología y Comunidad.
- ITESO (2010). *Titulación MDH*. Departamento de Salud, Psicología y Comunidad. Maestría de Desarrollo Humano. Recuperado el 30 de agosto de 2010. De: <http://cursos.iteso.mx/moodle/course/view.php?id=2497>
- Lafarga Corona, Juan (2005). *Revista Mexicana de Psicología Humanista y Desarrollo Humano Prometeo, Fuego para el Propio Conocimiento*. Número. 45 Editorial Ciudad México.
- Larios, Novela Rosa (2010). *Corazón de piedra ¿yo?* Triciclo. México
- Levy Norberto (2000). *La Sabiduría de las Emociones*. Plaza y Janés. España
- Lowen Alexander (2008). *Bioenergética*. Diana. México.

- Maher Brendan (2001). George Kelly. Psicología de los constructos personales. Textos escogidos. Paidós. España.
- Miranda Becerra, Noé (2008). Tesis: *“Escuchar la vida. Desarrollo de un curso-taller de escucha empática. Fundamentado desde el ECP con universitarios del ITESO*
- Mearns, Dave y Thorne Brian (2003). *La terapia centrada en la persona hoy*. Descleé de Brower. España.
- Navarro Arias, Federico. (1988). *La Somatodinámica: Sistema Reichiano de la Patología y de la Clínica Médica*. Orgón. España.
- Navarro Arias Roberto (2007). *Psico-energética. Método de psicoterapia corporal para integrar las emociones y el cuerpo*. Pax. México.
- Plutchik, Robert (1987). *Las Emociones*. Editorial Diana. México.
- Quitman, Helmut (1989). *Psicología humanista*. Herder. España
- Redorta Joseph, Obiols M. y Bisquerra R. (2006). *Emoción y Conflicto*. Paidós. España.
- Rentería, Laura (1999). Tesis: procesamiento emocional durante la participación en grupo de mujeres de una colonia ejidal. Maestría en Desarrollo Humano. ITESO, México
- Rentería, Laura (2010). *Apuntes de clase. Curso Uso Constructivo de las Emociones*. Maestría en Desarrollo Humano. ITESO, México.
- Rogers, Carl (2009). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós. México.
- Rogers, Carl (2007). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Visión. Argentina.
- Rogers, Carl (1993). *Grupo de encuentros*. Amorroutu. Buenos Aires
- Rogers, Carl (1980). *El poder de la persona*. Manual Moderno. México
- Rogers y Marian Kinget (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la no directividad*. Alfaguara. España
- Rogers, Carl (2007). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Visión. Argentina.
- Sánchez Hipola, María del Pilar (1994). *Revista Complutense de Educación*. Volumen 5. España. Recuperada el 16 de junio del 2011.
- De: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9494220105A.PDF>
- Stevens, John (2008). *El darse cuenta*. Cuatro vientos. Argentina.

- Taylor y Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. México
- Universidad de Guadalajara (2010). *Sistema de Universidad Virtual. De Desarrollo Institucional, Visión 2010*. Recuperado en setiembre del 2010. De <http://www.udg.mx>
- Universidad de Guadalajara (2010). *Departamento de Sociología*. Recuperado en setiembre del 2010. De <http://www.cucsh.udg.mx/divdep/deps/indexdsoc.php>
- Vygotski, Lev semiónovich (2005). *La Educación de la Conducta Emocional. Psicología pedagógica*. Argentina

APÉNDICES

Apéndice #1: Cuestionario de detección de necesidades

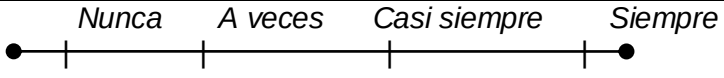
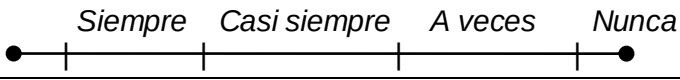
Encierra en un círculo cada una de tus opciones elegidas (una por línea)

¿Con cuánta frecuencia te das cuenta que estás? ...	Enojado (a)	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Triste	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Con temor	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Alegre	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Tus amigos y amigas saben cuando tú estás con ...	Tristeza	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No sabes
	Alegría	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No sabes
	Enojo	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No sabes
	Temor	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	No sabes

Te das cuenta cuando tus amigas mujeres	Están alegres	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Están con temor	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Están enojadas	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
	Están tristes	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Te das cuenta cuando tus amigos hombres	Están tristes	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
	Están enojados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
	Están alegres	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
	Están con temor	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca

Puedes decir que NO a tus compañeros (hombres) cuando te piden algo que no te conviene.	
Puedes decir que NO a tus compañeras (mujeres) cuando te piden algo que no te conviene.	

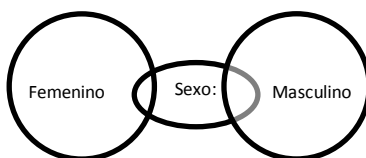
A. Elige una opción o más, para cada pregunta y márcala.

Cuando un compañero o compañera te dice algo bonito sobre ti:	
☐	No le haces caso.
☐	Te preguntas ¿Qué querrá de ti?
☐	Sientes un gran compromiso y por eso le devuelves el cumplido.
☐	Lo recibes amablemente.
☐	Te incomodas, no sabes cómo actuar.
☐	Otra opción (específica):
Cuando un compañero o compañera te agrade:	
☐	Te sientes asustado o asustada y te callas.
☐	Te enfadas y lo dices (con gritos o sin ellos).
☐	No dices nada, pero actúas manifestando enfado.
☐	Tratas de entender lo que motivo la actitud la otra persona.
☐	Otra opción (específica):
Cuando te toca trabajar en grupo de compañeros (as):	
☐	Te resulta todo un reto porque no te gusta.
☐	Te enoja porque te has sentido explotado en otros grupos
☐	Te gustaría participar pero te da mucho temor
☐	Te sientes muy a gusto porque disfrutas de este tipo de trabajo.
☐	Otra opción (específica):
Cuando estas con tus compañeras o compañeros te das cuenta:	
☐	Que reaccionan a lo que dices.
☐	Que gustan de lo que haces.
☐	Que puedes influir en su estado de ánimo (hacia lo positivo o lo negativo).
☐	Otra opción (específica):

B. Marca todas aquellas aseveraciones que definen tus características personales.

En las relaciones con tus compañeras y compañeros , la mayoría de veces:	
☐	Admites tus errores con quien los cometí.
☐	Evitas relacionarte con quienes consideras muy diferente a ti.
☐	Cuando tienes problemas que te causan dolor emocional, tratas de ocultarlos con una actitud de alegría o de despreocupación.
☐	Tienes secretos que son una carga muy pesada en ti vida y no se los compartes a nadie.
☐	Crees que no es correcto mostrar tus heridas o sea lo que te duele.
☐	Consideras que tienes mucha sensibilidad interior y que nadie (o la mayoría) te comprende.
☐	Sientes como que tus emociones te manejan y no puedes controlarlas.
☐	Tus emociones son un obstáculo importante para lograr objetivos que te has propuesto.

C. Datos generales: Marca lo que corresponda



Quisiera plantear un taller práctico, divertido, gratuito, en septiembre; donde tendrías un espacio que podrías aprovechar para entender más de tus propias emociones; lo que podría serte útil en tu vida personal y tus relaciones con compañeros (as) y amigas (os).

¿Te gustaría que te invite a participar?: sí ☐ No

Si tu respuesta es **SÍ**, déjame tus datos en el papel adjunto.

¡MUCHAS GRACIAS!

Apéndice # 2: Convocatoria para la participación en el taller

1. Invitación vía correo electrónico:

Estuve en una clase el semestre pasado, en donde me ayudaste a completar un formulario para mi proyecto de grado en la maestría de Desarrollo Humano, de ahí obtuve tus datos y me informabas que te gustaría alguna capacitación sobre las de las emociones y sentimientos.

Actualmente estoy programando realizar un taller le denomino:

“Emociones propias....Sabiduría interna”

Y me gustaría muchísimo contar con tu participación, creo que puedo darte un aporte importante a tu proceso de crecer como persona y a la vez me ayudarías a ejercitar lo que estoy aprendiendo en la maestría.

La metodología es a partir de experiencia grupal y personal, a través de ejercicios dinámicos que implican una participación activa de quienes asistan, favorece el entenderse más, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales.

- Empezaría en una o dos semanas
- Consta de 7 sesiones
- De tres horas cada una
- Es gratuito
- Estoy gestionando el lugar para realizarlo (dentro de la UDG)
- Y el horario lo ajustaría según dos criterios:
 - -al horario del grupo que se forme, que es entre 6 y 12 personas máximo.
 - -a mi disponibilidad horaria, que excluye de lunes a jueves (noches a partir de las 6 de la tarde). También debido a que 3 viernes y sábados recibiré clases, preferiría que fuera un día diferente a estos.

Como te dije me gustaría muchísimo contar con tu participación, así que si te gusta la idea y quieres participar (espero), dime por favor en qué horario te convendría más.

En espera de tu respuesta se despide

Lorena González Soto

México-Costa Rica

Teléfono: 36323228

PD: Si requieres más información puedes llamarme o nos comunicamos vía correo electrónico.

Invitación pública:

TALLER:
EMOCIONES PROPIAS...
SABIDURÍA INTERNA

¡Descubre el poder de tus emociones: tu capacidad de integrar conocimiento y sensibilidad en las decisiones de tu vida personal y universitaria!

¿CUÁNDO?: MARTES **INICIA: 21 DE SEPTIEMBRE**
¿HORA?: DE 2 A 5 PM ¿DÓNDE?: UDG
¿COSTO?: GRATUITO ¿DURACION?: 7 SEMANAS
CUPO LIMITADO: DE 6 A 12 ESTUDIANTES (Hombres y mujeres)



Comunícate con: Lorena González Soto, Costarricense, estudiante de la Maestría en Desarrollo Humano del ITESO. Teléfono: 3632-3228, correo electrónico: lgonzsoto@gmail.com

Apéndice # 3: Diseño del taller

Ejes de trabajo:

- -Discutir con el grupo la propuesta del taller.
- -Crear un clima de confianza y aceptación.
- -Promover un espacio de escucha activa.
- -Facilitar relaciones interpersonales.
- -Proveer ejercicios estructurados para la sensibilización corporal y la percepción en el cuerpo de las emociones y sentimientos.
- -Proporcionar condiciones de autoexploración sobre el proceso interno en relación con sus emociones y sentimientos.
- -Preparar momentos de discusión, reflexión, puesta en común de los procesos personales.
- -Revisar algún material teórico que aporte a la comprensión de lo trabajado en la sesión.
- -Recapitular sobre aprendizajes y necesidades.
- -Proponer trabajos o tareas para llevar y mantener vigente el proceso durante los lapsos entre una y otra sesión.
- Evaluación constante.

El taller está propuesto para un total de 21 horas, en sesiones de tres horas cada una. En la primera se hará la apertura, en las siguientes cinco se desarrollarán los pilares del círculo integrador de emociones en la última se concluye con un cierre.

Planeamiento de las sesiones

Primera sesión

Objetivo: facilitar la creación de un clima de confianza y relación de cercanía entre los participantes y una base de acuerdos; que genere condiciones para la consolidación de un grupo y su proceso de crecimiento a nivel intra e interpersonal.

Contenido: Bases del taller en cuanto a objetivos, contenidos y acuerdos.

Agenda del día:

ACTIVIDADES	OBJETIVO	TÉCNICA	TIEMPO
Punto de llegada 1	Conocer ¿cómo llegan?	Los papelógrafos	10 min.
1.Perfil de llegada IFII (Ver instrumento abajo)	Conocer ¿Qué esperan?	Las expectativas	40 min.
Rompehielos (Ver descripción)	Romper barreras iniciales, acercarse. Introducir el trabajo.	El encuentro	50 min.
Planteamiento del esquema de trabajo	Revisar lo esquematizado Responder a ¿Qué estamos haciendo aquí?	Exposición de la facilitadora con retroalimentación de las participantes	30 min.
Condiciones básicas de interacción entre el grupo	Establecer las normas	Las normas	30 min.
Trabajo para casa (Ver descripción) (Además: solicitar tapete y toalla para la siguiente sesión)	Mantener vigente durante la semana la autoexploración Personal, en relación con sus emociones y sentimientos.	Advertir y anotar sobre el darse cuenta, exterior, interior e intelectual durante la semana. Llevar un diario de campo	5 min.
Perfil de salida Evaluación INER (Ver instrumento)	Saber ¿cómo se van?	a-Completar formula NER (escrito) b-Preguntar ¿cómo se quedan? (verbal)	10 min.

Segunda sesión

Objetivo: Facilitar un espacio para la sensibilización corporal y la expresión de la experiencia entre las participantes, en el marco de ideas básicas-teóricas sobre el proceso de darse cuenta, para facilitar que se encuentren en un estado de mayor contacto consigo mismas y por ende de percibir sus emociones.

Contenido: Primer elemento del esquema circular; el darse cuenta

Agenda del día:

Actividad	Propósito	Técnica	Tiempo
Retomar algún elemento básico sobre la tarea	Compartir experiencias	Círculo	20 min.
Articular con elementos teóricos del Darse cuenta (Ver contenido)	Establecer conexiones teoría-práctica	Diálogo participantes-facilitadora	15 min.
Sensibilización corporal (Ver descripción)	Aprender sobre el darse cuenta: relación cuerpo y emociones	Uso de ejercicio estructurado	1 hora
Puesta en común de la experiencia	Aprender de sí, y del otro compartiendo	Participación del grupo y de la facilitadora, volviendo al esquema circular	40 min.
Trabajo para casa Tarea 2, ver descripción	Continuar promoviendo el conocimiento de sí mismas para ir hilando la temática.	a. Historia familiar b. Advertir y anotar algunas emociones y su efecto corporal en ellos y ellas durante la semana. b. Y Completar el anexo 5	10 min.
Perfil de salida Evaluación NER	Anotar lo que se llevan de la sesión de hoy	Completar guía NER	10 min.

Tercera sesión

Objetivo: Crear un espacio de auto-entendimiento o *comprensión* de las participantes, enfocando la atención al organismo físico y la relación con alguna emoción, así como la de la relación: cuerpo-emoción- necesidad, para ir favoreciendo hallazgos de su sabiduría interior.

Contenido: La etapa del comprender emociones

Agenda del día: (a partir de esta sesión, omito los cuadros con distribución de tiempo, pues me percaté que son rígidos, no se adecuan a lo que está sucediendo en las sesiones)

- Revisar y completar la pregunta generadora que se hizo en la primera sesión, para que las participantes cuenten con una pregunta generadora propia, durante la participación en el mismo.
- Retomar el esquema original, círculo antes planteado
- Introducir “la etapa del comprender emociones”: ofrecer una corta intervención teórica (ver adjunto)
- Favorecer procesos de atención consciente a la dimensión emocional. Dinámica: Comunicación interior, diálogo con el síntoma (ver adjunto), del libro *El Darse Cuenta* –página 109-
- Puesta en común de la experiencia de la dinámica.
- Entregar propuesta de la tarea 3
- Recordar material referencial remitido de manera electrónica
- Evaluar

Cuarta sesión

Objetivo: Promover un espacio para el darse cuenta del papel que juega la comunicación de las emociones en el proceso de auto-entendimiento del mundo emocional de cada una, que contribuya a toma de decisiones que favorezcan su libertad personal.

Contenido: Las emociones y la comunicación de estas

Agenda del día: Para esta sesión mi propuesta consistió en:

- Iniciar con ¿qué expectativas tienen para el día de hoy?

- Hacer una ronda a partir de las preguntas generadoras o establecimiento de una meta personal que está pendiente (en primera persona, presente y positivo)
- Introducir teóricamente la comunicación Remitir por correo electrónico
- Hacer ejercicio de sensibilización con la canción de D´Blasio (Ver descripción)
- Ronda de comunicación de experiencias con observaciones de las participantes.
¿Qué me pasó? ¿Dónde en mi cuerpo?
- Compartir experiencias, tema libre
- Síntesis conjunto de lo trabajado hasta ahora
- Asignar tarea, ver descripción adjunta
- Evaluar con instrumento NER

Quinta sesión

Objetivo: El objetivo fue promover un espacio de articulación entre la sensibilización hacia el interior de sí mismas y las posibilidades de utilizar este conocimiento interna y externamente, concretamente en la toma de decisiones.

Contenido: La toma de decisiones

Agenda del día:

- A. Tres deseos página 257 del libro Darse cuenta. Un estar saludable requiere del compromiso con los otros, tanto para dar como para recibir. (adjunto)
- B. Compartir la experiencia
- C. Ejercicio de la libertad de decisión. Fantasía guiada (ver descripción adjunta)
- D. Compartir en parejas
- E. Compartir en el grupo
- F. Síntesis de lo trabajado
- G. Compartir experiencia de la tarea u otros
- H. Evaluar con el instrumento NER

Sexta sesión

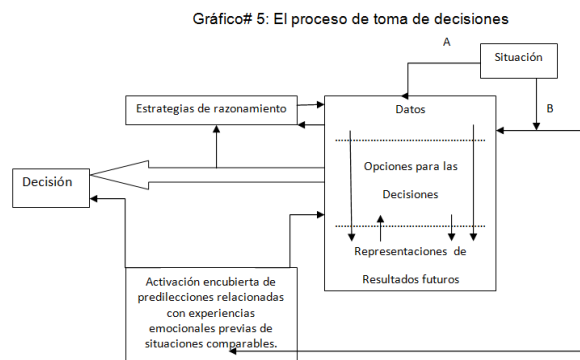
Objetivo:

El objetivo fue promover un espacio, a través del cual, las participantes presten atención consciente a su cuerpo y su afectividad, como recursos que aportan en el proceso de la toma de decisiones y las consecuentes acciones.

Agenda del día:

- Revisar el esquema de toma de decisiones que les propongo (impreso, ver descripción adjunta) para fortalecer esta dimensión, para complementar el trabajo de la sesión anterior.
- Dinámica de la escultura desde un trabajo corporal para promover la realimentación en pares y el autoconocimiento de sus recursos, para la toma de decisión y la acción.
- Dinámica de la escribir un cuento, para fortalecer la dimensión de acción y empoderamiento personal
- Video el circo de las mariposas (opcional) fortalecer la reflexión sobre las posibilidades de realizar acciones, a partir de una toma de decisiones coherentes con las necesidades personales. Puede localizarse en el sitio electrónico:
<http://www.cortometrajesonline.com/cortometraje/drama/el-circo-de-la-mariposa.html>
- Evaluación. Instrumento NER

La toma de decisiones por dos caminos



Fuente: Antonio Damasio, citado por Castells (2010:199)

Séptima sesión

Objetivo:

Promover un espacio, a través del cual, se diera el cierre de este grupo, la conclusión de la meta de desarrollar el taller durante siete sesiones; y las participantes se retroalimentaran entre sí para dar por concluido el proceso del taller.

Agenda del día:

- Compartiendo experiencias, con temática abierta.
- Completar el instrumento de frases incompletas (adjunto).
- Pintar un cantarito (Ver descripción adjunta)
- Entrega de la reflexión “Yo soy yo”
- Convivio con alimentos.

Instrumentos utilizados

Instrumento de Frases Incompletas Iniciales (IFI) -Sesión 1-

Para iniciar les solicito completar lo siguiente

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: ____

Yo soy:

Al participar en este taller quiero obtener:

Lo que espero de la facilitadora es:.....

Lo que yo aportaré para estar en este taller es:.....

Sobre emociones yo:.....

Me gustaría responderme a través de este taller la siguiente pregunta:....

Evaluación. Instrumento de Novedad, Énfasis y Relación (INER).

–Sesiones 1, 2, 3, 4, 5,6-

REFLEXIONA LO SIGUIENTE:

Nombre: _____ Fecha _____

Novedad, *algo novedoso que te dejó la sesión de hoy (¿descubriste algo?):*

Énfasis, *algo que ya sabías y que tomó una nueva perspectiva en la sesión de hoy:*

Relación, *algo que sabías y que relacionaste con algo que también sabías o que no sabías, dando como resultado algo nuevo:*

Instrumento de Frases Incompletas Finales (IFIF) -Sesion 7-

Nombre: _____ Carrera _____ Nivel: _____

Teléfono: _____ Trabajo: _____

Al completar las siguientes frases describa específicamente lo que ha sido significativo de su participación en el taller. (Sesiones, tareas, lecturas)

1. Del los contenidos que me fueron significativos de este taller, puedo decir ...
2. De mi participación en el taller puedo decir...
3. De los ejercicios en las sesiones ...
4. Y de las tareas para casa...
5. De mi proceso personal a través del taller, puedo decir...
6. De la forma de facilitar la facilitadora, puedo decir...
7. Del grupo del taller puedo decir...
8. Esta experiencia en el futuro, me puede servir ...
9. *Comentarios* o sugerencias que te gustaría agregar:

Ejercicios utilizados

Descripción del ejercicio del encuentro, rompehielos -Sesión 1-

En círculo cada persona mira a las demás y luego escoge una pareja, con quien compartirá algo de sí. Podrán compartir el IFII, con excepción de la pregunta.

Descripción ejercicio de sensibilización corporal -Sesión2-

Adaptado de dinámicas, página web Gerza.com

Aprender técnicas básicas de relajación física, del proceso respiratorio y de la auto-concientización del cuerpo. Experimentar un estado físico de la propia existencia y las percepciones personales de realidades y fantasías internas y externas.

Consiste en una serie de cuatro divididos en tres etapas: un ejercicio de respiración, la relajación física básica y una breve fantasía. Los pasos de respiración y relajación se repiten debido a que para aprenderlos adecuadamente es necesario practicarlos con frecuencia. Cada ciclo requiere de aproximadamente quince minutos.

I. (A) EJERCICIO DE RESPIRACIÓN. El ejercicio de respiración profunda ayuda a que el cuerpo aprenda a relajarse y a armonizarlo con su flujo de energía. Incluye el aprendizaje del propio cuerpo para respirar con el diafragma.

(B) RELAJACIÓN de la parte superior del cuerpo. Esto se logra mediante contracciones y relajaciones sucesivas de los músculos principales. Haciendo notar cada vez la diferencia que se experimenta entre estar tenso y relajado.

(C) FANTASÍA. Los participantes se recuestan en una posición cómoda y se les hace pensar en los problemas cotidianos que cada uno tenga. Deberán poner estos problemas, uno a la vez, en un almacén de Fantasías para remediarlos en el futuro. La facilitadora tratará de quitar de sus mentes cualquier pensamiento destructivo.

II. (A) "Respiración abdominal" Los participantes recostados en el suelo, pondrán sus dedos en el abdomen, elevando éste cuando inhalen y bajándolo cuando exhalen;

sus dedos suben y bajan con la respiración. No deberán forzar su respiración.

(B) Tratarán de relajar la parte inferior del cuerpo empleando el mismo método que en el paso anterior.

(C) Permaneciendo en la misma posición, se pide a los participantes que lleguen mentalmente a estar consientes de su estado físico y a quitar de su mente todos los pensamientos negativos. Deberán estar pendientes de cualquier contracción o intento por quitarse las tensiones.

IV. Siempre recostadas sobre el piso, con una respiración abdominal, manteniendo la relajación.

(B) Acostados, tratarán de lograr relajar todo el cuerpo, notando cualquier tensión o intentando quitarla.

(C) Conocimiento Gestalt del interior del cuerpo. Se adiestra a los participantes a un conocimiento mental del interior de su cuerpo. La facilitadora enseña las técnicas de enfoque específicas que se requieren para conocer sólo un aspecto físico a la vez; como el estar consciente únicamente de los latidos del corazón, o del trabajo de los riñones.

VII (A) Savanna Avanzada. Recostado en la posición Savanna, eliminar conscientemente todas las tensiones del cuerpo, empezando por los dedos de los pies hasta llegar a la punta de la cabeza, mientras se respira profunda y serenamente. Deberán permanecer inmóviles durante cinco minutos, levantarse, respirar profundamente, levantar las manos hacia arriba de la cabeza y estirar todo el cuerpo.

(B) Los participantes regresan a la posición original y continúan relajando todo el cuerpo. El proceso de contraer y relajar los músculos deberá ser mucho más rápido ahora, por lo tanto, podrá permanecer mayor tiempo en posición de relajación.

(C) B) Relajación en parejas. Cada una de las personas, por turno, tendrá oportunidad de tocar los principales grupos de músculos contraídos y relajados tanto de sí mismo. Si hará recalcar el conocimiento de uno mismo.

IV. (A) Respiración rítmica. Mientras están sentados en posición recta, es decir con la espalda bien derecha, los participantes inhalan profundamente durante dos segundos, sostienen la respiración durante cuatro segundos y exhalan el aire por la nariz en cuatro segundos. (B) Relajación individual total. Se da un repaso lento y

completo a la relajación total del cuerpo entero.

(C) Percepción Gestalt combinada con interpretación. Se les pide a los participantes que adivinen lo que su pareja piensa de ellos, que supongan cuál es la verdad e intenten interpretar cómo encaja ésta. Debe recordárseles constantemente que sólo están especulando y no basándose en la realidad.

Descripción. Ejercicio sensibilización consciente: “Diálogo con el síntoma”- Sesión 3-

“Cierre los ojos y piense en algún síntoma físico que le preocupe, ojalá, ahora mismo. Sino de alguno que con frecuencia le incomode. Fije su atención en ese síntoma y procure tomar conciencia más minuciosa del mismo.... ¿qué partes del cuerpo están afectadas y qué sensaciones tiene?...preste atención, hay tensión, dolor...vea si puede aceptar completamente todo malestar que siente, déjelo entrar en la consciencia. Vea ahora si puede aumentar ese síntoma...tome conciencia de cómo incrementa ese síntoma...y ahora redúzcalo libremente...

Conviértase ahora en el síntoma. ¿Cómo es usted siendo el síntoma? ¿Cuáles son sus características y que le está haciendo a la persona?...háblele ahora a la persona y dígales qué le hace y cómo le hace sentir...como síntoma ¿qué le dice a ella? ...¿Cuál es su actitud...?...

Ahora va a empezar un diálogo entre su síntoma como si estuviese fuera

Y usted con el síntoma, deje de ser el síntoma, para volver a ser una persona con el síntoma

¿Qué le contesta a su síntoma?

Vuelva a ser el síntoma: ¿Cómo se siente siendo síntoma? Dígale a la persona que está haciendo por ella. De qué manera es útil, de qué manera facilita la vida. ¿Qué le ayuda a evitar?...

Vuelva a ser usted, qué le contesta...

Continúe con su diálogo entre ambos...

Mantenga los ojos cerrados recapacite de su experiencia. Silencio. Respire profundo, va a volver aquí y ahora y se va a preparar para expresarse sobre esta experiencia personal

Descripción. Ejercicio sensibilización corporal –Sesión 4-

Ponerse de pie, tomar una respiración profunda, (ojos cerrados, opcional) a su paso, a su ritmo, van respirando, percatarse como se van sintiendo, sus sensaciones corporales. Al principio van a estar inmóviles, bien plantadas en el suelo, con ambos pies equilibrando el cuerpo, totalmente inmóviles al menos durante un minuto, lograr el equilibrio del cuerpo fortalece el equilibrio interno. Darse cuenta ¿Cómo se sienten? Luego inicia la música, (Instrumental “La Bikina”, con piano de Raúl D’Blasio) prestarle atención a la música, entrar en su ritmo en su tono y si les da ganas se van a ir moviendo al ritmo de la música, primero con los dedos, la mano, pie. Concluida la música ¿Cómo se sienten? Darse cuenta de sus sensaciones internas.-

Descripción de ejercicio: “La libertad de decisión”-Sesión 5-

Enfoca ahora la atención sobre tu respiración... date cuenta de todos los detalles de tu respiración...siente el aire entrando por tu nariz...siéntelo penetrar por tu garganta hacia los pulmones... y date cuenta cómo tu pecho y tu vientre se expanden y contraen lentamente cuando respiras... Imagínate ahora que ese aire penetra suavemente en tus pulmones...y luego se retira lento... No tienes que hacer absolutamente nada, pues el aire realiza la respiración por ti. Practica un poco más... suave y lentamente.

Ahora te preparas para entrar a tu dimensión emocional, siente tu estado actual en el cuerpo....las sensaciones...respira ahora piensa en alguien con quien estas enojada y busca un lugar en donde conversar con esa persona... Colócate a la distancia que creas conveniente. Date cuenta de tu estado corporal al estar allí con esa persona evocando una situación concreta de enojo. Respira...Mírala a los ojos... y le dices de la manea que quieras, sacando tu enojo: tú tienes la culpa de...dile, dile de qué tiene la culpa de eso que motiva tu enojo en esa situación.....Respira. Vuelve a mirarle a los ojos y prepárate para hacerle una exigencia, clara, específica, de la manera que quiera,

sacando tu enojo dile yo te exijo que tu.... dile tu exigencia..., date cuenta de tus sensaciones corporales ahora... Respira. Respira. Relájate. Deja a esa persona irse, despídete solo si quieres. Busca ahora un lugar tranquilo donde estar, muy bueno para ti, el mejor el más agradable, respira y llénate de ese sitio. Allí puedes estar sola, o bien con alguien especial. Vas ahora a descubrir lo que hay detrás de la culpa y la exigencia que estabas haciendo a la otra persona, lo que necesitas, de lo que careces y di, lo que necesito es.... ¿date cuenta qué es? Amor, reconocimiento, paz, atención ¿qué? Respira... Relájate. Date cuenta de tus sensaciones corporales ahora. Sigues en ese lugar tranquilo y apacible. Vas ahora a descubrir lo que hay detrás de esa necesidad si necesito (mira lo que necesitas) es porque lo que yo quiero es...algo así como atenderme, quererme... ¿qué quieres?...Respira nuevamente, otra vez... Date cuenta de tus sensaciones corporales. Sigues en ese lugar tan tranquilo, en donde te animas a tomar decisiones, piensas en lo que necesitas, en lo que quieres y ahora sí en lo que decides hacer en relación con eso, te repites entonces yo decido... Observa esa decisión, admírate a ti misma por hacer una elección. En ese lugar busca el lugar especial para las decisiones, percibe este lugar, disfrútalo y piensa que ahí podrás regresar por ellas cada vez que quieras.... Date cuenta las sensaciones de tu cuerpo. Respira. Respira lentamente.

Date cuenta de las sensaciones de tu cuerpo ahora. Revisa cada parte en busca de tensiones y si las descubres déjalas ir: tu cabeza, tu frente, tus ojos, tu mandíbulas, tu cuello, tus hombros, tus brazos y manos, tu pecho, tu espalda, tu parte inferior del cuerpo, relájate completamente, deja ir cualquier tensión, déjala ir. Enfoca de nuevo la atención sobre tu respiración... date cuenta de todos los detalles...siente el aire entrando por tu nariz...siéntelo por tu garganta hasta los pulmones... y date cuenta cómo tu pecho y tu vientre se expanden, se contraen... Imagínate ahora como este aire penetra suavemente en tus pulmones...y luego se retira lento... Ahora te vas a preparar para abrir tus ojos y compartir tu experiencia, a la cuenta de tres, puedes abrir tus ojos a tu ritmo, 1, 2, 3.

Descripción de ejercicio de trabajo corporal: enfocar el cuerpo como nuestro bien máspreciado para la acción. –Sesión 6-

En parejas, se trata de hacer modelos de arcilla, el material es el cuerpo de la compañera. Por turnos una va a ser modelo la otra escultora, luego intercambian papeles. El primer paso es que la escultora observará a la otra persona (la arcilla)

Recordar el respeto mutuo por ejemplo para tocar a la otra persona se solicitará su autorización, si no les gusta tocarse, pueden dar las instrucciones de forma verbal. Por ejemplo en lugar de levantarte la mano, decir: por favor levanta la mano hasta aquí. La tarea consiste en observar y colocar a la otra persona de manera tal que quede enfatizado lo que observen, en cuanto a gestos, postura corporal, sensaciones que transmiten. Por ejemplo, si tiene los hombros caídos, los enfatizan. O una sonrisa. Siguen observando y modelando, así construyen su estatua de arcilla. Cuando está lista se colocan frente a ella y se proyectan como una imagen ante un espejo, se van a poner de frente de la persona y van a hacer la misma imagen que la otra persona, ahora con su ayuda hay asumido.

Es importante darse cuenta lo que van sintiendo durante el ejercicio y concentrarse en su cuerpo. Percatarse de lo que siente, al mirar a la otra persona, así como al ser modeladas y observadas. Y la persona que está siendo modelada qué va sintiendo al serlo.

Descripción de ejercicio creatividad personal: elaboración de un cuento.-Sesión 6

Movilizar la parte creativa, para la toma de decisiones. Sensibilizarse con el contacto interno para la búsqueda de alternativas y la valoración de la creatividad para la acción. Un cuento es mucho más efectivo para esto que la parte intelectual.

El cuento empezará así: *“Ixchel es una niña de ocho años, que va caminando sola por el bosque de noche. A lo lejos encuentra una cabaña y entonces...”* Cada persona sigue escribiendo lo que guste. Luego paulatinamente introducir una a una las

siguientes palabras, que las participantes deberán introducir en sus propios textos de la manera que consideren pertinente:

- *Luna, Mujer, Piedra, Libro, Papá, Sombras, Sexo, Duda Dragón, Ser supremo, Espejo, Lágrimas, Felicidad, Fin*

Metáfora del cuento: La hoja es la vida presente de cada quien. El lápiz representa la posibilidad de construir o no construir (escribir o no por sí mismas). Las palabras insertadas son las circunstancias que se les van presentando, que no se buscan pero llegan y de cada quien depende como estas se integran o no a la vida. El cuento representa su creatividad y capacidad para escribir su propia historia.

Descripción ejercicio de creatividad –Sesión 7-

Pintar los cantaritos con el propósito de despedir a cada una de las participantes del grupo a través de un ejercicio de creatividad.

A cada persona se le entrega un cántaro. Pinceles y pintura. Lo pinta a gusto de cada quien. Luego entregar una hojita, para escribir una nota para cada una de las integrantes en donde se retroalimentara lo que significó para cada una su presencia dentro del grupo. Se distribuyen los papelitos en cada cántaro. Luego se da un espacio para que cada persona revise sus “regalos”. Concluye con un comentario final.



Tareas recomendadas

Tarea 1 –sesión 1-

Nombre: _____ Fecha: ¶

¶

Durante la semana anota algo significativo sobre el **DARSE CUENTA**: ¶

Señala algún evento (o eventos) exterior que estimuló alguna emoción: ¶

Describe tus sensaciones físicas (y sentimientos) al percibir dicha emoción. ¶

Describe algunos pensamientos que acompañaron la situación en el antes, durante o después. ¶

Tarea 2 –sesión 2- Historia existencial

HISTORIA EXISTENCIAL

a) Alrededor de las circunstancias de su nacimiento; ¿de qué se ha enterado? En cuanto a:

Lo que más grato recuerda

Lo que no le haya gustado.

b) A la mitad del número de años que haya vivido

¿Cuál fue una experiencia profundamente agradable?

¿Cuál fue una experiencia profundamente desagradable?

c) En la actualidad

¿Qué es lo que más le gusta de la vida?

¿Qué es lo que no le gusta?

Adaptado de dinámicas, página web Gerza.com

- Completar la hoja de historia existencial
- Mirarse detalladamente cada parte del cuerpo, además, con preferencia desnudas, mirarse en el espejo. Hacerlo varias veces durante la semana.
- Anotar experiencias específicas de sus sensaciones corporales relacionadas con su forma de pensar

Tarea 3 Introducción a la etapa tres del círculo integrador Sesión 3

Complete las siguientes frases:

Exijo de otros....

Lo que necesito de eso es....

Tarea 4 Reflexión sobre el proceso

Tarea: traer por escrito al menos **tres cuartillas** sobre lo que ha venido sucediéndoles con su participación en el taller (dentro y fuera de la sesión). Pueden guiarse por las siguientes preguntas u otros elementos que ustedes consideren atinentes.

¿De qué me voy dando cuenta al sensibilizar mi cuerpo a las emociones?

¿Qué voy comprendiendo de mis emociones?

¿Qué voy descubriendo de mi forma de comunicar mis emociones?

Tarea 5 Video El Circo de las mariposas –Sesión 6-

Ver el video y darse cuenta con que sensaciones, emociones y sentimientos responden al video.

¿Cuál es la idea central? Y ¿Cómo la pueden relacionar con su vida?

Lectura para llevar –Sesión 7-



TALLER:
EMOCIONES PROPIAS...SABIDURÍA INTERNA

YO SOY YO

De: Virginia Satir (extracto) 2010

En todo el mundo no hay otro que sea igual a mí...

Soy dueña de todo lo que hay en mí: mi cuerpo, mi mente, mis ojos, mis sentimientos, mi voz, mis sentidos, mis actos.

Como soy dueña de todo lo que hay en mí, puedo conocerme íntimamente. Al hacerlo, puedo amar y ser amistosa conmigo en todas mis partes. Así puedo hacer posible que todo mi ser trabaje en beneficio de mis intereses

Tengo los medios para sobrevivir, para estar unida a los demás, para ser productiva y encontrar sentido y orden en el mundo de las personas y cosas que están fuera de mí.

Me pertenezco y por tanto puedo construirme

Yo so yo y estoy bien...

Apéndice # 4: El proceso de cambio de las participantes: cuadro resumen

Participantes	Trabajo con sentimientos y pensamientos en respuesta a:	Aspectos que orientaron su proceso interno	Procesos de cambio	
			Primordial	Adyacentes
Ágata	Relación con ex – novio Relación con la madre	Compromiso Auto-monitoreo Contacto interno Tareas: escribir Verbalizar Metas Reflexiones: sensaciones corporales y significado	Valoración de su presente	Contacto con el cuerpo Más conciencia
Ámbar	Proceso interno	Compromiso Contacto interno Expresión de sentimientos	Consideración positiva de sí misma	Reconoció la validez de sus emociones
	Relación con el padre	Compromiso Consideración positiva de sí misma Verbalización con su padre Reflexiones a partir de eso	Nuevo comportamiento: Hablar de un sentimiento	Flexibilización de constructos Nueva percepción del otro
Amatista	Relación con el jefe	Compromiso Reflexión Lenguaje “yo” Comportamiento Expresión de sentimientos	Distancia de la imagen del “debería ser”	Auto-confianza Cambió de conducta: puso límites Disminuyó sus defensas Emoción de satisfacción
Coralina	Relación con ex – novio Relación con el padre	Compromiso Acciones Anotaciones Verbalizaciones Reflexiones	Percepción de su relación de pareja: no es amor es co-dependencia	Auto-percepción Reflexión sobre su centro de valoración- Flexibilización de constructos
Perla	Relación con la familia	Compromiso Interés en superar su tendencia a no hablar	Nuevo comportamiento: Romper su	Decisiones: reconocer su posibilidad de elección entre

Participantes	Trabajo con sentimientos y pensamientos en respuesta a:	Aspectos que orientaron su proceso interno	Procesos de cambio	
			Primordial	Adyacentes
			tendencia no hablar de sentimientos	hablar o no Hablar de sentimientos
	Proceso interno	Compromiso Ejercicio semi-estructurado	Vivencia del sí mismo potencial	Contacto con su cuerpo
Rubí		Propósitos sistemáticos Anotaciones Reflexiones Verbalizaciones Conductas	Percepción de sensaciones corporales	Significado de sus sensaciones y emociones Flexibilización de constructos
			Nuevo comportamiento: comunicarse con su padre desde la expresión de sentimientos	Expresar emociones ocultas: tristeza, temor Decisiones. Cambio de percepción del otro
Topacio	Proceso interno	Compromiso Articulación entre lo que vivencia en el taller, sus auto-percepciones, reflexiones y anotaciones. Auto-monitoreo	Valoración orgánica	Auto-confianza Nuevos significados. Decisiones acordes a significados. Flexibilización de constructos
	Relación con el esposo		Centro de valoración	Cambios de comportamiento

Fuente: Elaboración propia, abril 2011