

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

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

Departamento de Psicología, Educación y Salud Maestría en Desarrollo Humano



**Transformando la relación con las figuras de autoridad desde el
Desarrollo Humano en un grupo de Adolescentes de
tercero de secundaria**

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

Presenta: **ALEJANDRO ALFONSO ROMERO FRAUSTO.**

DR. LUIS FERNANDO CEJA BERNAL

Tlaquepaque, Jalisco. 18 de mayo de 2023.

Índice

Dedicatoria y agradecimientos.....	5
Resumen.....	6
Introducción	7
1. Intervención: Taller de autoconocimiento y comunicación: “Descubriendo mi tesoro interior” para alumnos de tercero de secundaria	10
1.1. Planteamiento y justificación de la intervención	10
1.1.1. Implicación personal con la intervención.....	10
1.1.2. Contexto de la situación.....	13
1.1.3. Características de la población	14
1.1.4. Proceso de detección de necesidades de desarrollo humano	15
1.2. Propósito de la intervención	20
1.2.1. Propósito general	20
1.2.2. Propósitos específicos	20
1.3. Plan de acción	21
1.3.1. Lugar de la intervención	22
1.3.2. Recursos humanos, materiales y financieros	23
1.3.3. Programa de la intervención	23
1.3.4. Recolección de la información	26
1.4. Pertinencia de mi tema	28
2. Marco referencial	31
2.1. Estado de la cuestión.....	31
2.1.1. Los adolescentes: vida, obra y conflicto	31
2.1.1.1. Percepción de unión y apoyo para el manejo del estrés en los adolescentes.	34
2.1.1.2. Desarrollo de la identidad del adolescente mediante el reconocimiento de los recursos personales	35
2.2. Conflicto de autoridad: El pan nuestro de cada día	36
2.2.1. La adolescencia y el conflicto de autoridad	36
2.2.2. El conflicto adolescente y su relación con sus figuras de autoridad ...	39
2.3. El desarrollo humano y la autoridad: herramientas para la vida	42

2.3.1. Síntesis de la propuesta de Carl Rogers. El enfoque centrado en la persona	42
2.3.2. El autoconocimiento desde el desarrollo humano	44
2.3.3. Expresión adecuada de las emociones como camino de diálogo con las figuras de autoridad	47
2.3.4. Comunicación y empatía	49
2.4. La otredad, la relacionalidad, la identidad	51
3. Análisis reflexivo de la intervención	53
3.1. Sesiones del taller de intervención	53
3.2. Desarrollo de las sesiones	54
3.2.1. Primera sesión: Nos presentamos y rompemos barreras	54
3.2.2. Segunda sesión: Me sumerjo en el río de mi vida	56
3.2.3. Tercera sesión: Mis reacciones desproporcionadas	58
3.2.4. Cuarta sesión: Lo desconocido que llevo dentro	60
3.2.5. Quinta sesión: ¿Cuánto me quiero?	63
3.2.6. Sexta sesión: Dejo que mi cuerpo se exprese	65
3.2.7. Séptima sesión: Una nueva manera de comunicarme	67
3.2.8. Octava sesión: El pozo de las sorpresas	69
3.2.9. Novena sesión: Trazando mi propia senda	72
3.2.10. Décima sesión: Cerrando círculos	74
4. Diseño metodológico	78
4.1. Enfoque cualitativo de la investigación	78
4.2. Método: Investigación – acción – participativa. Fenomenología social	80
4.3. Técnica: Taller de intervención	81
4.3.1. Grupos de encuentro	82
4.4. Implicaciones éticas	83
5. Reporte de resultados: alcance de la intervención	86
5.1. La llave maestra: ¿quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?	86
5.1.1. El autoconocimiento	86
5.1.2. Experiencias que se comparten	90
5.1.3. Reconocimiento y expresión de las emociones	93

5.2. Demostración de poder. El conflicto de autoridad	96
5.2.1. Desarrollo hormonal y rebeldía	96
5.2.2. Confrontar a las figuras de autoridad	100
5.2.3. El entorno y el estilo de crianza	103
5.3. Una aliada en el conflicto relacional: la comunicación asertiva	105
5.3.1. Estilos de comunicación	105
5.3.2. Expresión adecuada de lo que siento	108
5.3.3. La comunicación conmigo y con los demás	111
6. Conclusiones	115
Referencias bibliográficas	122
Anexos	126

Dedicatoria y agradecimientos

A Dios por haberme dado esta vida única e irrepetible, con mi historia personal y todo lo que está implicado.

A mis padres, de quienes llevo impresa en mi personalidad, la formación y educación de mi carácter y valores.

A San Juan Bautista de la Salle quien a través de muchas personas me imprimió su esencia y espiritualidad.

A todos mis alumnos: niños, adolescentes y jóvenes que han sido inspiración para seguirme formando y encontrando herramientas para su educación y acompañamiento.

A mis facilitadores de la maestría, que me ayudaron pacientemente a adentrarme en este fascinante mundo del Desarrollo Humano.

A Luis Fernando mi asesor, quien con profesionalismo y excelente calidad humana tuvo paciencia y un don perfecto para acompañarme de manera extraordinaria en la realización y culminación de este trabajo.

A mí mismo, por atreverme a profundizar en mí interior, por no tener miedo ante los grandes retos de la vida, y luchar por levantarme en los momentos más duros por los que he atravesado.

Resumen

Desde el enfoque centrado en la persona partiendo del sustento teórico y de los elementos prácticos que proporciona el desarrollo humano se llevó a cabo un taller que llevó por título “Descubriendo mi tesoro interior: desarrollo de habilidades de autoconocimiento y comunicación para adolescentes”, el cual estuvo dirigido a 15 alumnos, hombres y mujeres de tercero de secundaria de una institución del sector privado y cuya problemática se centra en el conflicto de autoridad.

El taller constó de 10 sesiones realizadas en el mes de octubre de 2007 y tuvo como objetivo acompañar a los adolescentes en un proceso de introspección, autoconocimiento y desarrollo de habilidades de comunicación de manera que encontraran formas alternativas de solución a los conflictos con las figuras que les representan autoridad.

La intervención por medio de taller se realizó desde el método de investigación acción participativa para el desarrollo de habilidades de autoconocimiento y comunicación activa empática en los participantes. Se recurrió al método fenomenológico para aproximarnos a su experiencia.

Entre los resultados encontrados destacan la importancia de crear ambiente tal que le permita al adolescente encontrar un clima formativo, en la familia y escuela donde pueda, partiendo del autoconocimiento y expresión adecuada de sus emociones, comunicarse de manera activa y efectiva con él mismo y los que lo rodean, de manera especial, con aquellos que le representan una figura de autoridad para lograr el desarrollo armónico en esta etapa trascendental de vida.

Así mismo, se destaca la importancia del desarrollo de estas habilidades en los docentes y padres de familia involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje de los adolescentes, como parte central de esta gran tarea.

Palabras clave: adolescencia, figuras de autoridad, gestión emocional, escucha empática, autoconocimiento, estilos de crianza.

Introducción

*“La adolescencia representa una
conmoción emocional interna, una lucha
entre el deseo emocional interno a aferrarse
al pasado y el igualmente poderoso deseo
de seguir adelante con el futuro”.*

Luise J. Kaplan

Como todas las etapas de un proceso tienen diferentes características que las distinguen y las unen en relación con las otras, la adolescencia forma parte de un ciclo en la vida del ser humano con rasgos y características particulares que durante muchos años han llamado la atención de distintos estudiosos del tema.

A lo largo del tiempo esta etapa ha implicado enfocar con lupa especial el estudio desde diferentes ámbitos del conocimiento debido a la complejidad y cambios que presenta en el ser humano que la vive. Dichos cambios impactan la totalidad de la persona ya que abarcan el área física, biológica, social, emocional y relacional del adolescente.

Sin duda uno de los temas centrales de la etapa de la adolescencia es el cambio que se vive a nivel de interacción con las personas que rodean el entorno del adolescente: la familia, la escuela, el grupo social de pertenencia, con las cuales existen distintas normas y reglas a los que se debe someter para su sana convivencia y desarrollo.

Al ser una de las características principales de cambio en el adolescente el cuestionar y pretender ir en contra de toda norma y estructura, se genera un choque y conflicto con aquellas personas que representan las figuras de autoridad y que

son los encargados de dar seguimiento a la normatividad de la estructura o grupo. Esta situación genera grandes conflictos para padres de familia y educadores encargados de la formación y acompañamiento de los adolescentes viviendo este conflicto de autoridad.

En el presente trabajo se explora el origen de dicha problemática suscitada por la implicación personal del que lo elabora, y que sin duda ha sido significativo en su vida y proceso de desarrollo como ser humano por lo que el trabajo formativo con adolescentes recobra especial importancia.

Parto de una exploración bibliográfica de trabajos de investigación previa sobre temas relacionados y con autores especialistas en el tema, de manera que se logró un constructo teórico con tres ejes principales: conceptualización de la adolescencia en vida, obra y conflicto; el conflicto de autoridad como el pan nuestro de cada día en dicha etapa y las herramientas que aporta el Desarrollo Humano como pistas para acercar vías y posibilidades de acercamiento a la solución del conflicto de autoridad.

El taller de intervención se dirigió a un grupo de quince adolescentes de tercero de secundaria del Instituto Laguense, en Lagos de Moreno, Jal. y constó de diez sesiones de una hora y media cada una, en las que se exploraron las siguientes áreas: el autoconocimiento como punto de partida para entender que quién soy y qué me sucede, el manejo y gestión adecuada de las emociones como llave maestra para relacionarme de mejor manera conmigo mismo y con los demás; y la comunicación asertiva basada en la escucha activa y empática de las personas que me rodean.

Cada sesión del taller de intervención fue cuidadosamente planeada y estructurada de manera que iniciaban compartiendo vivencias de la semana en relación con lo aprendido, un ejercicio de contacto consigo mismos por medio de respiración profunda y ejercicios corporales de bioenergética o mindfulness, ejercicios o

dinámicas de diálogo, escritura, elaboración pictórica y otros, para luego dar un espacio de compartir en grupo de crecimiento con la ayuda del facilitador.

Para el procesamiento de la información recabada de cada sesión del taller en audios y videos, se utilizó un método cualitativo de investigación que permitió por medio de la fenomenología social la interpretación de los fenómenos en su contexto natural facilitando la profundización de estos.

En el análisis de la intervención se recuperan varios fragmentos donde los participantes expresan sus vivencias en torno a lo que van experimentando con las actividades sugeridas en el taller, para lo cual se emplearon tres categorías principales: 1) La llave maestra, quién soy, de dónde vengo y a dónde voy; 2) El conflicto de autoridad, una demostración de poder y 3) La comunicación asertiva, una aliada en el conflicto relacional. De esta manera se realizó la inferencia de resultados en diálogo con los autores consultados en el marco teórico referencial.

Finalmente, en las conclusiones se presentan los principales hallazgos en base de los cuales se hacen algunas consideraciones éticas para cerrar planteando prospectivas a futuro como aporte a lo social desde el Enfoque Centrado en la Persona.

1. Intervención: Taller de autoconocimiento y herramientas de comunicación para alumnos de tercero de secundaria.

1.1 Planteamiento y justificación de la intervención

1.1.1 Implicación personal con la intervención

Desde que decidí dedicarme al ámbito educativo comencé a darme cuenta de que una de las situaciones que está de por medio en el proceso enseñanza aprendizaje es sin duda, la comunicación entre el docente y el alumno. Esta comunicación está influida por el rol que desempeña cada parte, el primero ejerciendo autoridad sobre el segundo y este, en un empeño por dejarse formar. La manera de ejercer esta función o rol de autoridad por parte del maestro y la manera de entenderlo por parte del alumno influye de manera significativa en el resultado de este proceso educativo.

En mi vida escolar y con el paso del tiempo fui descubriendo que existen varias maneras de ejercer el rol de autoridad y por su parte, también existen varias maneras de responder, como alumno a dicho rol.

En mi núcleo familiar, soy el tercero de cuatro hermanos varones, y teniendo un padre muy estricto, crecí en un ambiente de mucha exigencia, orden, disciplina que incluso imponía su voluntad con golpes si era necesario. Mis dos hermanos mayores, sobre todo en la adolescencia, comenzaron a revelarse a la autoridad y sobre exigencia de mi papá, por lo que el clima de gritos y tensión era común cada día.

Por el contrario, yo siempre me percibí sumiso, obediente y tratando de dar gusto a mi papá en todo lo que exigía, pero en mi interior me sentía asustado, incomprendido y enojado con lo que yo consideraba en muchas ocasiones que eran

injusticias por parte de él. En mi mente siempre me preguntaba si era posible otra forma de relacionarme con mi padre.

Con el paso del tiempo, ingresé en una congregación religiosa, los Lasallistas. En la primera etapa de formación tuve a mi primer director-formador con un carácter muy parecido al de mi papá. Muy estricto, exigente y perfeccionista. Y cuando algo no salía como él consideraba, gritaba, manoteaba y regañaba fuerte. Aunque él nunca golpeó a nadie, prácticamente reproducía mi figura paterna.

De nuevo me percibía asustado, temeroso, sumiso y tratando de agradarlo en todo para que no se enojara. Más adelante en otras etapas de mi proceso de formación religiosa, tuve formadores con carácter distinto, pero siempre me mostré sumiso y esforzándome para agradar, aunque no me pareciera algo y me molestara en realidad. De alguna manera repetía mis aprendizajes domésticos y miraba en cada figura de autoridad, la figura de mi propio padre. Con el paso del tiempo, fui siendo consciente de esta situación y aunque decidí atenderla profesionalmente, siempre me quedó la inquietud acerca de lo que las personas experimentamos frente a las figuras de autoridad.

En mis primeros años como docente en primaria, a pesar de sentirme muy atraído por la vocación de maestro, no podía controlar la disciplina dentro del aula, mi grupo de cuarto de primaria era el más desordenado del nivel. Cuando otros maestros de materias especiales como inglés, deportes y canto entraban a dar clase, la actitud de los niños cambiaba y se comportaban bien. Esa situación me entristecía y al mismo tiempo me enojaba conmigo mismo por no poder tener un salón con orden y disciplina. Había quejas de los papás y el director de la primaria ya se mostraba enojado conmigo. Sin duda, yo mismo estaba haciendo mis ajustes a la realidad de la autoridad, sobre todo ahora que me tocaba ejercerla. No quería simplemente reproducir los aprendizajes domésticos y aquellos que me violentaron durante la etapa de formación religiosa, así que hice un esfuerzo por aprender, por formarme mejor como docente, por seguir atendiendo mi actitud con la autoridad.

Esta situación fue mejorando poco a poco conforme pasaron los años y fui tomando más experiencia hasta lograr disciplina sin necesidad de gritar, regañar o amenazar con castigos. Incluso, desarrollé habilidades y técnicas para motivar, hacer trabajar y mejorar el rendimiento académico de niños con problemas de disciplina. Esta situación me hacía sentir valioso y reconocido, al tiempo de interesarme cada vez más en encontrar respuestas acerca de lo que movía a desarrollar conductas que retaban a la autoridad dentro de un salón y al mismo tiempo, cómo un docente podía lograr sin necesidad de ejercer presión, violencia, asustar, amenazar o gritar, el que sus alumnos aprendieran, se sintieran a gusto en clase y desarrollaran su personalidad y la relación con la autoridad de manera más natural y autónoma.

La maestría en Desarrollo Humano hizo que me diera cuenta de que la comprensión empática me podía permitir comunicarme de manera distinta con las personas. Entonces entendí que ese era el asunto necesario en la relación maestro y alumno para que el rol de autoridad funcione sin violencias, pero con naturalidad. Comprendí que la expresión de las emociones, razones y necesidades de cada parte ayudan a que se establezca un clima de confianza donde la autoridad facilite un aprendizaje significativo, en vez de entorpecerlo creando un clima de guerra. En este punto, reflexioné acerca de mis alumnos con quienes experimentaba más tensiones: los adolescentes.

A través de mis lecturas sobre las ciencias de la conducta y del acompañamiento de mis profesores, me vi reflejado en mis adolescentes, en sus procesos, en sus experiencias de vida. Me pude ver a mí mismo frente a quienes han ejercido el rol de autoridad en mi vida. Vi también reflejada la experiencia de mis hermanos en su etapa de adolescencia con mi papá. Comprendí que mi actitud sumisa y obediente había sido algo muy mío que me permitió pasar la etapa sin violencias aparentes; sin embargo, en mi interior me causaba una gran ansiedad manifestada en gastritis y colitis al no expresar adecuadamente lo que pensaba y sentía. Me conmoví al pensar en mis adolescentes y no deseaba que ellos vivieran la convivencia con la autoridad, ni como yo la viví, ni como la vivieron mis hermanos.

Al momento de tener que decidir sobre el tipo de intervención para obtener el trabajo de grado, me incliné por trabajar este tema con los adolescentes, encontrar herramientas desde el desarrollo humano para poder ayudarles a expresar adecuadamente lo que están viviendo, lo que sienten y piensan al tiempo de lo que necesitan. Me fue difícil encontrar el tema del taller, pero, sobre todo, definir el contenido específico de dicho taller. Por lo que consideré que, en la relación de autoridad del adolescente con su maestro, estaba implicado el autoconocimiento, la comunicación asertiva, el reconocimiento y expresión adecuada de las emociones. Éstos fueron los temas contenidos y desarrollados en las sesiones del taller.

Personalmente estos temas y el taller mismo me implican en dos direcciones, el rol que ejercí como hijo y alumno, y luego el rol que ejerzo como docente formador. En la medida en que yo pudiera equilibrar estas dos vertientes lograría mejores resultados docentes y en los alumnos, pero también, comprendo que me debo vigilar mucho para no hacer apologías de las situaciones adolescentes, basadas en mis angustias personales. Si bien deseo el mayor bien para mis alumnos y quiero ayudarles a transitar con diálogo, empatía y serenidad la relación con la autoridad, no desconozco que es mi propio caballito de batalla y que se trata de mi herida más añeja, por lo que como he dicho, he necesitado mucha vigilancia y disciplina para producir este trabajo.

1.1.2 Contexto de la situación

En expresión del director de la secundaria y de los maestros, las bajas calificaciones y el aumento en el número de reportes disciplinarios de los alumnos, especialmente de los de tercero de secundaria se había duplicado en referencia con el año anterior.

Ante esa realidad, habían implementado algunas estrategias para revertir la situación, como aplicar el reglamento, entrevistas con los papás para advertir las situaciones, elaboración de cartas disciplinarias condicionantes de permanencia,

aumento de la vigilancia de los maestros. Sin embargo, estas estrategias no funcionaban y los indicadores de indisciplina y bajo rendimiento académico aumentaban cada día acompañados de actitudes rebeldes y de notorio desacato y reto a la autoridad.

En las entrevistas que tenían los directivos y maestros con los padres de familia, éstos últimos expresaban que en las casas percibían un ambiente similar de rebeldía ante la exigencia en el cumplimiento de buenas calificaciones y responsabilidades familiares. Había desconcierto en los papás por no saber cómo actuar ante esa realidad.

1.1.3 Características de la población

Los adolescentes de tercero de secundaria del Instituto Laguense, viven una crisis por la etapa que atraviesan. Por un lado, los fuertes cambios físicos que experimentan y que en muchas ocasiones no saben cómo enfrentarlos y por otro, los cambios emocionales que viven y que los ubican en una ambigüedad de identidad respecto a su edad, ya que en ocasiones quieren ser adultos, pero seguir disfrutando de todos los derechos y beneficios de los niños y, en otras, quieren que los dejen de tratar como niños, pero tienen miedo a tomar las responsabilidades que implica ser adulto. Dicha ambigüedad en su identidad provoca, entre otras cosas, una rebeldía y rechazo a la autoridad que está frente a ellos. La Dra. Trinidad Aparicio menciona que *“el comportamiento rebelde de los adolescentes es la consecuencia de la búsqueda de independencia”* (Aparicio,2019) y explica que, en dicha búsqueda, el adolescente necesita tomar distancia de la relación de dependencia y protección que ha recibido de sus padres o de quienes han representado sus figuras de autoridad en sus primeros años de vida, de esta manera se adentran en el mundo adulto para ir encontrando su identidad.

En esa búsqueda de su nueva identidad se encuentran con las reglas y normas que las familias e instituciones educativas tienen como base de su organización lo que puede provocar que se sientan incomprendidos. Perciben una distancia mayor entre

ellos y sus papás - maestros. Tienen deseos de ser escuchados, de ser comprendidos. De pronto, se encuentran con sus amigos que platican de todos sus problemas. La gran mayoría de las ocasiones, como son sus mismos pares, no les aportan caminos de solución a esa problemática

1.1.4 Proceso de detección de necesidades de desarrollo humano

En un primer momento se realizó una entrevista con el director y sus profesores, en donde expresaron que percibían a los alumnos necesitados de alguien con quien puedan sentir confianza, alguien que los escuchara. Expresaron que la rutina diaria y las actividades escolares muchas veces impedía que se dieran las condiciones para que los adolescentes expresaran sus dificultades y problemas.

A continuación, presento las preguntas realizadas a los maestros en la entrevista:

1. ¿Cuánto tiempo tienes dando clases en secundaria?
2. ¿Por qué decidiste ser maestro de secundaria?
3. ¿Qué es lo que más te agrada de este trabajo?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras al trabajar con adolescentes?
5. Menciona los tres problemas más fuertes que viven hoy en día los adolescentes a los que das clase y añade una posible causa.
6. ¿Cuáles crees que sean las tres principales necesidades que tengan tus alumnos?
7. De la siguiente lista, ordena de mayor a menor los sentimientos que, a tu juicio, viven con más intensidad tus alumnos.
___ Amistad ___ Incomprensión ___ Felicidad ___ Soledad ___ Tristeza
___ Abandono ___ Cariño ___ Enojo ___ Ternura ___ Impotencia
8. ¿Qué sugieres como posibles soluciones a los principales problemas a los que se enfrentan los adolescentes?
9. ¿Crees que sería útil a tus alumnos el tener un apoyo extra como un taller o curso para poder manejar adecuadamente las dificultades que viven? Explica

A los alumnos se les aplicó un cuestionario, 10 hombres y 10 mujeres, de distintos grupos de tercero de secundaria. El total de la población era de 45 alumnos repartidos en dos grupos.

	PREGUNTAS	5	4	3	2	1	Med
1	Relación con mis padres en este momento	3	6	9	0	2	8.4
2	Pido permiso para salir con mis amigos	10	6	2	1	1	11
3	Me siento contento luego de pedir un permiso a papás	7	8	3	1	1	19
4	Me siento enojado cuando me niegan un permiso	6	3	8	2	1	14
5	Quisiera más comprensión de mis papás	8	4	6	2	0	15
6	Los temas con mis papás son agradables	4	6	7	3	0	12
7	Siento tristeza con lo que vivo con mis papás	1	1	8	4	6	7.8
8	Por lo que escucho de mis papás me siento comprendido	5	9	4	2	0	7.8
9	Por mi comportamiento en la escuela me regañan mis papás	3	8	5	3	1	9.4
10	Por mi comportamiento en la escuela me regañan mis maestros y coordinador	3	4	7	4	2	8.6
11	Luego de ser regañado o castigado me siento incomprendido y triste	2	2	7	7	2	8.2
12	Me gustaría tomar mis propias decisiones sin que nadie me mandara	8	4	3	4	1	9.2
13	He pensado en irme de la casa por problemas con mis papás	1	0	4	7	8	7.8
14	Me parece que mis maestros entienden lo que me pasa, me escuchan y comprenden	3	4	5	6	2	7.8
15	He pensado que me gustaría contar con el apoyo de alguien que me escuche y comprenda	7	3	3	4	3	10
16	Me agradaría encontrar soluciones a los problemas que estoy viviendo	5	9	1	4	1	13

Preguntas abiertas realizadas a los alumnos:

1. Menciona tres principales problemas que tengas con tus papás o tutores
2. Menciona tres personas a las que consideres de mayor confianza para contarles tus problemas.
3. ¿Qué significa para ti la comprensión?
4. Menciona brevemente el conflicto más fuerte que has tenido en la escuela en el presente año
5. De los siguientes sentimientos, subraya tres que hayas vivido con más frecuencia en los últimos tres meses
* Alegría * Tristeza * Amor * Compasión * Soledad

* Decepción * Euforia * Incomprensión * Amistad * Frustración
6. ¿Existe alguna persona adulta en tu escuela a la que le tengas confianza para contarle tus problemas?
Sí _____ Cargo que ocupa: _____ No _____

Después de haber aplicado cuestionarios, realizado entrevistas con el director y los maestros, procesado la información y comparado con la observación y el prediagnóstico, observé las siguientes necesidades principales:

- a) Comunicación asertiva con los Papás y Maestros
- b) Autoconocimiento
- c) Manejo adecuado de sus emociones.
- d) Elaboración de un plan de vida

a) Comunicación asertiva con los Papás y Maestros. - Según los instrumentos de evaluación pude inferir que la comunicación entre los alumnos y sus papás sí se lleva a cabo (pregunta 1 y 2 con una media de 8.4 y 11, respectivamente), sin embargo, ésta, aunque es satisfactoria (pregunta 3 con una media de 19), no produce efectos positivos en las relaciones interpersonales entre papás e hijos (pregunta 4 muestra media de insatisfacción de 14). La pregunta número 4 de la

sección de preguntas abiertas, arrojó como conflicto más fuerte, la suspensión temporal del colegio a los alumnos por situaciones disciplinarias. Cuando los adolescentes explicaron la razón de la suspensión, la mayoría coincidió en que cuando percibieron una injusticia, faltaron al respeto verbalmente a sus maestros. Ellos reconocieron que no saben expresarse adecuadamente ante una emoción que de pronto los desborda. Por otro lado, en la entrevista a los maestros, éstos expresan que uno de los serios problemas de los alumnos es que han perdido el respeto hacia las personas mayores o con autoridad, y que con facilidad recibían respuestas rebeldes y agresivas.

En el prediagnóstico, consideré que los problemas existentes de los adolescentes con sus papás se derivaban de la exigencia de buenas calificaciones y la negación de permisos provocando esto un rechazo a la autoridad por parte de los adolescentes. Según lo registrado en el instrumento de evaluación, pude constatar que sí existe dicha problemática; sin embargo, no por eso hay rechazo a la autoridad que les representan sus papás y sus maestros, según lo afirma el prediagnóstico. Por el contrario, los alumnos aceptan que les son de provecho los diálogos y llamadas de atención por parte de las figuras de autoridad, aunque esto los haga enojar. Si el adolescente encuentra formas asertivas de comunicarse, podría lograr que la comunicación que ya tiene con las figuras que le representan autoridad, mejore.

b) Autoconocimiento.- En las encuestas realizadas a los maestros, manifiestan, sobre todo, aquéllos que tienen 15 años o más dando clases en secundaria, que han notado un decrecimiento en la madurez de los alumnos que cursan estos grados de educación, siendo visibles actitudes infantiles que denotan una inconciencia de lo que viven y desean. Los alumnos manifiestan un deseo por conocer a fondo lo que les pasa y encontrar solución a lo que viven (pregunta 16 media de 13). Probablemente, ayudaría a mejorar lo anteriormente expuesto, si los alumnos encontraran formas de autoexplorarse interiormente conociendo más su persona. Esto, tal vez, les ayudaría a manejar de mejor manera sus propias

situaciones, tanto con sus compañeros como con las personas que les representan autoridad: padres y maestros

c) Manejo adecuado de sus emociones. - Como adolescentes, viven una gran cantidad de cambios que se reflejan en sus constantes variaciones de estados de ánimo. Anteriormente decíamos, que en general la relación que llevan con sus papás no la perciben como mala (pregunta 1 con una media de 8.4) y que después de hablar con ellos, en general se sienten contentos (pregunta 2 con una media de 11), sin embargo, cuando está de por medio la autorización para ir a una fiesta o salir con sus amigos y el permiso es negado, vienen reacciones adversas (pregunta 4 con una media de 14), se sienten incomprendidos (pregunta 5 con una media de 15) y tristes (pregunta 7 con una media de 7.8). En cinco casos se presenta una fuerte incidencia en las ganas de abandonar el hogar debido a los problemas vividos en casa (pregunta 13 con media de 7.8).

d) Elaboración de un plan de vida. - Es importante distinguir que entre los sentimientos que los adolescentes expresaron haber vivido intensamente en los últimos meses, se encuentran algunos que son opuestos como alegría y tristeza, amistad y soledad. De manera similar, es contrastante notar que en general les agrada hablar con sus papás y que ven provechoso en su vida el diálogo con ellos (pregunta 6 con media de 12); sin embargo, varios expresan estar en desacuerdo con sus papás, e incluso sentirse incomprendidos por ellos. Manifiestan que les gustaría tomar sus propias decisiones sin que les digan lo que tienen qué hacer (pregunta 12 con media de 9.2). Todas estas dicotomías, ponen de manifiesto la carencia de claridad en lo que quieren, la jerarquización de lo que necesitan emprender y las decisiones que deben tomar para llevar, en vías de crecer como personas para vivir con plenitud esta etapa de vida.

Infiero que, si el adolescente aprende a comunicarse de manera asertiva conociéndose más y mejor a sí mismo y manejando de manera más favorable sus

emociones, trazando metas más claras a cerca de lo que está por vivir, pueda mejorar su relación con las figuras que le representan autoridad.

1.2 Propósito de la intervención

1.2.1 Propósito general

El taller pretende que los participantes por medio un conjunto de ejercicios de introspección, identificación y expresión de sus emociones, tomen conciencia de cómo viven sus relaciones y comunicación con las figuras que les representan autoridad de manera que puedan responder de manera adecuada a los problemas propios de su etapa de vida.

1.2.2 Propósitos específicos

1.2.2.1 Introspección

El participante identificará características propias de su personalidad y tomará conciencia de cómo éstas intervienen en la interacción con otras personas.

1.2.2.2 Comunicación asertiva

El participante identificará situaciones de su vida en las que usa la comunicación agresiva y la asertiva con sus respectivas consecuencias, de manera que pueda elegir la que más le ayude en sus relaciones interpersonales.

1.2.2.3 Manejo adecuado de las emociones

El participante aprenderá a identificar sus emociones para poder expresarlas de manera asertiva logrando transformar su estilo de comunicación.

1.3 Plan de acción

Una semana anterior al inicio del taller, visité los dos salones de tercero de secundaria para dar una charla de 45 minutos que en base a un cuento tomado de Benavides (2007, pag. 68) , en el que presenta a un guerrero indio que dialoga con el sabio de la tribu acerca de sus intenciones de matar a un compañero que lo agredió, el jefe le pide que antes fume su pipa debajo de un árbol, luego cambia la intención del guerrero por sólo golpear a su enemigo, le pide el sabio, una vez más, fumar su pipa antes de proceder, así es como luego de fumarse tres pipas, cambia totalmente de opinión y habla con su contrincante para dialogar el problema, valorando la amistad que por años los unía.

Al hacer aplicaciones del cuento a la vida, les comenté que, en muchas ocasiones, tenemos vivencias que nos empujan a realizar acciones que no nos conducirán a situaciones convenientes para nosotros, se resaltó la figura del viejo sabio que sin negar u oponerse al guerrero, lo supo acompañar en su enojo ayudándolo a que él mismo encontrara el camino de solución.

Les invité a formar parte del taller en donde podrían ser escuchados, y en donde encontrarían herramientas para conocerse en vías de auto ayudarse a resolver de mejor manera los problemas que actualmente viven. Les indiqué que el cupo sería limitado a 14 participantes y que se podrían inscribir en la dirección de la secundaria llenando un formato con la ficha de inscripción.

En cada salón de tercero, así como en el pizarrón mural de la dirección, coloqué posters, con el logotipo del taller, y la información correspondiente a manera de invitación.

El Taller constó de 10 sesiones programadas una por semana con duración de 1 hora 30 minutos cada una. Se llevaron a cabo en un salón de Karate, por lo tanto, adecuado para sentarse en el piso acojinado y con suficiente espacio para moverse y realizar varios ejercicios con el cuerpo, estar sin calzado y de manera cómoda. Todas las sesiones con excepción de la primera se videograbaron con el consentimiento de los participantes.

A partir de la segunda sesión se iniciaba expresando libremente como vivieron su semana con respecto a la sesión (tema) anterior. Los participantes verbalizaban varias situaciones vividas y las incidencias con respecto a lo aprendido. Hubo sesiones que esta parte se alargaba por el número de participaciones o lo profundo del compartir. En cada participación se creó un ambiente de confianza y facilitación.

Antes de comenzar la primera sesión se les explicó de manera general, pero dejando claro el objetivo del taller y el tipo de ejercicios que se trabajarían, dejando libremente la elección para realizar el taller o desistir de él. Todos aceptaron participar

Al término de cada sesión se hacía un cierre en el que tomaban conciencia y verbalizaban lo aprendido, lo que les fue significativo, y lo que podían relacionar con algún asunto de su vida.

1.3.1 Lugar de la intervención y sus condiciones

En las instalaciones de secundaria del Instituto Laguense, me facilitaron un salón de karate acondicionado con un tapete suave (tatami) con posibilidad de estar sin calzado y de manera cómoda. Era un lugar aislado y cerrado de manera que brindaba privacidad y aseguraba expresión libre. Era un espacio muy amplio que permitió realizar ejercicios caminando, acostados, sentados, trabajo por parejas, por equipos y en grupo completo.

1.3.2 Recursos humanos, materiales y financieros

Conté con la colaboración del director y grupo de maestros para responder algunos instrumentos, y dar su opinión sobre el tema relacionado con los alumnos. En el desarrollo del taller yo fui el único facilitador y los 15 alumnos los participantes. Además del salón de Karate, se empleó material de papelería como cartulinas, rotafolios, marcadores, hojas blancas, hojas con los esquemas o tablas ya impresas, naranjas, pañuelos desechables, cuadernos, plumas, lápices, colores, bocina, música seleccionada, cámara de video, tripié. El colegio me proporcionó el material de papelería y yo adquirí el resto.

1.3.3 Programa de la intervención

Sesión 1. Nos presentamos y rompemos barreras. Autoconocimiento

Por medio de dos ejercicios se iniciará a compartir primero en parejas y luego a todo el grupo algunos datos personales, así como las expectativas del taller. En otro ejercicio cada uno realizará un reto con los ojos vendados para luego verbalizar cómo se sintió. Al finalizar se hará un cierre.

Sesión 2. Me sumerjo en el río de mi vida. Autoconocimiento

Se inicia sentados sin calzado en círculo en el tapete. Realizan un ejercicio de respiración con los ojos cerrados a manera de hacer contacto con su interior y ser conscientes cómo se sienten, lo verbalizan. Luego de manera personal en una cartulina dibujan “el río de su vida” en donde van colocando a los costados los acontecimientos más significativos para ellos, al terminar lo comparten en equipos de tres. Al finalizar se hace un cierre.

Sesión 3. Mis reacciones desproporcionadas. Manejo de emociones

Luego de compartir brevemente cómo le fue en la semana con lo vivido en la sesión anterior, realizan el ejercicio bioenergético “arco convexo” a manera de contactar con sus emociones. Luego de expresar cómo están, responden por escrito de manera personal una tabla matriz con: herida, desproporción, ocasión, detonador, sensación, finalización, actualización y exploración. Previamente se les pone un ejemplo.

Sesión 4. Lo desconocido que llevo dentro. Manejo de emociones.

Se inicia recostados boca arriba, con los ojos cerrados se hacen tres respiraciones profundas, luego hace un “inventario mental” de ideas, imágenes, voces, sonidos, dolores físicos, sensaciones. Se centra la atención en las sensaciones y emociones que eso produce. ¿Qué imagen la representa? La más fuerte. Maniobrar la sensación: ¿Qué siento?, ¿cómo la siento?, ¿en dónde la siento?, ¿hasta dónde la siento?, ¿qué es?, ¿quién es? Llevo esa sensación al pasado: ¿Cuándo la experimenté antes?, ¿en qué ocasión similar la viví? ¿qué sucedió? Compartir y hacer el cierre.

Sesión 5. ¿Cuánto me quiero? Autoestima

Se inicia con un ejercicio guiado de respiración profunda. Luego se hace consciente y se verbaliza: ¿cómo me siento?, ¿cómo siento mi cuerpo?, ¿qué sensaciones hay? Luego por escrito y de manera personal se llenan las tres matrices de la auto estima. Realizar el ejercicio NER y compartirlo al grupo: Nuevo, énfasis, relaciones.

Sesión 6. Dejo que mi cuerpo se exprese. Autoconocimiento

Se inicia con los ejercicios de Jacobson, sentados en una silla y con música de fondo. Luego de pie y sin sillas, se camina por el tapete sin calzado, escuchando

música de fondo y dejando que el cuerpo realice movimientos espontáneos al ritmo de la música, se da rienda suelta a la expresión corporal. Luego hay un espacio de compartir en el grupo: ¿cómo me sentí?, ¿qué dificultades tuve?, ¿cómo viví el ejercicio?, ¿qué le pasó a mi cuerpo?, ¿cómo estoy en este momento?, ¿cómo me siento? Se realiza un cierre aterrizaje.

Sesión 7. Una nueva manera de comunicarme. Comunicación asertiva

Ejercicio dirigido de mindfulness, pantalla de cine en mi frente. Una vez que hicieron contacto con su interior e hicieron conscientes cómo están, se ubican por parejas frente a frente formando dos círculos, el facilitador irá diciendo en voz alta una frase incompleta para que cada uno la complete diciéndosela a su compañero el ejercicio tiene 23 frases incompletas como: “yo soy...”, “a mí me gusta...”, “físicamente soy...”, socialmente soy...”, frecuentemente pienso...”, frecuentemente siento...”, “afectivamente soy...”, “en mi familia soy...”. Luego se comparte para todo el grupo: ¿cómo me fue en el ejercicio?, ¿qué dificultades tuve?, ¿cómo me sentí?, ¿qué le pasó a mi cuerpo?, ¿cómo estoy en este momento?, ¿cómo me siento? Se realiza un cierre y aterrizaje. Ejercicio NER

Sesión 8. El pozo de las sorpresas. Comunicación asertiva

Luego de compartir brevemente cómo le fue en la semana con lo vivido en la sesión anterior, realizan el ejercicio bioenergético “arco convexo” a manera de contactar con sus emociones. Luego de expresar cómo están, responden por escrito de manera personal una tabla matriz con: herida, desproporción, ocasión, detonador, sensación, finalización, actualización y exploración. Previamente se les pone un ejemplo.

Sesión 9. Trazando mi propia senda. Proyecto de vida

Inicia con un ejercicio guiado de mindfulness “bajo por el elevador de mi interior”. Hacer conciencia, cómo estoy, qué sensaciones tengo, cómo me fue en el

ejercicio. De manera personal, llenan una matriz titulada: “Trazo mi propia senda”, se trata de responder a la pregunta: ¿qué quiero para mi futuro en las áreas personal, familiar, social, escolar y espiritual. Al terminar por parejas se comparte uno al otro. En grupo grande, expresar, qué aprendí del ejercicio, qué me llevo.

Sesión 10. Cerrando círculos. Cierre recolección

Luego de compartir brevemente cómo le fue en la semana con lo vivido en la sesión anterior, se les dio la opción de elegir una manera de relajar su cuerpo con las variantes aprendidas, compartiendo al final del ejercicio cómo se sentían. Luego se les proyectó un PP de la “canción africana” que narra la transformación de un miembro de una tribu conforme va teniendo varas experiencias de vida. Luego sentados en sillas formando un círculo se venda cada uno los ojos y se les entrega una naranja, ellos sin hablar. El facilitador va dando instrucciones de manera que con los sentidos vayan identificando la naranja, textura, olor, peso, sabor del sumo en la cáscara. Una vez que la identificaron, con música de fondo relajante, intentarán con sus propias manos, sin ayuda de ningún objeto, ir la descascarando, lentamente, sin perder el silencio. Se les dan 15 minutos aproximadamente. Al terminar se quitan la venda de los ojos y uno a uno va compartiendo cómo le fue en el ejercicio, qué dificultades tuvo, qué experimentó, qué emociones identificó. Cómo relaciona este ejercicio con el taller, cómo se relaciona con su vida. Al final se hace un cierre y con una palabra expresa cada uno qué se lleva.

1.3.4 Recolección de información

El proyecto contemplaba la recolección de los datos de cada sesión de manera que se pudieran obtener evidencias para la realización del análisis de dichos datos. Se grabó el audio y video de todas las sesiones con excepción de la primera, con el fin de que no resultara una variable de amenaza desde la primera reunión del grupo.

En las sesiones uno, seis y diez, se diseñó una hoja de retroalimentación según el tema abordado y que al mismo tiempo pudiera aportar datos sobre los efectos de las mencionadas sesiones en cada participante.

Al final de las sesiones cuatro, cinco y siete, se les entregó a los participantes una hoja con el ejercicio “*NER*” (Nuevo.- Datos nuevos que he descubierto, algo que no conocía de mí, Énfasis.- Algo que ya conocía pero que ahora lo puedo ver mejor, toma más fuerza. Relaciones. - Lo que he descubierto de mí y que lo puedo unir a otra cosa, tiene que ver con algo. Este ejercicio lo propone Carlos Cabarrús (2005), y es un medio de retroalimentación.

En las sesiones dos, tres y ocho, se diseñaron preguntas relacionadas con el tema y al finalizar la sesión se compartieron en grupo.

En la penúltima sesión, el número nueve, se les pidió voluntariamente compartir en grupo alguna situación de su vida actual, los datos aportados se retuvieron en la audio- grabación.

Importante resaltar que, según el tema de la sesión, se diseñaron instrumentos de trabajo como cuadros, esquemas, dibujos, cuestionarios, preguntas para compartir en el grupo general o por pequeños grupos.

En algunas sesiones se tomaron fotografías significativas de las actividades realizadas.

1.4 Pertinencia de mi tema

“Transformando la relación con las figuras de autoridad desde el Desarrollo Humano en un grupo de Adolescentes de tercero de secundaria”.

La vida del ser humano está compuesta por una serie de etapas o ciclos por los que transita y en los que se distinguen características muy particulares en distintos ámbitos como son, el corporal, el mental, el emocional y el relacional. Al final de cada ciclo e inicio de otro, se vive una etapa de crisis de transición en donde esos ámbitos se ven afectados preparándose así para un cambio.

Aunque en cada una de esas etapas o ciclos se presentan crisis, la adolescencia es en donde los cambios son más irruptivos y notorios para el que lo vive y quienes están en su entorno. Una de las situaciones que se presentan como problemáticas y evidentes en los adolescentes son las relaciones interpersonales, especialmente con las figuras que juegan un rol de autoridad sobre ellos.

La manera en que la crisis de autoridad se manifiesta en cada adolescente dependerá en gran medida, de su historia personal, de cómo se relacionó en sus primeros años de vida con las figuras que le representaron autoridad y de cómo la ejercieron sobre él, además de otros factores de su entorno y contexto familiar, social y cultural.

En el ámbito familiar y educativo, para los padres de familia y educadores, la etapa de la adolescencia de sus hijos y alumnos representa un gran reto, ya que no existen fórmulas o recetas establecidas para relacionarse y educar a un adolescente, cada uno de ellos es distinto, único e irrepetible. Detrás de cada ser humano hay una historia y cúmulo de experiencias que serán las responsables de marcar la pauta en la vivencia de las relaciones de autoridad.

Rogers expresa en uno de sus postulados centrales que la realidad depende del campo perceptual, (Rogers, 1977, pp. 410-412) y, por lo tanto, la realidad es un concepto individual. La conciencia consiste en la percepción de mis experiencias sensoriales y viscerales. El campo perceptual determina el comportamiento del ser humano.

No podemos dejar de lado que, al tratarse de relaciones interpersonales, aunque una de las partes sea un adulto con más años de vida que un adolescente, sigue siendo un ser humano con toda una historia y experiencias también en el ámbito de autoridad, no necesariamente integradas a su vida adulta de la manera más conveniente. Por tal motivo, se genera un encuentro de experiencias y vivencias que en muchas ocasiones generan conflictos en el adolescente reflejados en la comunicación deficiente, bajo rendimiento académico, sentimientos de soledad, incompreensión y angustia; teniendo en muchas ocasiones, distintas consecuencias como la deserción escolar, el consumo de sustancias como medio de escape, estados emocionales de depresión e incluso el atentar contra la vida.

En este sentido es muy importante tener en cuenta lo que Victoria Cadarso expresa en su libro “Abraza a tu niño interior”, la autora de este texto hace énfasis en el concepto de “Niño interior” como nuestro auténtico yo, nuestra conexión con el potencial espiritual – divino y nuestra parte herida. (2013, p.19)

Tanto los padres de familia como los educadores buscan continuamente nuevas formas y maneras de atenuar estos conflictos y encontrar caminos nuevos para relacionarse de manera más sana y conveniente con los adolescentes al tiempo de conseguir su mejor desarrollo en todos los ámbitos de su vida.

Dentro de esta búsqueda Carl Rogers, por medio de su propuesta, presenta un camino diferente al que por años se ha tratado de implementar en las familias e instituciones educativas tradicionales a fin de educar y formar convenientemente a un adolescente en medio de la crisis que vive.

El concepto de “no directividad” de Rogers entendido y traducido como “auto directividad” (Segrera, 2014), en la formación y educación, puede representar una alternativa en el proceso formativo de adolescentes, específicamente en el conflicto con la autoridad.

Con este enfoque, la función de los padres puede transformarse: El concepto "educar a los hijos" se puede substituir por "relacionarse con los hijos". (Rogers, 1980: 19). La idea misma de "mi hijo", puede ser modificada. Entendiendo que los padres no son "dueños" de sus hijos. Son solamente los padres de los hijos.

La función del maestro será cambiante y flexible, pero definitivamente no-directiva. Debe crear un clima de aceptación en el grupo, aceptar a sus alumnos como son y ayudarles a que se acepten entre sí mismos; y así facilitar el aprendizaje ¿Cuándo? cuando los alumnos lo requieran o soliciten; deben considerarse como un recurso que el grupo puede utilizar de la manera que les resulte más significativo; debe ser un participante más del grupo. (Rogers, 1977:343).

Cuando profundizamos en las experiencias que todo ser humano posé como parte de su historia personal para poder entender su presente y dar mejores respuestas es importante tener en cuenta esa historia personal de la que hablábamos y que en muchas ocasiones está marcada y tal vez herida por diversas situaciones, iniciando por la manera en que el ser humano en sus primeros años de vida se vincula con su madre, como su figura más cercana proveedora de seguridad, afecto, resguardo que se traducirá en lo más importante: Amor. Cuando en lo anterior hay una carencia, van quedando huecos o lagunas que se reflejan en inseguridad, autoestima baja y, por ende, dificultad para relacionarse con las personas del entorno, especialmente con las que representan autoridad.

Esto lo describe Victoria Cadarso desarrollando el concepto del Niño interior. “Todos tenemos un niño interior herido. Algunas personas han tenido más momentos

felices, mientras que otras han experimentado mucho dolor, han sido abandonadas, han sufrido abusos, han recibido malos tratos” (2013: 23).

Ella misma nos presenta un camino de introspección para conocernos y reconocernos interiormente, de manera que podamos reconciliarnos con nuestro pasado y con las personas que forman parte de él, de manera que podamos encontrar caminos y respuestas para entender nuestro presente.

Una de las carencias que los adolescentes manifiestan tener por parte de las personas que les representan autoridad, es la falta de escucha y comprensión. El Taller que se diseñó, pretende en primera instancia crear un ambiente de confianza, apertura, escucha empática y aceptación incondicional, de manera que el adolescente pueda realizar ejercicios de introspección que le permitan reconocer su historia, expresar su emociones, verbalizar sus necesidades, aprender nuevas formas de comunicarse con los demás, especialmente con sus figuras de autoridad de tal forma que le sea más sencillo integrar sus experiencias de vida previas a su vivencia del presente viviéndose más pleno y auténtico.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Estado de la cuestión

2.1.1 Los adolescentes: vida, obra y conflicto

La intervención realizada por José Guadalupe Naranjo con un grupo de adolescentes de Bachillerato del Centro Educativo Francisco Orozco y Jiménez de la ciudad de Guadalajara en el año 2014 tuvo como propósito:

Implementar un proceso de acompañamiento en la modalidad de taller grupal de manera que los adolescentes reconocieran aquellos introyectos o

autovaloraciones impuestas que les impedían la construcción de su autoconocimiento, desde el enfoque centrado en la persona. (p. 10).

Luego del desarrollo de las diez sesiones que facilitó en el taller, Orozco logra inferir que además de que los introyectos influyen en el proceso de autoconocimiento, existen otras experiencias en la vida de cada uno que impiden o ayudan a que cada ser humano, especialmente en la etapa de la adolescencia, pueda conocerse a profundidad. Además, las emociones vividas y habiéndolas nombrado, influyen en dicho proceso. El reconocimiento y expresión adecuada de las emociones y el autoconocimiento son dos procesos que van de la mano y se complementan uno al otro.

El autor reconoce que el ambiente de escucha empática propiciado en el taller en cuestión, facilitó la expresión libre de las emociones en relación a las experiencias de vida compartidas por los adolescentes, abonando así al autoconocimiento.

Y en ese sentido, hablando del autoconocimiento, es interesante el trabajo de Alejandra González Barragán, cuya intervención se tituló: “Reconociéndote al salir de casa, voces de estudiantes foráneos” (2020). Esta intervención tuvo como población a un grupo de estudiantes recién ingresados a la universidad en la ciudad de Guadalajara y, el propósito de esta fue responder al problema de la alta deserción en los primeros años de esta etapa, acercándose al objeto del autoconocimiento como clave para la autoayuda.

El taller que facilitó propició un clima de confianza permitiendo la libre expresión de las diversas experiencias a las que se enfrentaban al desprenderse de su casa y núcleo familiar, social y local, para integrarse a una realidad muy distinta, en una metrópoli, lejos de las seguridades de su contexto anterior. (González, 2020)

Como lo menciona la misma autora, por medio del taller se logró que los jóvenes compartieran entre ellos y descubrieran cómo pasan por situaciones similares, vivencias, pensamientos, sentimientos y emociones. En este proceso, el

reconocimiento y expresión de las emociones jugó un papel muy importante en la identificación de herramientas personales, como formas de resolución de problemas, y descubrimiento de nuevos estilos de comunicación con los demás y con su entorno, logrando al mismo tiempo un proceso de autoconocimiento y autodescubrimiento.

En los conflictos que los adolescentes tienen con las figuras de autoridad, ya sea familiares o escolares, el proceso de autoconocimiento por medio del compartir experiencias de vida en grupo de crecimiento con otros iguales puede ayudar a reconocer y nombrar las emociones en un ambiente de comprensión empática, de manera que se aprendan y practiquen nuevas maneras de comunicación, especialmente en situaciones de conflicto con la autoridad.

Las conclusiones orientadas hacia la importancia del autoconocimiento para un adecuado desarrollo del adolescente nos llevan también a estudios especializados, acerca del sentido de vida, donde precisamente el autoconocimiento, resulta clave para construirlo o recuperarlo. Sin duda que la experiencia de las relaciones saludables con los demás, impacta positiva o negativamente en este punto y al revés, un sentido de vida saludable impacta positivamente en las relaciones.

María del Rosario Alvarado Lozano, realizó una investigación documental en el año 2018 sobre el sentido de vida en los adolescentes, a partir de su propia experiencia en el acompañamiento con jóvenes adolescentes entre los 15 y 17 años.

Alvarado (2018) plantea la viabilidad, de que, mediante un acompañamiento psicológico, los adolescentes logren sentidos de vida de manera que promuevan su desarrollo personal.

Finalmente, en sus conclusiones, la autora afirma que son pocos los adolescentes que cuentan con un sentido de vida claro y que tienen una gran necesidad de contar

con un acompañamiento psicológico a fin de lograr la elaboración constructiva de sus experiencias, y con ello, construir un sentido de vida aún en situaciones difíciles.

Estas consideraciones alrededor del sentido de vida, y cuya autora orienta hacia la posibilidad -que ella llama viabilidad- de un mejor desarrollo personal, estaría incluyendo la experiencia de la relacionalidad como parte de ese desarrollo emocional, y también, como un modo de dar orden al sentido de vida.

2.1.1.1 Percepción de unión y apoyo para el manejo del estrés en los adolescentes.

El trabajo de investigación realizado por Marco Antonio Santana Campas en el año 2020 evaluó el impacto y la influencia de las relaciones intrafamiliares en los adolescentes en cuanto al manejo adecuado del estrés de los mismos.

En sus sesiones el facilitador usó como temas generadores para los participantes: la unión en mi familia, el diálogo con los padres y hermanos, la expresión de las emociones en el núcleo familiar y el apoyo que recibe de sus principales familiares.

Santana (2020) concluye que cuando los adolescentes no perciben unión y apoyo por parte de su familia y/o el ambiente familiar para la adecuada expresión de las emociones es nulo o deficiente, optan por estrategias de afrontamiento del estrés que les resultan no constructivas en su vida.

En este sentido, es interesante destacar la posibilidad de que en un ambiente familiar donde las figuras paterna y materna están desarticuladas o ausentes, pueden darse condiciones para que los adolescentes no se sientan apoyados y acompañados en su proceso de crecimiento, y no encontrando canales adecuados de comunicación con otras personas, especialmente con las figuras que les representan autoridad.

2.1.1.2 Desarrollo de la identidad del adolescente mediante el reconocimiento de los propios recursos personales

La intervención realizada por Mariana Gabriela Molina González en el año 2017 a un grupo de 16 adolescentes de nivel socioeconómico bajo de la ciudad de Guadalajara a través de un taller de facilitación grupal que tuvo como propósito que los participantes logaran “valorar su identidad a través del reconocimiento de sus recursos personales, tomando en cuenta sus roles sociales y contexto, para reconocerse como personas capaces de enfrentar y decidir en su horizonte futuro” (Molina, 2017, p. 4).

Por medio de las dieciséis sesiones, la facilitadora logra un ambiente grupal de confianza y escucha empática donde los adolescentes reconocen sus emociones por medio de ejercicios de narración de experiencias, verbalización de sus pensamientos y sentimientos e incluso trabajo corporal. De esta manera, los participantes van tomando conciencia de quiénes son haciendo un recorrido en su pasado, ubicándose en su presente y logrando proyectar su futuro en el planteamiento de la pregunta: ¿cómo deseo que sea mi futuro?.

Molina (2017) logra distinguir que en el proceso de crecimiento y desarrollo del ser humano, la persona, especialmente en la adolescencia, construya la plataforma de su propia identidad, misma que continuará construyendo en los siguientes años, pero que en esa etapa de vida será fundamental para su proyección a futuro. En este proceso, la expresión adecuada y reconocimiento de las emociones, la comunicación con sus padres como figura de primera autoridad, así como con sus docentes y directivos, marcan una pauta a favor o en contra de dicha construcción y consolidación paulatina de la identidad personal.

2.2 Conflicto de autoridad: El pan nuestro de cada día

2.2.1 La adolescencia y el conflicto de autoridad

La adolescencia es una etapa o ciclo del ser humano cuyo concepto no se limita a un solo ámbito bien sea biológico, psicológico, sexual o social, sino que implica una visión integral que permita identificar lo que en ella está de por medio e intentando comprender su interacción.

De esta manera, es importante como punto de partida, delimitar el rango de edad de un ser humano para ser considerado adolescente. La Organización Mundial de la Salud, define la adolescencia como “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años”. (OMS, 2020, parr. 4).

Además de los cambios físicos y psicológicos de los que se habla al principio, con García y Estremero (2003) podemos decir que el adolescente sufre una gran crisis de identidad. Su cuerpo sufre cambios y aparecen los caracteres sexuales secundarios bien definidos. Se pierde el cuerpo de niño para tener un cuerpo adulto una etapa de grandes turbulencias emocionales para el adolescente que atraviesa el desafío de transformarse en adulto, dejando la imagen idealizada de los padres de la infancia, definiendo su identidad sexual y conquistando cierto grado de autonomía en lo emocional y mental.

Es importante para el adolescente sentir que se puede alejar de su casa sin perder a los padres, lo que intenta confirmar con sus actos de rebeldía. “Por momentos el adolescente se torna en un ser de difícil manejo y comprensión por parte de los padres, la familia y la sociedad en general”. (García y Estremero, 2003, p. 3).

Por otra parte, Pasqualini D. (2010) haciendo referencia a Aristóteles y a Cao, afirmando que el término adolescencia proviene de la palabra latina “adolezco”, que

significa 'crecer, desarrollarse, ir en aumento'. Marcelo Cao narra que la condición adolescente es reformulada por cada nueva generación en función de pautas socioculturales dominantes.

Según Aristóteles, así como fue citado por Pasquilini D. (2010), los jóvenes sufren fuertes pasiones, el deseo sexual los arrebató, los saca de sí. Son cambiantes y sus deseos, mientras duran, son violentos, pero pasan rápidamente. Su alto aprecio por el honor hace que no soporten ser dirigidos y conducidos ya que se indignan e imaginan que se los trata injustamente. Ellos preferirían siempre participar en acciones nobles que en acciones útiles, ya que su vida está guiada más por el sentido moral que por la razón.

En la difícil comprensión y abordaje de la adolescencia como etapa, la historia nos muestra cómo los antiguos pensadores ya se planteaban complicados cuestionamientos ante la actitud que se suscita en esta etapa de la vida, como si se tratara de una conducta heredada, hoy reproducida por las actuales generaciones tras miles de años de historia. Fernández, Sánchez y Bonilla (2014) recuperan a Sócrates (470-399 a.C.) quien refiriera:

Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos. Ellos no se ponen de pie cuando una persona anciana entra, responden a sus padres y son simplemente malos (p. 2)

Tal pareciera que las palabras de Sócrates siguieran vigentes hoy en día, y que esas mismas apreciaciones sobre los jóvenes son las que los educadores y padres de familia perciben en la actualidad. Como si todo se tratara de una buena o mala educación, el conflicto de relación con la autoridad en esta etapa de vida por años ha preocupado, centrándose más en el cumplimiento de reglas y normas, que en profundizar en otros caminos o estrategias

Ya en aportes más recientes respecto a la adolescencia, Papalia (1990) dice que es conocida la posición intermedia que ocupa el adolescente que lo conduce a situaciones contradictorias. Unas veces es considerado como adulto exigiéndosele responsabilidad, mientras que en otros se le percibe como incapaz de tomar decisiones limitándose su independencia. El adolescente transita por una nueva situación social del desarrollo. Las demandas ya no son las mismas, se le exigirá mayor autonomía en el trabajo escolar y en la familia mayor responsabilidad.

Este período de ambigüedad y de poca definición de lo que se espera en diferentes situaciones puede estar asociado a dificultades psicológicas. Así lo que esperan los padres de un adolescente es que sea obediente, mientras que con sus compañeros ha de manifestarse con independencia e iniciativa, ya que la etapa de desarrollo escolar y social así se lo exige. Así mismo, el adolescente puede vivenciar como un conflicto el disfrutar de cierta independencia familiar y al mismo tiempo, mantenerse "atado" en otros ámbitos. Si los adultos con los que cohabita son autoritarios, sería un factor que no facilitaría la aparición de la necesidad de independencia y autonomía propios de la edad y en otros casos, reforzaría la rebeldía (Papalia, 1990,p, 43).

Por otro lado Domínguez (2003) citando a Bandura (1964) encontró que la calidad de la relación entre el adolescente y los padres como tendencia era buena y que la denominación de adolescencia "tempestuosa" con frecuencia era una profecía de autocumplimiento, en términos del enfoque sistémico de la Psicología.

En este sentido, podemos encontrar cuatro estilos de crianza: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático que Baumrind (1991) describe basados en el nivel alto/bajo de comunicación y el nivel alto/bajo de normas que los padres expresaban para sus hijos. Encontrando en el estilo democrático, un equilibrio, ya que emplea la comunicación asertiva, combinando las reglas y límites claros con la flexibilidad y el diálogo. Anderson (2019) lo describe de esta manera:

“el estilo democrático de crianza, asume que las normas son un elemento necesario para que los pequeños aprendan y crezcan de manera segura,

pero entiende que las reglas no pueden ser conceptualizadas únicamente en negativo”. (p. 67)

Este tipo de control de los padres propicia en los hijos un comportamiento caracterizado por la seguridad, la confianza en sí mismo, al ser estimulado a que regule sus actividades. La vivencia de ser aceptado por sus padres es un hecho psicológico de valor inestimable para la salud de las relaciones de los adolescentes con los adultos en general y con los progenitores en particular (Domínguez, 2003, p. 288).

Aberastury (1969) afirma que el sufrimiento, la contradicción, la confusión, los trastornos que se viven en la adolescencia son de cierto modo inevitables; y si bien, pueden ser transitorios, vale la pena plantearnos si gran parte de su dolor no podría ser mitigado cambiando estructuras familiares y sociales. Su hostilidad frente a los padres y el mundo en general se expresa en su desconfianza, en la idea de no ser comprendido, en su rechazo de la realidad, situaciones que pueden ser ratificadas o no por la realidad misma. Sufre crisis de susceptibilidad y celos, exige y necesita vigilancia y dependencia, pero sin transición surge en él un rechazo al contacto con los padres y la necesidad de independencia y de huir de ellos.

Así, con el mismo autor decimos que:

El adolescente se enfrenta en la realidad con el mundo del adulto, que al percibirse atacado, enjuiciado, molestado y amenazado por esta ola que lo empuja al crecimiento, suele reaccionar con una total incomprensión, con rechazo y con un reforzamiento de su autoridad. (p. 5).

Gran reto representa para los padres de familia y los educadores, el profundizar en nuevas formas y estrategias para transitar de la mejor manera por los caminos complicados pero retadores de acompañar los procesos de los adolescentes.

2.2.2 El conflicto adolescente y su relación con sus figuras de autoridad

El apartado anterior tuvo la finalidad de fundamentar las ideas en torno a la condición adolescente y a sus crisis. Así mismo, observamos algunos elementos en

los que los distintos autores coinciden y que terminan enfocándose en el conflicto de autoridad. Este conflicto, está siempre unido a la relación con las figuras de autoridad, figuras que el adolescente tendrá siempre y en todo momento cerca. Entonces, será necesario profundizar en este aspecto, a fin de proveernos de las herramientas teóricas necesarias para interpretar la situación particular de la población de este trabajo de obtención de grado.

Ríos (2005), escribió acerca de las crisis y las define como:

acontecimientos repentinos inesperados que alteran el normal desarrollo y funcionamiento de la vida familiar o de alguno de sus miembros, impidiendo la evolución hacia la estabilidad, la cohesión, o la posibilidad de progresos (p.19)

Por este motivo, cuando los hijos llegan a la adolescencia, pueden verse conducidos a las llamadas “crisis normativas”, donde la actitud de los adultos y en particular la de los padres, se constituye en un elemento destacado, es decir, que el sistema familiar se abre a nuevas oportunidades frente a estos cambios, buscando de esta forma mantenerse activo, dinámico a fin de evitar el cierre que también es otra posibilidad que puede enfrentar la familia o adoptar al experimentar confusión y sensación de estancamiento.

Si por el contrario, los padres de familia al verse paralizados y sin opciones de responder ante tal necesidad de cambio optan por el autoritarismo, la rigidez y la descalificación, sucede que “se empobrece y muere la vitalidad en las personas, en los grupos y en los sistemas de pensamiento, tal es el caso del autoritarismo y las posiciones extremas, en la actualidad”. (Lafarga, 2002, p.15)

La orientación y acompañamiento de los padres durante la adolescencia es un momento trascendente y complicado por la dificultad en saber con exactitud cómo conducirse, cómo dar libertad e independencia de una forma equilibrada, sin que el hijo adolescente lo perciba de manera desfavorable.

Las familias que tienen hijos en la adolescencia, pasan por momentos diferentes, entre ellos un proceso de transición, cambios en la estructura, en las funciones, en el desarrollo y ante estos acontecimientos.

Ríos (2005), manifiesta: “En la adolescencia los hijos aumentan la distancia hacia los padres, reclamando más libertad y más independencia, con distanciamiento físico y que puede desencadenar en distanciamiento emocional, que es lo que hay que evitar” (p. 127).

La estructura familiar cambia en algunos aspectos, destacamos que, aunque el hijo siga viviendo en casa, es derivado de la necesidad por parte de los padres de aceptar las “salidas” de los hijos con una vida más “hacia afuera” que al interior de la familia, aunque sin abandonar el hogar. Introducir cambios cuyo resultado ideal se concreta en conseguir acuerdos entre padres e hijos que permita definir la flexibilidad de los límites, revisión de los valores predominantes.

Tomando en cuenta que la palabra “autoridad” en su origen etimológico proviene del verbo latino *augeo*, que significa, “hacer crecer” podemos entender que por años se ha tergiversado su sentido y significado. Desafortunadamente y por muchos años, como lo explica Schmill (2004), “ejercer autoridad se ha entendido como actuar de manera rígida, inflexible e incluso ofensiva utilizando el maltrato con el fin de lograr la obediencia”. (p.153)

La obediencia no es el fin de la autoridad, su fin es ayudar a crecer a la persona para que pueda ser responsable, es decir, para que responda por su conducta y sus compromisos. En este sentido, para poder ayudar a “crecer” a los jóvenes obedeciendo aquello que será constructivo para sus vidas, ayuda que los padres de familia y los docentes consideren el estilo asertivo de comunicación, que es el punto intermedio entre la firmeza y la benevolencia, según la matriz de estilos disciplinarios que nos presenta Hauck (1998), quien también menciona:

Tu estilo disciplinario establece la calidad de la comunicación y el ambiente o clima emocional de tu hogar que, a su vez, determina la efectividad de las estrategias disciplinarias que utilizas con tus hijos. (p. 169)

Tal afirmación sin dificultad puede referirse también a la labor docente con adolescentes, esa calidad de comunicación y ambiente emocional que se crea en el aula marcarán la facilidad o dificultad para implementar la disciplina con los alumnos.

2.3 El desarrollo humano y la autoridad: herramientas para la vida.

Como lo hemos descrito en el apartado anterior, los padres de familia por lo regular no reciben alguna instrucción para desempeñar de manera acertada y funcional su labor de acompañar el proceso de desarrollo y crecimiento de sus hijos. Y, por otro lado, los docentes, en su mayoría han recibido una formación académica con un estilo que probablemente no tome en cuenta el desarrollo personal de sus alumnos. A continuación, se presentarán los apartados más importantes del Enfoque Centrado en la Persona de Carl Roger y los vincularé con el conflicto de autoridad que viven los adolescentes.

2.3.1 Síntesis de la propuesta de Carl Rogers. El enfoque centrado en la persona

El Enfoque Centrado en la Persona forma parte de la Psicología Humanista, Carl Rogers plantea que el encuentro con la otra persona puede llegar a ser una relación de ayuda: “Si puedo crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (1982, p. 102). Acompañar al otro para que “la persona pueda reconocer y aprovechar los recursos con los que cuenta para transformar una situación” y que “descubra nuevos modos de vivir mejor” (Moreno, 2010, p. 87). Tales afirmaciones resultan importantes en la

labor de padres de familia y de educadores, si en su visión de acompañamiento logran integrarlo como parte de sus metas formativas.

El desarrollo sucede, dice Rogers (1982) cuando se pueden comprender, expresar y aceptar empáticamente los sentimientos y descubrir que pueden moverse en diferentes direcciones. Al crearse un tipo de relación, la persona puede descubrir en sí misma su aptitud para madurar, producir cambios y desarrollarse. Es importante no considerar a la otra persona, en este caso al adolescente, como a alguien estático, que ya está diagnosticado y etiquetado, ya marcado por su pasado, sino aceptarlo como un individuo en un proceso de transformación, y ayudarlo a confirmar y realizar sus potencialidades.

Rogers (1980) sugiere que la tendencia actualizante es una motivación constructiva para el ser humano, aún cuando aparentemente no parezca así. “Considero que la tendencia actualizante en el organismo humano es la motivación básica” (p. 164). El autor plantea que hay individuos en los que no concuerdan el aspecto organísmico con el sí mismo consciente. Si a una persona se le motiva en forma constructiva no habría nada que detuviera su tendencia actualizante. Empezamos a vislumbrar pistas y caminos para el acompañamiento con los adolescentes, motivándolos de manera que desarrollen su potencial.

El crecimiento personal tiene que ver con la tendencia actualizante y el desarrollo personal, ya que es la actualización de las potencialidades que tiene un ser humano de manera que la persona pueda caminar e ir más allá de su desarrollo físico para aumentar las posibilidades de ser una persona que piensa, siente y actúa de una manera plena. Papalia (2009) dice que la adolescencia es una etapa de la vida en la que los cambios físicos, emocionales y psicosociales dependerán del lugar de nacimiento, la cultura, las costumbres y algunos otros factores externos, como el nivel económico, la religión y las normas de la sociedad en la que se desenvuelve.

Rogers (2007) habla de seis condiciones que permiten el proceso del cambio de la personalidad. :

- 1) Que dos personas tengan un encuentro, es decir que estén en contacto.
- 2) Que la primera persona, se encuentre en un estado de incongruencia, de vulnerabilidad o de angustia.
- 3) Que el facilitador sea congruente en la relación con la otra persona.
4. Que exista consideración positiva incondicional del facilitador hacia la otra persona.
- 5) Que el facilitador experimente comprensión empática hacia el marco de referencia interno de la otra persona.
- 6) Que esta persona perciba y se de cuenta de la consideración positiva incondicional y de la comprensión empática que el facilitador demuestra o vive hacia él.

Tanto el padre de familia como el docente, pueden considerarse facilitadores del aprendizaje de sus hijos o de sus alumnos por lo que las anteriores seis condiciones jugarán un papel determinante para la formación mencionada.

2.3.2 El autoconocimiento desde el desarrollo humano

En el apartado anterior, al describir la propuesta que hace Carl Rogers, y al profundizar en las condiciones necesarias para que se dé el cambio en la persona, podemos entender que uno de los pilares del enfoque centrado en la persona es el proceso de introspección que la persona realiza y que le llevan a conocerse a sí mismo. Terán (2019) define el autoconocimiento como “la capacidad de introspección y la habilidad de reconocerse como individuo, diferenciándose de su medio y de otros individuos” (p. 16).

El autoconocimiento es una de las claves del desarrollo personal, y a la vez, es uno de los principios básicos para poder regular las emociones, relacionarse de manera adecuada y constructiva consigo mismo y con los demás. De esta manera, ese

proceso de auto conocerse dará pautas para un bienestar emocional ya que permite la clarificación del propio pensamiento, la expresión ordenada de las ideas, y la gestión adecuada de las emociones expresándolas de manera asertiva.

El autoconocimiento es el resultado de un proceso reflexivo mediante el cual, una persona adquiere noción de su sí mismo, de sus cualidades y de sus características. En la medida en que avance en este proceso, entenderá quién es y porqué actúa de determinada manera.

Christensen (2011) menciona que el autoconocimiento ayuda a la construcción de la identidad personal. Paradójicamente, aunque es un tema que se trabaja poco en los proyectos educativos, se trata de una piedra angular para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para el desarrollo de una identidad integral.

De acuerdo con Nagaoka (2014), los jóvenes que desarrollan una identidad integral son capaces de establecer metas relevantes y congruentes con sus valores, desarrollan una habilidad que les permite orientar sus capacidades y conocimientos para lograr lo que se proponen.

Es decir, la base del desarrollo de una identidad integral es el autoconocimiento. La mayoría de las conductas desafortunadas y conflictos en los que se involucran los jóvenes ocurren sin planearse. Para cuando se dan cuenta, ya se distrajeron y no escucharon las indicaciones de sus padres o de su maestro, cometieron un error en casa o en el salón de clase, se expresaron agresivamente, se dejaron llevar por la presión social, actuaron impulsivamente e incurrieron en una conducta de riesgo o de violencia.

Cuando no conocemos nuestras aspiraciones y metas, fortalezas y limitaciones, emociones, motivaciones y necesidades, desconocemos por qué reaccionamos de una u otra manera. A su vez, esto crea complicaciones y limita el desempeño de la docencia. Los padres de familia y los docentes se encaran con jóvenes que

atraviesan momentos difíciles en la adolescencia y que cuentan con pocas herramientas para entenderse a sí mismos, para ayudarse o para pedir ayuda, y para encontrar las respuestas que están buscando sobre el mundo y sobre su propio lugar en él.

Hay factores internos como la capacidad de regular las emociones o de tener consciencia de las propias fortalezas y limitaciones, que pueden contribuir a que los jóvenes enfrenten con éxito los retos. Otros factores internos como la distracción, el estrés, la ansiedad o la frustración pueden ser serios obstáculos para un joven. El trabajo con el mundo interno tiene dos aspectos según lo menciona González(1991), por un lado, identificar los factores que le ayudan a lograr sus metas, como son sus fortalezas, sus cualidades personales, y sus habilidades relacionadas con la atención y las emociones. Por el otro, reconocer y trabajar con los factores que fungen como obstáculos, como son las creencias sobre sí mismo, su actitud ante los errores, y los aspectos relacionados con la atención y las emociones.

Desarrollar el lenguaje emocional es un proceso continuo que toma tiempo, e implica generar un vínculo o conexión entre las experiencias emotivas del individuo y las palabras asociadas con las emociones. De acuerdo con la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (2011), el proceso para identificar y nombrar con precisión las emociones es el primer paso para entenderlas y, posteriormente, regularlas.

Conforme una persona amplía su lenguaje emocional, también desarrolla lo que Barret (2017) llama “granularidad emocional”, que está relacionada con los conceptos formados en torno a las emociones. Alguien con baja granularidad emocional usará indistintamente palabras como “tristeza”, “angustia” o “frustración”, para describir una sensación de desagrado o malestar. Mientras que una persona con alta granularidad emocional puede describir con mayor precisión su sentir: ha

desarrollado un sistema conceptual emocional robusto. Una alta granularidad emocional está asociada a una mejor regulación emocional.

Este autor realizó una investigación al respecto con un grupo de jóvenes cuyos resultados revelaron que aquellos que lograron distinguir las diversas sensaciones desagradables que experimentaban, eran menos propensos a responder agresivamente cuando alguien les causaba daño, menos propensos a beber en situaciones de estrés y mucho más flexibles en su capacidad para regular emociones. Por lo tanto, ayudar a los jóvenes a ampliar su lenguaje emocional, a reconocer las diferencias y las similitudes en sus emociones, qué las genera y cómo expresarlas con precisión, es un proceso central en el autoconocimiento y un elemento fundamental para la autorregulación.

El autoconocimiento, tanto a nivel personal como social, es una piedra angular en el desarrollo de los jóvenes que permitirá el mejor entendimiento y comunicación con las figuras que les representan autoridad.

2.3.3 Expresión adecuada de las emociones como camino de diálogo con las figuras de autoridad.

Montadas las bases del autoconocimiento podemos visualizar el papel trascendental que juegan las emociones en este proceso de la construcción de nuevas vías de encuentro con los roles de autoridad, especialmente en la etapa de la adolescencia, por lo tanto, es indispensable que exploremos en ellas.

Muñoz (2012), refiere que todas las personas activamos nuestro proceso sensitivo al relacionarnos con el ambiente, que no existe ninguna emoción que no tenga relación con el entorno por lo tanto se da la experiencia emocional en estrecha relación o combinación de la persona con su ambiente.

Por lo tanto, esta relación provoca dos tipos de implicaciones: a) La persona no es totalmente responsable de lo que siente ya que se debe analizar aquello que

provocó esa reacción emocional. b) Cuando alguien siente algo con relación en lo que nosotros hemos contribuido con una opinión, comentario, gesto somos corresponsables de ese sentimiento.

Para describir de manera adecuada la emoción es necesario diferenciar su relación o diferencia con la sensación y el sentimiento. La Sensación es el proceso por medio del cual se detecta y se hace la codificación de aquello que percibimos del ambiente o nuestro entorno en las diversas relaciones y que se manifiestan de forma corporal y sensorial y que se pueden clasificar en sensaciones placenteras y las que generan una incomodidad o cierto desagrado.

Existe una gran confusión en cuanto a la emoción y el sentimiento ya que algunos autores no encuentran diferencia y otros lo diferencian de forma conceptual definiéndola como una reacción básica y espontánea de nuestro organismo ante aquellos estímulos del entorno. Las emociones nos brindan una alerta para prepararnos ante algo inesperado, protegernos de lo desconocido, precede al sentimiento y tiene dependencia con las sensaciones y percepciones.

Muñoz (2012), refiere que son cinco las emociones básicas; Miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría. En el caso de los sentimientos, la misma autora refiere que se trata de la asimilación y representación cognoscitiva de las experiencias emocionales como pueden ser; la sensación, la emoción, las percepciones, recuerdos y los pensamientos, nos permiten hacer contacto con nuestras necesidades psicológicas y de trascendencia propiciando el desarrollo.

Duque, H. y Vieco, P. (2007) explican la emoción como una respuesta afectiva. Las emociones se consideran en procesos más desarrollados respuestas psicofísicas a estímulos o situaciones significativas, que provocan un estado de sentimiento que puede estar definido (temor, cólera, celos) la alegría, el enojo, el miedo, la sorpresa, la tristeza, la ira y ciertos cambios en el organismo a los que llaman repercusión corporal (secreciones glandulares, aumento de los latidos del corazón, procesos

digestivos). Además, puede hablarse de respuestas de conductas manifiestas (risas, gritos, golpes). Las emociones tienen componentes conductuales, se dan por medio de expresiones faciales, gestos y acciones.

Cuando la persona puede identificar sus sentimientos y hacerse consciente de ellos entonces tiene el poder de elegir como quiere vivirlos. Así lo expresa Rogers (1980):

En la persona que está funcionando bien, la conciencia tiende a ser algo reflexivo... la conciencia es simplemente un reflejo de un aspecto de la corriente del organismo en ese momento. Es sólo cuando el funcionamiento se interrumpe, que surge una conciencia muy clara de su ser consciente. (p.169).

En este sentido podemos decir que los adolescentes pueden dejar de tener esa conciencia de sus sentimientos, lo que puede provocar que el funcionamiento orgánico de ellos se separe y se desintegre debido a creencias e ideas que se siembran desde niños y se deja de dar importancia al propio proceso experimental.

2.3.4 Comunicación y empatía

Oír no es lo mismo que escuchar. Según las definiciones de ambos conceptos en la Real Academia de la Lengua Española REA (2020, p.231), oír es, literalmente, “percibir con el oído los sonidos” mientras que escuchar es “prestar atención a lo que se oye”. El segundo de los términos se puede aprender a través de la ‘escucha activa’, una práctica que trata de enseñar a los seres humanos a realizar dicha acción desde la comprensión y que requiere una serie de habilidades que se pueden entrenar en el aula y en familia: la atención, la participación, la empatía y la concentración.

La “escucha activa” es una forma de comunicación interpersonal como la nombró Rogers (2007), y se centra en aprender a escuchar. Para ello y según explicó el propio autor : “Escuchamos no sólo con nuestros oídos sino con nuestros ojos, con nuestra mente, corazón e imaginación” (p.127). Es decir, este estilo de

comunicación se basa en una serie de comportamientos por parte del oyente que preparan a la persona para escuchar y para concentrarse en el mensaje de su interlocutor realizando un vínculo especial con sus emociones.

La escucha activa requiere de atención, intención y también de la capacidad para no juzgar al otro. En referencia a esto Lafarga (2002) refiere que la tendencia natural del oyente de evaluar al que está hablando o de aprobar o desaprobar lo que está diciendo lo consideraba como una de las principales barreras en una comunicación interpersonal efectiva y profunda.

Rivero (2017) expresa como síntesis de su larga experiencia como psicóloga educativa en distintos centros de enseñanza al interactuar con docentes y padres de familia que:

La escucha activa favorece la asimilación de contenidos porque obliga al estudiante a estar atento no solo al mensaje, si no también a los gestos y a las emociones de la persona que nos lo está transmitiendo. Y cuando conectamos un contenido con las emociones, el proceso de aprendizaje mejora ya que se fija en la memoria. (p. 227)

Esto mismo sucede en el diálogo que un padre de familia o docente establece al tratar temas no necesariamente académicos, sino en la resolución de conflictos directamente relacionados con el cumplimiento de las normas, la aplicación de la disciplina y en general, la labor de formación y acompañamiento de los jóvenes.

Una vez que el padre de familia y/o el docente han logrado desarrollar en el adolescente esta habilidad bidireccional y se adopta como forma y estilo para relacionarse, se pueden encontrar resultados como los que comparte González (1991) al mencionar que:

El alumnado que practica la escucha activa es más respetuoso con los demás, desarrolla un buen grado de empatía con la persona a la que está escuchando y tiene más seguridad en sí mismo porque siente que lo que cuenta es interesante para sus compañeros. (p. 138).

2.4 La otredad, la relacionalidad, la identidad.

Como ya pudimos constatar, la comunicación juega un papel trascendental en la interacción humana y en el aprendizaje significativo. A partir de su contacto con Kierkegaard y su encuentro con Martin Buber, Carl Rogers puso énfasis en la relación interpersonal como piedra angular de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Así leemos en Rogers (1982):

Puedo descubrir en él, identificar en él, a la persona que puedo ser desde su creación. Lo confirmo en mí mismo y después en él, en relación con estas potencialidades que ahora pueden desarrollarse y evolucionar. (p. 60)

En esta cita Rogers se refiere a un encuentro profundo, en un nivel de intensa subjetividad, en un diálogo yo – tú en creciente profundización. La relación impersonal se convierte en una relación interpersonal.

Según Buber (1978), la relación yo – tú nace de una unión natural, de una presencia recíproca o de amor, en una vivencia especial a la que llama “magia de la vida”.

La causa que nos hace decir tú, no es ya el instinto de autor, sino el instinto de la unión. Este instinto es mucho mayor de lo que puede imaginarse en los libidinosos: es el deseo de ver cómo el mundo se transforma en una persona presente ante nosotros; en una persona que viene a nosotros como nosotros vamos hacia ella; que nos elige y nos conoce como nosotros la elegimos y conocemos, que se confirma en nosotros al igual que nosotros nos confirmamos en ella

La congruencia sólo puede darse en una relación interpersonal, en un encuentro entre un yo y un tú reales. Ser congruente, como se ha mencionado anteriormente, es establecer una relación auténtica con el otro. Las características de aquella persona que acompaña el proceso de formación de una persona, especialmente de jóvenes, va más allá de ser un cumplidor de las normas, de ser alguien que atestigua el crecimiento o tal vez de ser un espejo que refleje lo que el adolescente vive, experimenta y sufre en este complejo proceso de crecimiento; Tales características del adulto acompañante, irán más encaminadas a convertirse en un ser humano

real y total que entabla relaciones interpersonales profundas que le permitan ayudar al otro a crecer.

Llevándolo al campo de la formación y de la educación, la relación interpersonal, padre – hijo, docente – alumno, se contempla como el elemento esencial para facilitar el aprendizaje significativo. En el aula, la relación yo – tú (maestro – alumno / alumno – maestro) supera el concepto del maestro como objeto lejano a quien se teme y obedece, así como el concepto del alumno como el objeto que recibe y almacena conocimientos, datos e información.

Ya en los tiempos actuales, los medios de comunicación, especialmente las redes sociales, han producido un efecto especial en las relaciones interpersonales provocando que se modifique el estilo de comunicación interpersonal. Tal fenómeno ha tenido un impacto, Bauman (2005) lo explica como una repentina fascinación de la sociología por la noción de identidad provocando un desmoronamiento las instituciones (familia, Estado, iglesia) que constituyeron las premisas sobre las cuales se constituyó la sociedad moderna. Dando como resultado, según este autor la llamada Modernidad Líquida, que explica de la siguiente manera:

el mundo está rebanado en fragmentos de escasa coordinación y, en nuestras vidas, no podemos dejar de pasar por más de una comunidad de ideas y principios. En nuestros modernos tiempos líquidos, donde el héroe popular es el individuo sin trabas que flota a su libre albedrío, estar fijo, estar identificado inflexiblemente y sin vueltas atrás, tiene cada vez peor prensa (p. 68).

El reto es aún mayor para los padres de familia y para los educadores, que además de vivir en un mundo donde la valoración y conceptualización de las relaciones interpersonales y los estilos de comunicación han cambiado radicalmente, se enfrentan con nuevos retos para lograr un diálogo empático con sus hijos y alumnos.

3. Análisis reflexivo de la intervención

Introducción:

La intervención se llevó a cabo por medio de un taller de desarrollo humano titulado: “Descubriendo mi tesoro interior”, el cual constó de 10 sesiones de 90 minutos cada una. Los participantes fueron alumnos de tercero de secundaria del Instituto Laguense, en Lagos de Moreno, Jal.

A continuación, presentaré cada una de las sesiones del taller en las que por medio de un análisis hago una reflexión y recapitulación sobre los participantes, sus intervenciones, la descripción de las actividades, logros que tuvieron y cómo fue mi participación en cuanto a mis emociones, pensamientos y reacciones en torno al desarrollo de cada sesión y actividad.

3.1. Sesiones del taller de intervención.

1. Nos presentamos y rompemos barreras
2. Me sumerjo en el río de mi vida.
3. Mis reacciones desproporcionadas
4. Lo desconocido que llevo dentro
5. ¿Cuánto me quiero?
6. Dejo que mi cuerpo se exprese
7. Una nueva manera de comunicarme
8. El pozo de las sorpresas
9. Trazando mi propia senda
10. Cerrando círculos

3.2. Desarrollo de las sesiones

3.2.1. Primera sesión: Nos presentamos y rompemos barreras

Era la primera sesión, y aunque mi experiencia frente a grupo de varios años me daba una trayectoria y cierta tranquilidad racional de poder llevar a cabo el taller, podía sentir un nerviosismo, sobre todo cuando pasaba por mi cabeza la idea de que a los adolescentes no se les hicieran interesantes o atractivos los temas y que el nivel de atención por parte de ellos se perdiera o no se diera, entonces conecté con la inseguridad que viene de mi historia personal al sentirme rechazado por alguien.

Empleé entonces la razón para disolver mentalmente estas ideas y me dejé llevar por mi claridad y desenvolvimiento al hablar y así me mostré seguro de mí mismo.

Como el lugar designado para las sesiones era un salón amplio y con piso suave ya que se usaba para practicar Karate y clase de neuromotor en preescolar, la superficie era muy cómoda por lo que les pedí que se quitaran el calzado y se sentaran en el piso formando un círculo, situación que les agradó.

Pude notar que en general, ellos estaban a la expectativa de lo que sería el taller, y noté cierto temor en sus miradas, aunque también mostraban alegría por estar en una actividad que no representaba una clase formal. Aproveché esa primera sesión para saludarlos, presentarme más formalmente y luego explicarles en qué consistía el taller, dejando en claro que, si bien abordaríamos algunos temas en cada sesión, el objetivo era que tuvieran la oportunidad de conocerse, compartir experiencias personales, familiares y escolares.

Les comenté que probablemente lo que competiríamos al resto del grupo iba a ser profundo y en ocasiones muy privado, era muy necesario escuchar con mucha atención y respeto, evitando en todo momento reírnos o juzgar lo que escucharíamos. Entonces les invité a crear un listado de compromisos que nos

sirvieran para sentirnos más cómodos y con la confianza de expresarnos. Así mismo la seguridad de que nadie iba a llevar esa información hacia afuera.

Los acuerdos a los que llegamos y que luego firmaron en una hoja fueron:

1. Puedo expresarme con la confianza de que no me calificarán como bueno, malo, ni recibiré críticas o burlas.
2. Cuando comparta algo sobre mí, lo haré en primera persona: “Yo pienso”, “yo creo”, “me parece”, “a mí me sucede”, etc.
3. “Siempre que alguien comparta algo, escucharé con mucha atención sabiendo que es algo importante.
4. Todo lo que aquí se comparta quedará en la intimidad del grupo y no hablaré de ello fuera de este espacio.
5. Me esforzaré por vivir en la semana lo que descubro en cada sesión.

Luego de firmar en una hoja estos acuerdos, les pedí que se pusieran de pie y que se reunieran por parejas y que se colocaran uno frente al otro para que se compartieran: edad, grupo, lugar de nacimiento, tiempo de estar en el colegio, pasatiempo favorito. Luego de unos minutos, cada uno presentaba a su compañero, pero en primera persona diciendo: Yo soy.... y la información de su compañero.

Una vez terminada esa parte, compartieron el ¿cómo se sintieron hablando como su compañero? ¿por qué están aquí? y ¿qué esperaban del taller? No les resultó fácil hablar como si fueran su otro compañero, de pronto se equivocaban y eso les provocaba risa, vi que ayudó a romper un poco el hielo. El verlos contentos e interesados me dio tranquilidad.

Posteriormente, el grupo se dividió en dos y una parte salió del salón, al grupo que se quedó dentro les expliqué que cada uno guiaría a otro compañero de los de afuera que traería los ojos vendados, lo llevaría por varias partes del colegio, subiendo escaleras y pasando algunos obstáculos. Luego de esta dinámica, nos reunimos nuevamente en círculo en el salón, sentados en el suelo y cada uno

compartió: qué aprendí de mí, qué aprendí de ti. Uno de ellos compartió lo nervioso y comprometido que se sintió al llevar y guiar a su compañero, estaba cuidando mucho de no dejarlo tropezar o caer. Una participante comentó:

al principio estaba muy nerviosa al saber que bajaría escaleras con los ojos vendados, no quería caminar así, pero mi compañero me iba diciendo que no tuviera miedo, qué él me cuidaría y poco a poco me fui tranquilizando.

Al terminar, entregué media hoja tamaño carta y les pedí que respondieran estas preguntas: ¿qué me gustó de esta sesión y por qué?, ¿qué descubrí de mí?, ¿qué descubrí de mis compañeros?, ¿qué me llevo?

Fue una sesión de presentación, conocimiento del taller y en general de exploración. Cuando todos se habían ido y mientras estaba guardando mis pertenencias, pensaba lo que comúnmente me sucede con algo nuevo: me siento inseguro y temeroso, conecto con mi miedo al rechazo, mentalmente me digo o recuerdo todas las herramientas con las que cuento y me han dado resultado, respiro conectando con mi interior y luego me dejo fluir. Entonces el resultado es favorable. Así me sentí al finalizar, satisfecho y contento con los resultados, aunque cuestionándome sobre este ciclo que frecuentemente vivo.

3.2.2. Segunda sesión: Me sumerjo en el río de mi vida

Iniciamos la segunda sesión, ya con una notoria familiaridad que pude ver en sus rostros más relajados y contentos. Yo me sentía muy confiado, ya que había leído las respuestas de cierre y retroalimentación de la primera sesión y había descubierto que muchos de ellos habían profundizado más de lo que imaginaba o esperaba, eso me indicaba que era posible un buen taller según me lo había propuesto.

Les pedí que se sentaran haciendo un círculo en la superficie de “tatami” (superficie blanda donde se practica Karate en el Instituto) sin calzado, se recostaron de manera cómoda y realizamos un ejercicio de atención plena o *mindfulness*. Pude

notar que la música seleccionada y mi tono de voz pausado les ayudó a la relajación. Al terminar compartió cada uno: ¿cómo estoy?, ¿cómo me siento? Las respuestas en su mayoría eran: relajado, tranquilo, en paz, con sueño. Dos de ellos se quedaron dormidos, por lo que les comenté que era parte de lo que sucedía con dicho ejercicio.

Posteriormente, en un cuarto de hoja de rotafolio, cada uno dibujó con marcadores “El río de su vida” que brotaba de un manantial y se iba extendiendo. Lo ancho o lo angosto cambiaban y tenían que ver con experiencias significativas de su vida que marcaron con un símbolo o con una palabra, acompañada del sentimiento o emoción que les dejó tal acontecimiento. Una vez terminado el trabajo personal, en grupos de tres compartieron y explicaron a los demás el dibujo de su río.

En el momento de compartir, Karen mencionó que su río (vida) se hacía grande cuando podía pasar largos momentos con su papá que venía a verla de otra ciudad. Que de niña anhelaba estar con su papá y esos momentos le daban plenitud. Los momentos de poca agua estrechos de su vida, eran todas las veces que discutía y peleaba con su mamá, que continuamente la comparaba con su papá. En sus palabras pude recordar que, aunque normalmente yo no discutía en mi casa, viví algo así, una sola vez, de pequeño con mi papá.

Les pedí que para cerrar la sesión cada uno dijera una palabra de cómo estaba o qué se llevaba de la sesión. Dijeron algunas como: sorprendida, impactado, relajado, inquieta, curioso.

Al término de esta segunda sesión, había dentro de mí una sensación de satisfacción por darme cuenta de que los adolescentes sí tienen la capacidad de reflexionar y relacionar situaciones de su vida ayudados con símbolos, en este caso el río, el agua, el cauce. En las participaciones como la de Karen, pude empatizar al tiempo de estar consciente de lo que me iba sucediendo y cómo su experiencia tenía relación con la mía. Me percibí atento, paciente y acogedor como facilitador,

devolviendo respuestas espejo que noté ayudaban a profundizar la reflexión. Aún en los jóvenes que en esta sesión no compartieron, pude notar sus miradas de asombro y escucha. Estas situaciones empezaban a construir el ambiente que les diera confianza a los adolescentes para poder expresar y compartir sus experiencias.

3.2.3. Tercera sesión: Mis reacciones desproporcionadas

Iniciamos la reunión sentados en el piso, formando un círculo sin calzado. Luego del saludo, les pedí que algunos compartieran brevemente cómo les había ido en la semana, especialmente con lo vivido en la sesión anterior. Cristian mencionó:

en un regaño de mi mamá, pude recordar que a ella es a quien más quiero y ha estado en los momentos más importantes de mi vida, así que cuando me habló feo, no reaccioné como otras veces, recordé lo que ella ha sido en mi vida.

Una de las ideas o creencias que tenía al pedirles que durante la semana trataran de vivir lo de la sesión anterior, era que probablemente no se iba a acordar o que no lo tomarían en cuenta, sin embargo, con la participación como la de Cristian, me di cuenta de que había sido significativo lo vivido en la sesión anterior y que esto facilitaba que lo relacionaran o llevaran a la práctica de vida. Comprobé que la toma de conciencia los podía acercar más al estado de congruencia que menciona Carl Rogers.

Luego ya puestos de pie, en círculo les expliqué y pedí que hicieran el “arco convexo” de bioenergética, al principio algunos se reían y no podían lograr la respiración o la forma de arco. Sin embargo, yo me descubrí paciente al explicarles, con tono tranquilo y sin desesperarme. Vi que poco a poco, quien no podía o se reía mucho, lo comenzó a realizar. Luego de unos minutos, todos estaban en la posición correcta y respirando profundamente, noté que casi todos lograron la vibración de sus piernas. Al terminar, Martín compartió que se sentía adormilado y con la vista

un poco nublada, pero sentía paz y algo extraño en su interior. Yo estaba contento de ver ese logro en adolescentes. Todo lo que había aprendido sobre bioenergética era para adultos, pero no para adolescentes, así que sentí tranquilidad al comprobar que también era posible aplicarlo con personas de su edad.

Iniciamos así la siguiente actividad. Les pedía que identificaran y respondieran: ¿qué es lo que la gente me critica? ¿en qué soy exagerado? Posteriormente, les entregué una hoja con la matriz de introspección, donde debían llenar las columnas: Herida, desproporción, ocasión, detonador, sensación, finalización, actualización y exploración. Expliqué con un ejemplo cada apartado y cómo se podía relacionar con lo que les criticaban o se manifestaban de manera exagerada.

Noté que el ejercicio de bioenergética había facilitado que conectaran consigo mismos, entonces no tuve que explicar mucho y en el compartir pude escuchar el nivel de profundización de la mayoría. Israel compartió lo difícil que fue cuando su papá se separó de su mamá y se fue de la casa, pero más aún, cuando la nueva pareja de su mamá había ido a vivir a su casa. Narró las discusiones que tenía con su padrastro y pudo identificar que, en muchas ocasiones, esas discusiones iniciaban por algo sencillo, pero por venir de su padrastro, él mismo lo hacía más grande.

Luego de que todos pudieron compartir su matriz, les dije que cerraríamos la sesión con el ejercicio NER; es decir, lo que descubrieron de Nuevo, aquello de la sesión que ya conocían pero que tomó más fuerza o hizo Énfasis. Y, por último, aquello de la sesión que les permitió hacer Relaciones, o unirlo con algo que ya conocían y que le daba sentido a una nueva idea o emoción. Este ejercicio no fue sencillo, noté que les costó trabajo, sin embargo, la mayoría comentó algo que había descubierto o que relacionaba a manera de descubrimiento.

Al término de la sesión pude descubrir que para los adolescentes no es difícil entrar en contacto con sus emociones y experiencias de vida, el trabajo corporal es una

herramienta muy útil para conseguirlo. El trabajo reflexivo racional fue más complicado para ellos, aunque lo lograron, por medio del ejercicio NER. Al salir de la sala de sesiones yo iba pensativo reflexionando en sus alcances y en los temas que compartieron. En especial recordé el temor que sentía antes de empezar el taller y cómo se fue diluyendo conforme vi lo interesado de los jóvenes. A nivel de razón me sé y siento capaz, sin embargo, mi temor al rechazo me pone en situación de vulnerabilidad, aunque esto me lo digo una y otra vez, me brota del interior.

3.2.4. Cuarta sesión: Lo desconocido que llevo dentro

Iniciamos la cuarta sesión y podía ver en sus caras un interés y deseo de participar en las actividades. En el momento de compartir cómo les fue en la semana, Karen dijo:

Pues yo quiero decir que en esta semana he pensado la falta que me hace tener más cosas de estas, ósea como este taller, nunca había estado en algo así, realmente me hace pensar durante la semana.

Luego de darle respuesta espejo a Karen y escuchar algunos otros comentarios de los adolescentes en referencia a su afirmación, me sentí pleno al darme cuenta la necesidad que se estaba despertando en los participantes de tener actividades como las que se proponían en el taller ya que le estaban encontrando utilidad en sus vidas.

Para continuar con la sesión, yo tenía previstas sillas organizadas en círculo. Una vez sentados, les pedí cerrar los ojos, colocar sus manos en las piernas, sus pies haciendo contacto con el suelo, espalda recta y cómodamente recargada en el respaldo. Con música tranquila les fui guiando un ejercicio con respiraciones profundas y conscientes. Luego de un rato, los invité para que hicieran un “inventario” de lo que pasaba por su mente: voces, sonidos, dolores físicos, sensaciones, preocupaciones. Si una imagen era fuerte, les pedí que detectaran qué emoción estaba detrás de esa imagen o idea.

Una vez teniendo presentes las tres imágenes y sus sensaciones, debían elegir la más fuerte, las que les provocaba más movimiento interior. Les pedí que repitieran mentalmente tres veces el nombre de esa sensación o emoción. Luego que antepusieran: “Yo soy... _____ (nombre de la sensación o emoción). Lo dijeron mentalmente tres veces.

Siguiendo con los ojos cerrados, les pedí aumentar el “volumen de la emoción” para luego “anclarla” en una parte del cuerpo. Para esto, debían identificar si esa sensación era agradable o desagradable. Si era agradable debían respirar profundamente y sostener el aire para luego de 4 segundos soltarlo lentamente al tiempo de decir en la mente la emoción, y así cinco veces. Si la emoción era desagradable, debían hiperventilar (recordando el ejercicio del arco convexo), al repetir mentalmente la emoción. De cualquiera de las dos posibilidades, mentalmente les pedí detectar la parte del cuerpo “donde sentían esa emoción” (ancla). Les pedí que sin abrir sus ojos se tocaran esa parte del cuerpo al seguir respirando y diciendo en su mente el nombre de la emoción.

Luego ya con los ojos abiertos respondieron en una hoja: ¿Qué siento?, ¿dónde lo siento?, ¿hasta dónde lo siento?, ¿qué es?, ¿quién es? Luego de un rato, les dije que libremente podían compartir lo vivido en el ejercicio y lo que escribieron. Daniela estaba llorando y visiblemente movida en su interior. Al verla le dije,

Facilitador: Dani, cómo estás, ¿quieres compartirnos algo?

Dany: Me duele el pecho, ahí siento el dolor

Facilitador: Puedes identificar qué lo produce,

Dany: Golpes, golpes de mi papá, pero me pegaba en las piernas, y ahora siento el dolor en el pecho, estoy muy triste.

Facilitador: ¿Recordaste esos momentos con tu papá?

Dany: (sollozando) Sí, era muy duro conmigo, yo lo quiero mucho y eso es lo que más me duele, él solo quería que fuera perfecta, no aceptaba ningún error o equivocación, si bajaba mis calificaciones, si no tenía arreglado el cuarto todo le molestaba y lo hacía enojar...

En ese momento mi diálogo con ella continuó y pudimos trabajar su tristeza. Ella compartió que el dolor más fuerte era porque su papá hace unos años ya vivía en otra ciudad y con otra familia. Por medio del diálogo continuó diciendo que se sentía dividida, lo extrañaba, lo quería mucho, lo necesitaba cerca, pero al mismo tiempo le dolía cómo la había tratado. Entonces le dije que si deseaba hacer un ejercicio con esto que estaba recordando y sintiendo. El resto del grupo se mantuvo respetuoso y atento a lo que estaba pasando, yo reforcé con ellos esa actitud.

Realicé con ella el ejercicio de la silla vacía. Al sentarla frente a una silla, le expliqué que en esa silla se imaginara a su papá que la miraba e iba a escucharla, le pedí cerrara los ojos y luego de tres respiraciones profundas, con los ojos abiertos mirara la silla (a su papá) y le dijera por qué estaba triste, por qué lloraba. Ella, entre lágrimas y sollozos fue expresando lentamente su dolor, su tristeza y le pidió que fuera más paciente, que ya no le pegara y le dijo no comprender por qué lo hacía si era su hija y la quería.

Al momento de cambiar de rol, ella habló como si fuera su papá y mencionó que el estrés, los problemas de falta de trabajo, las discusiones con su mamá le hacían perder la paciencia pero que la quería mucho y le pidió perdón. Luego, al cambiar al rol de ella misma, le expresó a su papá que lo quería mucho y por eso mismo le dolía que la tratara así, además le dijo que ahora lo extraña mucho, desearía estar con él, desearía que todas las noches la abrazara y le diera su beso en la frente como antes.

Luego de una serie de cambio de roles, le pregunté cómo estaba, y ella pudo expresar que se sentía muy cansada, pero al mismo tiempo como liberada por lo que había podido decir. Sus ojos y rostro mostraban agotamiento. Entonces le dije al resto del grupo si quería decirle algo a Dany, Francisco levantó la mano y le comentó que la admiraba mucho y que era muy fuerte, que nunca se hubiera imaginado lo que había sufrido, que ahora la valoraba más como amiga, que contaba con él para lo que necesitara y poniéndose de pie le dio un abrazo. Hubo

algunos otros comentarios que reconfortaron a Dany y entonces terminamos ese espacio.

Al momento de que cada uno compartía, me percibí acompañando su emoción y facilitando sus expresiones. Aunque podía empatizar con sus emociones, me sentía reconfortado de poder “cobijarlos” con mis palabras. La cuarta sesión la cerramos con grandes silencios, pero podía ver en sus rostros y miradas, la unión y acompañamiento del grupo, en especial para Dany. Al final dijo cada uno una palabra de cierre como las siguientes. Me voy: movida, impactado, triste, acompañado, querida.

El desarrollo y cierre de esta sesión me movió profundamente, por un lado, conectó con lo que presencié en mi familia, el estilo estricto de mi papá y su manera de resolverlo con golpes a mis hermanos y en una ocasión a mí, eso me hizo unirme al dolor de Dany. Por otro lado, me sentí satisfecho de que, ante un hecho tan fuerte compartido, pude facilitar y acompañar, me sorprendí de mí mismo al ofrecer el recurso de la silla vacía, como yo lo había vivido en una de mis terapias y en una de las sesiones de mi grupo de crecimiento.

3.2.5. Quinta sesión: ¿Cuánto me quiero?

Iniciamos esta sesión como las anteriores, en círculo compartiendo lo vivido en la semana. Hubo expresiones como la de Daniela:

La reunión de la semana pasada fue muy intensa, en la semana estuve como muy atenta a mí, como si viviera todo con más intensidad o dándome cuenta de más cosas que antes no veía. Además, como muy sensible a todo. Me gustaría conocer más de mí.

Yo les dije que me alegraba darme cuenta la actitud madura de todo el grupo al mostrarse respetuosos, los felicité e invité a seguir abiertos para así poder mejorar más.

Luego del primer momento de compartir, en círculo y recostados en el suelo boca arriba sin calzado, con música suave y los ojos cerrados, hicieron tres respiraciones profundas. En las dos iniciales luego de retener el aire, exhalaban de manera suave. En la tercera, retuvieron un poco más el aire y lo soltaron en un solo tiempo, les pedí que relajaran la parte del cuerpo donde sintieran tensión. Al final lentamente abrieron los ojos y compartieron con una palabra como se sentían.

Les sugerí que para no perder la relajación y concentración que habían conseguido, se incorporaran lentamente, haciendo cada movimiento de manera lenta y siendo conscientes de lo que sucedía en su cuerpo con los cambios de posición. Una vez sentados en su silla, les entregué una hoja con el título: “Indicadores de mi autoestima”. Llenaron en silencio tres matrices de la autoestima, éstas estaban relacionadas con cualidades y defectos personales, personas con las que me relaciono con dificultad, las voces negativas recordadas de familia, amigos, instituciones y religión.

En grupos de tres, les pedí que compartieran sus matrices. Luego nos reunimos todos y les pedí compartir qué habían identificado en el compartir de algún compañero que se parecía a una vivencia propia y por qué. Este ejercicio produjo que al relatar lo del compañero cayeran en cuenta de situaciones personales, como el caso de Fernanda quien dijo:

pude descubrir por qué me destruye tanto cuando critican mi cabello, mi forma de vestir y de arreglarme. Al escuchar a Kevin que se había dado cuenta que se pone triste muy seguido y siempre está tratando de agradar a los demás, creo que algo así me pasa.

Luis dijo al final: creo que ahora me conozco mucho más que antes, puedo entender más cosas de mí y de mi vida.

Fernanda era una alumna cuyo cabello cubría más de la mitad de su cara, lo que le provocaba críticas, por medio del ejercicio del “río de la vida” y los indicadores de la autoestima hizo un ejercicio profundo de introspección, en el que conectó el

abandono que percibía por parte de sus padres y las situaciones que sin darse cuenta había ido modificando para conseguir la atención de ellos.

Al final pude ver rostros de asombro, pero también de tristeza por lo que les pregunté cómo se sentían, y la mayoría pudo reconocer que esa tristeza venía de darse cuenta de ausencias, carencias y necesidades. A la par expresaron la sorpresa al descubrir cómo sin darse cuenta, hacían o modificaban situaciones con tal de llenar esos vacíos o huecos. Les comenté que habían dado un gran paso, y que en el camino del autoconocimiento había tramos de tristeza o de situaciones poco agradables, como estos descubrimientos, sin embargo, que era un primer paso para ya de manera consciente y libre, comenzar a modificar lo que ellos así decidieran.

Esa sesión la cerré por un lado satisfecho por el grado de profundidad alcanzado, pero al mismo tiempo conectando con su tristeza.

3.2.6. Sexta sesión: Dejo que mi cuerpo se exprese

Iniciamos la sexta sesión reunidos en círculos, sentados en el suelo sin calzado, compartieron libremente cómo les había ido en la semana con lo trabajado en la sesión anterior. Yo notaba un ambiente un poco más tranquilo y serio que en las sesiones anteriores. Tardaron un poco en levantar la mano para participar, luego Fernanda pidió la palabra y dijo:

Yo estuve pensando mucho lo que aprendí la sesión pasada, y creo que no había entendido bien eso de la autoestima. Ahora puedo ver que es más que me guste mi cuerpo

Luis levantó la mano y dijo:

Todos saben que yo estoy becado y por eso varios se burlan de mí, estuve pensando en muchas cosas que yo tengo en mi familia y que escuché que otros con mucho dinero no tienen, como a mi papá y a mi mamá, creo que me ayuda pensar en eso

Luego de varias participaciones y mediaciones de mi parte, me sentí contento de escuchar y darme cuenta de que en la semana hacía eco lo vivido. Les pedí

entonces que tomaran una silla y se sentaran formando un círculo. Fui dirigiendo uno de los ejercicios de Jacobson donde por medio la respiración, tomaron conciencia de cada parte de su cuerpo desde los pies hasta la cabeza. Al terminar algunos compartieron cómo se sentían, prevaleciendo: tranquilidad, paz, somnolencia, bienestar.

Al terminar de compartir, les pedí que retiraran las sillas y formaran un círculo, puestos de pie manteniendo el ambiente tranquilo. Luego puse una música suave y tranquila, les indiqué que cerraran los ojos e hicieran contacto con la música, que la sintieran, que mantuvieran un ritmo de respiración, luego de unos minutos abrieron sus ojos y les pedí que comenzaran a caminar sin una dirección fija por medio de la sala, despacio, dejándose llevar por la música. Que movieran libremente todas las partes de su cuerpo, cabeza, brazos, manos, tronco, cadera. Yo estaba sorprendido que, a pesar de su edad, no les dio pena y siguieron el ejercicio, estaban concentrados y dejándose llevar por la música.

Después de cinco minutos, lentamente se fueron ubicando en su lugar formando un círculo. Les mencioné las preguntas a compartir: ¿cómo me fue en el ejercicio?, ¿qué dificultades tuve?, ¿cómo me sentí?, ¿qué le pasó a mi cuerpo?, ¿cómo estoy en este momento?, ¿cómo me siento?

Andrea, pidió rápidamente la palabra y dijo:

disfruté mucho esta dinámica, creo que la respiración del principio me ayudó, fue raro, me dejé llevar por la música y mi cuerpo hizo movimientos raros, pero a la vez me hacían sentir la música, me sentí contenta.

Luis levantó la mano y dijo:

Yo estaba muy metido con el ritmo, casi no quería abrir los ojos cuando nos empezamos a mover, a mí me pasó que me sentí triste, como que mi pecho me empujaba hacia adelante al ritmo de la música triste. Ahora estoy triste pero relajado, es muy extraño.

La sesión se extendió, todos quisieron compartir, ya para cerrar les pedí que expresaran qué se llevaban de la sesión o bien qué habían aprendido. Karen dijo:

Me sorprende darme cuenta que mis sentimientos los puedo sentir en el cuerpo es extraño pero padre a la vez.

Mateo comentó:

Me duele la cabeza, creo que lo que me preocupa del futuro de mi familia me ha estresado mucho, con el ejercicio lo pude distinguir, pero termino con este dolor.

Luego de varios comentarios, cerré diciéndoles, que efectivamente, el cuerpo es un gran aliado para conocer nuestras emociones, descubrir su origen y poder manejarlas de mejor manera. Por eso la importancia de estar muy atentos a nuestro cuerpo y la información que continuamente nos envía.

Terminé la sexta sesión con una gran satisfacción por el trabajo corporal que los adolescentes realizaron, pero, sobre todo, sorprendido de sus comentarios en donde ellos mismos cayeron en la cuenta de las emociones percibidas en cada parte del cuerpo. Sus caras de asombro al conocer algo nuevo en ellos me dejó pleno.

3.2.7. Séptima sesión: Una nueva manera de comunicarme.

Comenzamos la sesión número siete y me sorprendió que ya no era necesario dar indicaciones, sabían ya qué hacer, si uno se atrasaba, rápido alguien más le decía que se apurara y acomodara en círculo para compartir. Cuando vi esto, sentí una gran satisfacción y mi seguridad creció aún más.

Matías comentó:

A mí me gusta mucho bailar, siempre lo hago un rato en mi cuarto, pero esta vez fue distinto, como que me daba cuenta más de cómo me sentía con cada canción, y mis movimientos de cuerpo al bailar ayudaban”.

Dani pidió hablar y dijo:

Todos saben que soy malísima para el baile, pero lo intenté yo sola y no mejoré, pero sí disfruté un poco hacerlo, como que le encontré algo que me ayuda.

Luego de escuchar el compartir de varios, les dije que iniciaríamos con un ejercicio de respiración, ya no fue necesario dar tantas explicaciones. Por ellos mismos, se acomodaron en la posición de costumbre y cerraron sus ojos. Luego de tres respiraciones profundas, les dije que haríamos un ejercicio usando su imaginación. Que visualizaran su frente como si fuera una pantalla gigante de cine, como tenían los ojos cerrados la veían negra y oscura. Entonces poco a poco del centro de la pantalla, un pequeño punto de luz se iba ampliando hasta iluminarla toda. En la pantalla totalmente iluminada, iban apareciendo una serie de imágenes donde ellos se veían caminando descalzos a la orilla del mar. Después de varios sucesos vividos esa pantalla, se volvía a apagar lentamente hasta tener la pantalla totalmente oscura. Ahí terminó el ejercicio. Posteriormente les pedí que lentamente abrieran los ojos. Comentaron cómo les había ido en el ejercicio y las dificultades que tuvieron.

Luego les pedí que se reunieran por parejas, uno frente al otro y puestos de pie, mientras yo iba diciendo cada una de 23 frases incompletas y ellos tenían que completarlas, primero uno y luego el otro compañero, no debían pensar tanto la respuesta, solo completar la frase con lo primero que se les viniera a la mente. Algunas frases eran: Yo soy..., a mí me gusta..., físicamente soy..., socialmente soy..., cuando siento dolor yo... cuando siento cariño yo..., algo que quiero cambiar de mí es..., mi mayor logro es...

Esta actividad les gustó, a algunos les costó trabajo responder rápido, querían pensar mucho la respuesta. Al final compartieron en todo el grupo: Cómo me fue en este ejercicio, qué se me dificultó, cómo me siento con este ejercicio.

Al final para cerrar, les pedí que pensaran y compartieran qué les dejó este ejercicio, qué habían aprendido.

Cristian dijo:

Al principio no le veía tanta aplicación como en otros ejercicios, y me estaba poniendo nerviosos tener que responder rápido frente a Gaby, eso me daba

pena, pero ahora que lo pienso, me ayuda pensar y decir lo que me gusta, lo que me pone triste o feliz, y todo eso, creo que me ayuda a conocerme.

Fernanda comentó:

Yo al principio contestaba a lo loco, pero de pronto vi que esas respuestas, aunque en broma, tienen algo de cierto, por lo menos en lo que deseo hacer.

Concluí mencionando nuestras reacciones conscientes y las inconscientes, y que ambas tienen razón de ser y nos aportan información importante. Mientras más nos conozcamos, mejor podemos proceder y tomar decisiones. La comunicación adecuada desde nuestras emociones ayuda a mostrarnos más transparentes y a que nuestro mensaje llegue mejor al otro. Yo veía sus ojos abrirse y comprender lo que se decía.

Ésta séptima sesión fue reconfortante, pude ver en ellos sonrisas y caras de asombro por los descubrimientos, conecté con su alegría y satisfacción. Me percibí muy contento.

3.2.8. Octava sesión: El pozo de las sorpresas

Iniciamos la octava sesión entre risas, comentarios graciosos y un ambiente relajado. Ellos habían terminado el día anterior el periodo de exámenes y se les veía sin tensión. Al verlos así me conecté con su alegría y bromeé un poco con ellos, fue la primera vez que lo hice, me sentí contento de hacerlo. Les pedí que se colocaran en círculo y sentados en el piso para compartir lo vivido en la semana, Andrea levantó la mano y dijo:

Yo quiero decir que le puse este ejercicio a mi mamá, al principio no le gustó tanto, pero luego me dijo que era interesante decir con sinceridad cada frase, y yo creo que es así, ya con mi mamá lo hice de nuevo y le pude decir cosas que nunca le había dicho, me sentí contenta de poder hacerlo y ella me escuchó con más calma que otras veces, noté que cambió en algo la forma de comunicarme con ella.

Luego de escuchar varias participaciones y mediar sus comentarios haciendo espejo de lo que decían, les pedí que de pie se prepararan para un ejercicio de respiración. Éste se facilitó por la práctica en anteriores sesiones, pude ver su disposición y gusto por iniciar de esta manera.

Al término del ejercicio, además de preguntarles cómo estaban o se sentían, les pregunté si sabían para qué podía servir iniciar sesión con ejercicios de este tipo.

Karen rápidamente levantó la mano y dijo:

Yo creo que me ayuda a tranquilizarme, pero también a entender y profundizar en la dinámica siguiente

Luis complementó:

Además, creo que ayuda a tomar con más seriedad todo, a no tomarlo a juego, me gusta iniciar así.

Les pregunté entonces, dónde más lo pudieran aplicar, a lo que Israel respondió:

Pues para concentrarme antes de algo importante como un examen, antes de un juego de fut, o antes de hablar con mis papás de algo difícil.

Iniciamos con la dinámica llamada el florero y el basurero, a cada participante le entregué tantas hojas como número de integrantes había, en cada una escribieron el nombre de un participante del taller. De un lado de la hoja colocaron cinco cualidades y del otro lado cinco defectos de cada compañero. Al terminar le entregaron a cada uno sus respectivas hojas y durante 5 minutos leyeron lo que les escribieron.

Luego en grupos de tres, compartieron: De las cualidades que me escribieron, ¿cuál fue la que más me gustó y por qué? ¿Cuál es la que menos me gustó y por qué? De mis defectos, ¿cuáles conocía? ¿Cómo me siento que me lo digan? ¿Cuáles desconocía? ¿cuál me duele más que me lo digan, por qué?

Esta vez, antes de compartir cómo les fue en el ejercicio, les comenté que, en muchas ocasiones, lo que se dice al otro es porque cada uno lo tiene o lo intuye. No es tan sencillo reconocer en los demás, cualidades que no estén en mí mismo.

Luego les pedí que marcaran con algún color la cualidad y el defecto que detectaran con mayor intensidad, y luego trataran de pensar y escribir qué ganancia tienen o sacan comportándose o teniendo eso, por ejemplo: siendo tímido, siendo extrovertido, siendo enojón, etc.

Este ejercicio los hizo pensar mucho, de inicio no lo comprendían bien, pero en el compartir hubo varias expresiones como la de Emmanuel:

nunca había pensado que tengo ganancias de ser o comportarme así, rebelde, en casa consigo lo que quiero con mis papás, aquí me he ganado el respeto o miedo de todos, soy famoso y conocido en la secundaria.

Tuve un diálogo con Emmanuel, donde le reflejé a manera de cuestionamiento, si esas ganancias que obtenía realmente le aportaban algo constructivo a su vida, si sentía satisfecho con la manera en que lo etiquetaban, la fama que estaba ganando, el alejamiento o fastidio de sus papás hacia él y lo que él había ya descubierto. Se quedó pensativo y comentó que nunca se había puesto a pensar en eso, pero sin duda, no era lo que quería para él.

Terminamos la sesión y nuevamente pude ver mucha sorpresa en sus ojos, había silencio que interpreté como de introspección, se despidieron y se fueron caminando lentamente y hablando en voz baja, como pensativos.

Yo terminé la sesión con cansancio, y esta vez no me sentía tan satisfecho o contento, me quedé alrededor de veinte minutos en el salón tratando de explorar estas sensaciones. Pude descubrir que conecté con mis ganancias de mostrarme necesitado de aprobación y las situaciones o actitudes de mi vida donde sin darme cuenta me muestro de esta manera.

3.2.9. Novena sesión: Trazando mi propia senda

En esta novena sesión, iniciamos media hora tarde debido a una actividad programada del colegio, no quise suspender la sesión y solo reorganicé las actividades. Me descubrí de inicio molesto por tener que cambiar lo planeado y quizá quitar alguna actividad, luego me concentré y decidí adaptarlo.

Después de saludarnos y preguntarles brevemente cómo estaban, iniciamos directamente con el ejercicio de respiración y atención plena, en donde les pedí imaginar que se encontraban frente a las puertas de un elevador que se abrían, luego ellos entraban y comenzaban a descender y descender, estaban yendo hacia lo profundo de su interior, al llegar se abrían las puertas y descendían, ahí era un espacio muy agradable, cada uno se imaginaba vegetación, paisaje, etc. Al caminar lentamente se encontraban con alguien que los abrazaba y decía palabras agradables. Luego de un momento de silencio, les pedí imaginar que caminaban de regreso al elevador, subían a él y comenzaban a ascender a la realidad.

Ya con los ojos abiertos comentaron cómo les había ido en el ejercicio, dificultades, qué habían descubierto y cómo se sentían. Esta vez en el ejercicio no hubo quien se durmiera, en general me fueron siguiendo en las instrucciones. Francisco comentó:

Pude imaginar cómo iba descendiendo, al llegar hasta abajo, me sentía como dentro de mí, sentí una gran paz de estar ahí, caminar en ese lugar hermoso, disfrutar cada detalle, se parecía al bosque al que voy con mi papá y me gusta mucho.

Aproveché el comentario de Francisco para decirles que todos tenemos la posibilidad, con este o con otro ejercicio de los aprendidos, de ponernos en contacto con nuestro interior, ahí, además de esas sensaciones de paz, podemos encontrar respuestas a situaciones de nuestra vida.

Entregué entonces una hoja con una tabla cuyo título era: “Mi plan de vida”. Estaba dividida en: área personal, área familiar, área social, y área espiritual. De manera

individual debían desarrollar en cada área: qué querían, actividades que deseaban para lograrlo, cambios que serían necesarios, metas claras.

Cuando comenzaron a leerla y a intentar llenar la tabla, a la mayoría no les resultó sencillo, noté dificultad para proyectar a futuro. Levantaban la mano y acudía al lugar de cada uno para explicarles y darles algunos ejemplos. Luego decidí dar otra explicación general a todos, esta vez les dije que no era sencillo ver hacia adelante, planear quién quiero ser. Que era necesario partir de lo que ahora soy, lo que ahora he conseguido, pero que en este trabajo era muy importante conectar con su interior, que recordaran el ejercicio que recién habíamos hecho, era como bajar a nuestro hasta lo más profundo de nosotros y encontrarnos con nuestros deseos auténticos.

Entonces los dejé trabajar solos de nueva cuenta, esta vez noté esfuerzo y concentración, veía a algunos respirar cerrando sus ojos, incluso poniendo su mano en su pecho o en su corazón como en ejercicios anteriores, esto me dio mucha alegría y yo respeté sus silencio y empeño. Finalmente, luego de varios minutos, empezaron a escribir llenando su tabla.

Al final, en el momento de compartir Horacio dijo:

Nunca había pensado que mi vida la pudiera dividir en estos aspectos, y veo que de cada uno hay cosas importantes. Me ayudó verlo por escrito y todo junto.

Itzel comentó:

Yo no le daba tanta importancia a lo espiritual, no me gusta ir a misa, pero en estas sesiones he sentido a Dios en las dinámicas, algo así como que al conocerme me he topado con Dios.

Daniela agregó:

Yo no sé si es mi imaginación, pero al ir al centro de nosotros como usted dice, me hace ver más claro todo. Ahora que leo lo que acabo de escribir, puse cosas como creativas y me entusiasma. Lo que me sorprende es que me creía peleada con Dios, pero creo que ha estado presente en mi vida y así quiero que esté en lo que me estoy proponiendo.

Luego del comentario de cada uno, yo les di una respuesta reflejo. A manera de cierre de la sesión les comenté que me sentía contento y orgulloso de ellos por ver el empeño que pusieron a pesar de lo complicado de la actividad. Antes de irse les comenté que la siguiente sería la última sesión, a lo que ellos respondieron con un: ¡no!, queremos que siga, ¿no podrá haber segunda parte?, yo solo les dije que haría lo posible por organizar otro taller. Eso me hizo sentir un poco triste, pero al mismo tiempo pleno por darme cuenta de que deseaban continuar.

Yo terminé percibiéndome con agotamiento mental, como si hubiera hecho mucho esfuerzo por buscar estrategias para que pudieran entender la última actividad, finalmente el que la hayan logrado me dejó una gran satisfacción conmigo mismo.

3.2.10. Décima sesión: Cerrando círculos

Esta vez iniciamos saludándonos, mientras platicábamos un poco, algunos comentaron: “esta es la última vez, ay no ya se va a terminar”. Les dije que sí era la última sesión y por lo pronto no habría más, pero los invité a vivirla aún más intensa y disfrutarla al máximo por ser la última. Yo me sentí contento por escuchar sus expresiones, pero también nostálgico al pensar que se terminaría el taller.

Esta vez les di la opción de elegir la manera de relajarse, hicieron sus propias respiraciones, algunos sentados, otros recostados. Luego les proyecté una presentación en Power Point titulada “la canción africana” que habla del recorrido de vida de los habitantes de una tribu, las dificultades que deben sortear y cómo sobrevivir a ellas, pero finalmente, la manera en que el tesoro que lleva cada uno dentro de sí, que se manifiesta en una cualidad distinta que los hace valiosos y únicos en la tribu. Al final comentaron lo que les había gustado de la presentación.

Al terminar lo anterior, sentados en sillas formando un círculo, usando una pañoleta, se vendó cada uno los ojos. Entonces les expliqué que recibirían un objeto en sus manos, que toda la dinámica debían estar en silencio y solo siguiendo las

indicaciones. Le puse a cada uno en sus manos una naranja. Les pedía que poco a poco la reconocieran con sus manos, la textura, el olor, la dureza.

Luego de unos minutos que hicieron contacto con la naranja, les dije que solo usando sus manos debían quitarle la cáscara. Como seguían con los ojos vendados, algunos tuvieron dificultad, no podían comenzar a quitarle la cáscara, tardaron como 10 minutos hasta que todos lo habían logrado. Yo podía ver expresiones de desesperación, cierto enojo, malestar por tener las manos pegajosas, etc. Luego les dije, que una vez sin la cáscara, volvieran a olerla y sentir la textura y el que quisiera podía comerla. Insistiendo en que lo hicieran lento, siendo conscientes de cada movimiento y lo que les iba sucediendo al comerla.

Ya con los ojos descubiertos, les pedí que compartieran: ¿Cómo viviste el ejercicio?, ¿qué dificultades tuviste?, ¿cómo te sentiste?, ¿cómo se relaciona este ejercicio con el taller?, ¿cómo estás? Y ¿cómo lo puedes relacionar con el taller?

Fernanda dijo:

Me gustó tocar lo suave de la naranja, pero luego al tratar de quitarle la cáscara se me hizo muy difícil, me desesperé y enojé, me preguntaba para qué hacerlo, pero luego ya que la pude comer disfruté, creo que así viví al principio el taller, no quería pensar en cosas de mí, no quería llegar al centro, pero ahora veo que me ayuda mucho conocerme.

Israel tomó la palabra:

Creo que no soy paciente, quería pelar el naranja rápido y sin mancharme, creo que conocerme no es algo de un día para otro, debo ser paciente.

Karen dijo:

No fue fácil tener los gajos en mis manos, no es fácil ser mejor persona, a veces quiero vivir sin problemas, sin pelearme con mis papás, pero creo que es parte de lo difícil, pero al final siempre disfruto a mis papás como disfruté la naranja.

Israel mencionó:

Pues quiero agradecerle, este taller no entendía para qué era, creí que solo era venir a hacer juegos y dinámicas, ahora que lo pienso me ha ayudado a pensar más antes de hacer algo que me mete en problemas, ahora he notado que me regañan menos, puedo expresarme mejor con mis maestros.

Carlos pidió la palabra y dijo:

También quiero agradecerle, sin darme cuenta cada dinámica me ha llevado a vivir de otra manera en casa, creo que los problemas siguen, pero tengo otra manera de verlos, ahora puedo hablar mejor con mi papá sin discutir tanto. Él ya me dijo, que no soy tan grosero con él, entonces me escucha más.

Antonio dijo:

Ahora que lo pienso ya no he tenido tantos reportes, yo creí que era casualidad, pero al escucharlos a ellos creo que me ha hecho bien esto de conocerme y aprender a hablar diferente, desde dentro. Así como me sirvió tener paciencia para quitarle la cáscara y luego disfrutar la naranja.

Brando pidió hablar y mencionó:

Cuando recibí la naranja y no entendía para qué pelarla creí que solo era como juego o concurso, aunque algo me decía que tendría un gran significado como todos los juegos y dinámicas que hicimos aquí, por eso me dejé llevar. Ahora tengo ganas de acercarme a cosas de estas que me dejan cosas buenas en mi vida.

Dany esperó casi hasta el final y mencionó:

Yo podría decir varias cosas de esta dinámica de la naranja, pero creo que es el taller en general que me fue llevando a conocerme, y todos se dieron cuenta lo que les compartí de mi papá cuando yo era niña, eso es algo que llevaba guardado y nunca me imaginé sacarlo y ante tanta gente, ahora que lo veo creo que me ayudó y sentí el cariño de ustedes y que me comprendieron. Gracias por todo.

Luego de dos rondas de compartir, en referencia a la dinámica y en referencia al taller, yo les expresé que me sentía feliz, les confesé de mis nervios iniciales porque no sabía si les gustaría, si se les haría atractivo, si les ayudaría, si me pondrían atención, y les mencioné que esos nervios y miedos también estaban relacionados con mi historia personal. Les dije lo valioso que había sido para mí conocerlos,

escucharlos y vivir el taller juntos, que me iba enriquecido de cada uno y feliz de escuchar sus avances. Que me sentía orgulloso de ellos y también contento conmigo mismo.

Finalmente los invité a darnos un abrazo a manera de despedida, fue un momento muy emotivo. Yo sentía como si hubiéramos convivido todo un año, como las despedidas de fin de ciclo escolar.

Yo terminé conmovido por todas las palabras de agradecimiento que percibí sinceras. Se fueron del salón y me quedé varios minutos donde me conmoví hasta las lágrimas. Era alegría y plenitud lo que experimenté.

4. Diseño Metodológico

4.1. Enfoque cualitativo de investigación.

La ciencia ha sido y sigue siendo uno de los motores más importantes para el desarrollo del ser humano en muy diversos aspectos. Entre los siglos XVII y XIX y probablemente inspirados en las ciencias naturales, de la mano dominante del positivismo definido como “un paradigma filosófico orientado hacia un esquema metodológico de investigación que ha prevalecido por encima de otras orientaciones investigativas identificando la realidad de manera objetiva y empírica” (Seguel, Valenzuela y Sanhueza, 2012, P. 162), los investigadores se enfocaron en la corriente que hoy conocemos como cuantitativa. Sin embargo, los estudiosos de la ciencia de la conducta y de las ciencias sociales encontraron serias dificultades para asumir esta visión debido a los complejos fenómenos que motivaban su estudio, por lo que tuvieron que ser hábiles para lograr integrar los fenómenos y los sujetos en este esquema.

Fue así como surgió el enfoque cualitativo en la investigación. El científico observa, descubre, explica y predice aquello que lo lleva a un conocimiento sistemático de la realidad y no se limita a encuadrar en número y estadísticas sus resultados, sin que esto signifique que se le reste objetividad. Así lo describen Álvarez y Gayou (2007)

Los fenómenos, los hechos y los sujetos, son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad y frecuencia. La realidad se considera estática. Se pretende objetividad en el investigador. Las situaciones “extrañas” que afectan la observación y la objetividad del investigador se controlan y se evitan. (P. 146).

De acuerdo con Maanen (1983), el método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Según Mejía (2004)

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la utilización de datos no cuantitativos. (P. 278)

El término cualitativo implica un énfasis en los procesos y en los significados que no son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Las investigaciones cualitativas, como dice Becker (1996):

Enfatizan la naturaleza de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda, buscan dar respuestas a situaciones que enfatizan como se crea la experiencia social y como se le da significado (P. 210)

Creswell (2007), nos da nociones claras de este método y afirma que en lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas qué probar, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada.

Es en este enfoque cualitativo que se enmarca este trabajo de investigación, al estudiar el conflicto de autoridad en los adolescentes, abordado desde la intervención por medio de un taller de desarrollo humano, en donde los jóvenes se pudieron expresar, exploraron sus emociones, compartieron experiencias y encontraron nuevas formas de comunicación, logrando descubrir el autoconocimiento y aproximarse al propio.

A lo largo de las diez sesiones del taller, por medio de la observación y en diálogo con los autores se pretendió hacer una interpretación de lo vivido y expresado para llegar a algunas conclusiones en diálogo con la teoría y los autores que sustentan el desarrollo humano.

4.2. Método: Investigación – acción participativa. Fenomenología social

Como lo tratamos en el punto anterior, la intervención con jóvenes para explorar el conflicto generado por las figuras que les representan autoridad permitió la expresión y verbalización de experiencias de vida de los adolescentes, tanto en la escuela como en su núcleo familiar. Por este motivo, la Fenomenología Social hace un aporte importante a esta investigación, ya que como afirma Rizo (2008), “permite construir conocimiento acerca del mundo de la vida cotidiana, un mundo concreto, donde la comunicación se materializa en relaciones interpersonales que pueden ser observadas empíricamente”. (P. 66).

Al pretender descubrir las cosas en su esencia y autenticidad, la fenomenología observa la subjetividad misma, la cual está delimitada por el significado que el sujeto le confiere al objeto, es decir, a un hecho o a una experiencia. Al respecto, Elías, García, Corona, Manuel, y Delgado, (2012) refieren que, desde la perspectiva fenomenológica, “ser consciente de un objeto no es tener un contenido mental, sino tener un acto dirigido hacia ese objeto y, en cada acto de conciencia, la vivencia que se tiene del objeto cambia, no es la misma” (P.17)

La fenomenología como método de investigación cualitativa halla su riqueza en permitirse acceder al fenómeno como es, y en la interpretación de los fenómenos en su contexto natural y con un alto sentido de la profundidad. En virtud de sus raíces filosóficas, la realidad es interpretada mediante la aplicación de técnicas cualitativas que otorgan relevancia al discurso, la empatía y el significado de las experiencias humanas.

Nos encontramos pues, frente a un estudio de realidades ciertas y válidas, que nos aportan conocimientos de manera cualitativa. De acuerdo con Paoli (2012)

La fenomenología designa un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desprende de él, y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar el desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias (P. 23).

La observación del conjunto de experiencias compartidas por los adolescentes, unido al conjunto de emociones que identificaron, exploraron y expresaron de manera constructiva en el reaprendizaje de los canales de comunicación para mejorar su relación con sus figuras de autoridad, constituyó un estudio de realidades concretas, ciertas, válidas, que además se construyó por medio de actividades desarrolladas que los llevaron a la auto exploración, al auto reconocimiento, a la autovaloración. La sistematización de las experiencias, el modo de expresarlas, los descubrimientos y las acciones realizadas, constituyeron en su conjunto un trabajo colocado en una intervención que a la vez investiga, y en una investigación que a la vez interviene (Gómez, 2022).

El taller vivencial que experimentaron hundió sus raíces en la acción, participación y auto reflexión, dando paso a la interpretación del fenómeno vivido a la luz de los auto descubrimientos con la ayuda del facilitador y del grupo mismo.

4.3. Técnica: Taller de intervención.

El trabajo con una población determinada en acciones de participación y desarrollo requiere de intervenciones prácticas que exigen una base teórico-metodológica sobre la importancia del trabajo grupal y su impacto en los actores sociales que forman parte de la comunidad o grupo en cuestión.

Se considera que las metodologías participativas dan mejores resultados cuando los grupos interesados tienen una conducción sólida y un liderazgo significativo, pues Cirigliano (1996), señala que “la fuerza o potencia del grupo, su dinámica, puede traducirse en fuerza educadora o modeladora, y por tanto no sólo puede usarse, sino que no debe desperdiciarse en la acción comunitaria” (P.146).

En este sentido, Baz (1996) afirma que el éxito del trabajo con grupos dependerá en gran medida y cada vez más, de las herramientas de las que se dispone para su

realización, así la labor de la persona que liderea o facilita el taller mejorará de acuerdo con los métodos, técnicas y estrategias que implemente al realizar sus intervenciones con la población objetivo.

4.3.1. Grupos de encuentro

Kurt Lewin, en 1947, promovió la idea de que la formación en relaciones humanas constituía un tipo de educación importante pero descuidado en la sociedad moderna. Posterior a Lewin, aparecen los grupos T (donde T designa training, capacitación) que eran grupos de capacitación en habilidades vinculadas con las relaciones humanas. Algunos años después, como lo relata Schutz (1973), Carl Rogers emplea el término para designar a grupos de trabajo que tienen como meta el crecimiento personal y la realización de las potencialidades humanas.

Los grupos de encuentro ayudan a la gente a trascender las distintas formas en que cada uno aborda su vida, y a mirar el entorno para descubrir que todos tratan de hacer frente al mismo problema, solo que con distintos procedimientos. Así lo afirma Rogers (1973):

En grupos como estos el individuo llega a obtener un conocimiento de sí mismo —y de cada uno de los demás— más completo que el que logra en sus relaciones sociales o de trabajo habituales. Puede conocer de manera profunda a los otros miembros y su propio ser interior, el ser que, de otro modo, tiende a ocultarse detrás de su fachada (P. 127)

Una experiencia grupal potencializa los niveles de autoconocimiento ya que como lo explican Engin y Cam (2009), se enriquecen las interacciones que el sujeto puede tener en distintos ámbitos de su experiencia. De alguna manera, un grupo de encuentro permite descubrir nuevos caminos, tanto en las relaciones con otros como en la vida. Jack y Smith (2007), hacen énfasis en que la experiencia de un grupo de este tipo “permite la creación de un entorno interpersonal que sana y es posible si los participantes utilizan las habilidades de autoconciencia como guía en el proceso de comunicación”. (P. 36)

Los adolescentes que participaron en el taller pudieron encontrar un espacio de confianza que les permitió expresarse libremente con el apoyo del facilitador que los fue conduciendo. Al escucharse, descubrieron que no eran los únicos con vivencias similares, y que la problemática que vivían se parecía a la de sus compañeros. En repetidas ocasiones, al hacer el cierre de cada sesión, expresaban sentirse aliviados de poder hablar y escuchar a otros.

Algunos de ellos, habían participado o estaban tomando terapia individual, sin embargo, compartieron sentir una experiencia de alivio o “sanación” distinta al participar en las sesiones del taller.

4.4. Implicaciones éticas

Una vez hecha la invitación e inscripción preliminar de los alumnos participantes al taller, se envió a los padres de familia una circular donde se les informaba y explicaban las generalidades del taller, su metodología y la seguridad de que toda la información revelada o compartida por sus hijos sería confidencial y no compartida al exterior, dando oportunidad a que aceptaran o no la participación de su hijo en dicho taller. Si aceptaban, debían firmar un pequeño talón donde daban su consentimiento.

Ya con los alumnos, en la primera sesión se explicó detalladamente la metodología a seguir, dando oportunidad a retirarse y no participar a algún adolescente que así lo decidiera. Se les explicó que todo lo que se compartiera en las sesiones sería totalmente confidencial, por lo que, al quedarse en la sesión, parecieron expresar que se sentían tranquilos y seguros, ya que cada uno hacía un compromiso de no compartir al exterior lo que escuchara de sus compañeros.

Se les sugirió elaborar un código y firmarlo al final:

1. Puedo expresarme con la confianza de que no me calificarán como bueno o malo ni recibiré burlas.
2. Cuando comparta algo, lo haré en primera persona y mis compañeros no me juzgarán.
3. Siempre que alguien comparta alguna situación de su vida, escucharé con mucha atención sabiendo que es algo muy importante para él.
4. Todo lo que aquí se comparta quedará en la intimidad del grupo y no hablaré de ello fuera de este espacio.
5. No usaré la información que conozca de algún compañero para atacarlo o burlarme de él, mucho menos fuera del espacio y ambiente del taller.

El facilitador explicó que podían estar tranquilos ya que lo que ahí expresaran no se compartiría con las autoridades educativas ni con sus padres de familia, y en caso de que alguna de esas instancias solicitara información, se les daría solo con el consentimiento y autorización previa del joven.

El espacio donde se desarrollaron las sesiones del taller contaba con la privacidad necesaria para la expresión y el compartir experiencias e información según fuera el caso sin que se escuchara al exterior.

En la primera sesión se les explicó que, por cuestiones metodológicas, era necesario grabar en audio o video las sesiones para recabar información como sustento de la investigación y que sólo el facilitador emplearía, pero que terminada ésta, se destruirían las grabaciones. Todos estuvieron de acuerdo y no tuvieron inconvenientes.

Sin duda fue muy importante para el facilitador, tomar conciencia en todo momento de la problemática de autoridad que se manifestaría a lo largo de las sesiones en el diálogo y expresión con los adolescentes y su implicación a nivel personal ya explicado en el capítulo I, para de esta manera, no influir de manera negativa en el desarrollo del taller.

Todo lo anterior forjó bases seguras y propició un ambiente de confianza para la buena marcha de la intervención, cuidando la privacidad de la información y la tranquilidad de los participantes.

5. Reporte de resultados: alcance de la intervención

Luego de la recuperación sintética y experiencial de cada una de las sesiones del taller de intervención, se presenta el trabajo realizado por medio de una redacción articulada de la propia experiencia en la intervención, los resultados con los alumnos participantes en el taller y la teoría consultada y sobre la cual se diseñó y llevó a la práctica dicho taller.

Para este fin, se trazaron tres apartados de los cuales se parte para dar respuesta a la problemática del conflicto de los adolescentes con sus figuras que les representan autoridad.

- 1) La llave maestra: ¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?
- 2) El conflicto de autoridad, una demostración de poder
- 3) La comunicación asertiva, una aliada en el conflicto relacional.

5.1. La llave maestra: ¿Quién soy, de dónde vengo y a dónde voy?

5.1.1. El autoconocimiento

A lo largo de las sesiones del taller de intervención, por medio de las actividades, dinámicas y ejercicios realizados, los integrantes fueron explorando áreas de su vida, de su persona y su contexto. Las dinámicas a manera de juego que representaban retos atrajeron su atención y permitieron que se fueran involucrando y al mismo tiempo rompiendo algunas barreras que les causaban desconfianza.

Así lo expresó Fernanda:

Al principio me daba pena hablar de mis gustos, o algo de mi familia y de mis problemas, pero poco a poco con las dinámicas y juegos me gustó participar y así me sentí confiada.

Cabarrús (2005) menciona que en el proceso de autoconocimiento personal el juego es una técnica que ayuda a conocerse mejor a uno mismo, además que al socializar con otros se toma mayor confianza para la expresión del interior.

En palabras de Daniela:

En mis primeras dinámicas yo hablaba lo mínimo y sólo porque lo tenía que hacer. Dejaba que los demás compatireran, sentía mucha vergüenza de decir lo que realmente me pasaba o compartir mis cosas fuertes. Creo que me ayudó para tomar confianza el jugar y luego escuchar a los demás compartir sus experiencias.

González (1991) comenta que en las actividades lúdicas en grupo enfocadas al autoconocimiento privilegiando los momentos de compartir a los demás participantes, se propicia una autocomprensión profunda de los rasgos, actitudes, emociones y demás aspectos que constituyen la personalidad de un ser humano.

De esta manera conforme avanzaron las sesiones se fue creando un ambiente de confianza para la apertura y expresión de cada participante, tal como Rogers (1982) explica al decir que cuando la autenticidad es combinada con la empatía y con la aceptación incondicional positiva, las personas tienen la oportunidad de tener claridad sobre sus propios procesos por medio de la escucha de sus experiencias genuinas en un ambiente de comprensión y atención.

En la oportunidad que tuvieron los participantes de explorar algunos acontecimientos propios de su historia personal, lograron descubrir situaciones de vida que les habían aportado ciertos rasgos de su personalidad y que ahora podían relacionar con características propias que incidían en su presente.

En el compartir el dibujo del río de su vida, Horacio descubrió:

Puse poca agua en mi río en los años en que mi papá se fue de la casa, lloraba mucho y no entendía por qué se enojó con mi mamá. Creo que me hizo mucha falta, yo lo quería mucho pero poco a poco le fui tomando coraje, ahora no tengo ganas de verlo cuando nos visita. La llegada de mi padrastro me enojó aún más, y simplemente no le obedezco en nada.

Un recurso que brinda a una persona la posibilidad de hacer una introspección, según comenta Rios (2005) es conocer su historia ya que se desarrolla su identidad describiendo la relación con sus referentes principales en cada etapa de la vida, en un contexto de comunicación positiva y vinculación afectiva.

Más adelante el mismo Horacio dijo:

Creo que ya comprendo por qué estoy enojado con mi papá, me abandonó y me hizo mucha falta. Aunque mi padrastro es bueno y siempre busca lo mejor para mí, no lo puedo aceptar, simplemente yo no le obedezco y hago todo para que se enoje. Ahora veo que tal vez él no sea tan culpable.

En el proceso de autoconocimiento, los participantes lograron identificar algunas características de su persona, las agruparon y las clasificaron, en este proceso les ayudó que sus propios compañeros les pusieran por escrito algunas otras características de sí mismos de las que ellos no eran conscientes.

Schmill (2004) nos comenta que hay ocasiones en que nos negamos a querer ver algunas cosas en nosotros mismos, pero si más de dos personas cercanas o de confianza están de acuerdo en algún rasgo de nuestra personalidad, lo más probable es que algo de verdad haya en ello, y si nos lo dicen podemos comenzar a aceptarlo.

Al enmarcar el contexto familiar en el que nacieron y crecieron, tomando en cuenta las relaciones interpersonales con sus cercanos, papá, mamá, hermanos, los adolescentes lograron distinguir algunos rasgos de su personalidad influenciados por estas mismas relaciones en sus primeros años de vida.

En este sentido Carlos apuntó:

Cuando era chico siempre me decían que mi carácter lo saqué al de mi papá, eso ni lo entendía y me molestaba que me lo dijeran, ahora me doy cuenta de que me enojo con cualquier cosa, me desespero y grito. Creo que así es mi papá.

Karen mencionó:

Me encanta dibujar, lo hago desde pequeña y mis dibujos se parecen a los que hace mi mamá, a ella también le gusta mucho dibujar. Creo que tengo esa misma facilidad.

Una vez que los adolescentes habían explorado y reconocido situaciones de su vida, de su historia y de su entorno familiar, mostraron mayor seguridad en sí mismos, de manera que al momento de reflexionar y trazar lo que querían de su vida, tuvieron algunos elementos que les pudieron dar pautas y pistas para esbozar un bosquejo de plan de vida.

González (1991) afirma que en los programas con adolescentes mayores de 15 años resulta de gran ayuda que tracen su proyecto de vida respondiendo a las preguntas: ¿qué soy?, ¿quién soy? y ¿para qué estoy?, recordando partes significativas de su infancia. Y con esto dar el primer paso del autoconocimiento.

Paralelamente al trazo de su proyecto de vida a futuro y con los frutos del propio autoconocimiento, los adolescentes mostraron claridad para distinguir lo que querían para ellos mismos en su presente, y como consecuencia, lo que necesitaban cambiar para lograrlo.

Itzel así lo expresó:

No me gusta estar siempre enojada con mis papás, aunque me prende que me nieguen los permisos, luego de las discusiones y gritos me quedo muy triste, creo que la tristeza le gana al enojo. Ya no quiero sentirme triste por esas discusiones, en el fondo quiero mucho a mis papás.

Martín agregó:

Yo me he dado cuenta cómo puedo decirles a mis papás lo que me pasa y cómo me siento, lo practiqué en la semana y me resultó. Me di cuenta de que me comprendieron más. Ya cuento con ese camino para no dejarles de hablar.

Rogers (2016) señala que el autoconocimiento es un proceso que pone en relación el mundo emocional, el físico y el social. E implica mirarnos a nosotros mismos para darnos la posibilidad de generar cambios en el presente influyendo también en el futuro.

Podemos observar que por medio de las interacciones que propiciaron las actividades lúdicas y el compartir lo vivido en las mismas, los adolescentes fueron encontrando el espacio de confianza para comenzar el proceso de introspección de sus propias personas, importante sin duda el hacerlo en grupo de iguales para comenzar a abrir lo que para algunos parecía poco probable, su interior.

5.1.2. Experiencias que se comparten

En el proceso de autoconocimiento, para los participantes del taller jugó un papel muy importante el poder compartir sus propias experiencias a sus compañeros ya sea en parejas, grupos de tres o bien, al grupo completo.

Aunque al inicio expresaron la dificultad de tomar confianza para poder hablar desde su interior con sinceridad, algunos comentaron que les ayudó el escuchar a otros compañeros.

Fernanda lo mencionó así:

Al principio me estaba desanimando cuando me di cuenta de que el taller se trataba mucho de platicar de nosotros y experiencias que habíamos vivido. Estuve a punto de ya no venir, no me imaginaba contando mis cosas. Creo que me ayudó mucho escuchar a mis compañeros que sí compartían.

La participación en los grupos de encuentro, como lo menciona Schutz (1973) ayuda a la persona a darse cuenta de que no está sola. Si bien cada persona es única,

darse cuenta de que los problemas e inquietudes le ocurren también a otros, es un paso importante en el proceso para sanar.

Fue de esta manera como los adolescentes fueron tomando confianza para compartir experiencias de vida, incluso las que les representaban mayor dificultad expresar como el momento en que, luego de una dinámica Daniela mencionó:

Siento golpes, golpes de mi papá, pero me pegaba en las piernas, y ahora siento el dolor en el pecho, estoy muy triste.

Por medio de los distintos momentos dedicados en el taller a compartir experiencias, los adolescentes se fueron dando cuenta que, como lo mencionan Engin y Cam (2009), tener alrededor a personas que se interesan por escuchar, entender y aportar soluciones a los problemas ayuda a sentirse más cómodos expresando sentimientos y necesidades, facilitando el encuentro de la “voz” propia.

Aunque todos los participantes de la intervención se conocían previo al taller, las actividades propiciaron relaciones interpersonales más profundas que permitieron relacionarse con otros y con ellos mismo de forma más sana, como lo comenta Barceló (2003), el encuentro implica una relación franca con los demás, conciencia de uno mismo y total unidad del sí mismo.

Así lo expresó Omar:

Quiero agradecerles a todos, antes los veía como cualquier compañero, ahora los siento como familia, les tengo confianza, me han escuchado y ayudado a entenderme, siento su cariño. Los quiero mucho.

De esta manera, los lazos que se crearon con los otros miembros del grupo y la honestidad con la que se trataron los temas, ayudaron a los adolescentes a entender algunas de las razones de su conflicto con sus papás o sus maestros.

Fernanda en el compartir la dinámica final mencionó:

Me siento sorprendida, en este poco tiempo los conocí mucho y me conocí a mí. Los siento muy cercanos, como si los conociera de años, me ayudaron a ser mejor. Creo que ya no tengo que aparentar nada, ni fingir con ustedes y con mis papás, así soy mas feliz.

Los adolescentes manifestaron lo que Rogers (1973) afirma sobre los frutos de los grupos de encuentro: el participante conoce de manera profunda a los otros miembros y su propio ser interior, el ser que, de otro modo, tiende a ocultarse detrás de su fachada.

Del comparir de Omar cuando afirmó:

a varios de ustedes los conozco desde preescolar, estamos en fut bol y vivimos en la colonia, y nunca los había conocido tanto como con este taller.

Acudimos a Rogers (1973) cuando menciona que en el grupo de ecuentro el individuo llega a obtener un conocimiento de sí mismo y de cada uno de los demás más completo que el que logra en sus relaciones sociales o de trabajo habituales.

Con lo expresado, constatamos que para los participantes al inicio del taller no les era fácil abrirse a compartir experiencias de su vida pasada o presente y lo poco que compartían era desde la superficie, el hecho de escuchar situaciones de vida en sus compañeros similares a lo que ellos vivían fue poco a poco abriendo el cascarón que les permitió sentir la confianza suficiente para incluso, llegar a compartir situaciones fuertes de su vida.

Una vez que se abrieron a compartir desde la sinceridad de su interior, se fueron creando lazos estrechos entre ellos al tiempo que sus relaciones interpersonales fueron tomando fuerza para pasar de ser simples conocidos o compañeros a amigos de vida y camino.

5.1.3. Reconocimiento y expresión de las emociones

Luego de haber mencionado el rol destacado que tuvieron en la intervención con los adolescentes los momentos de escuchar a sus compañeros, de animarse a compartir desde la sinceridad de su interior, aún las experiencias más fuertes, es importante mencionar que en el proceso de autoconocimiento juega un papel muy importante el reconocimiento y expresión de las emociones.

En coincidencia con Duque y Vieco (2007) que señalan que las emociones nos permiten establecer el vínculo con los otros, los adolescentes establecieron vínculos más cercanos con sus compañeros cuando se permitieron explorar lo que sentían. Como lo mencionó Joel:

Ahora que conozco sus historias de vida, siento que los quiero, es como si algo nos uniera, como si el cariño se hizo grande.

En otro momento de compartir, Joel dijo:

Cuando estaba escuchando lo que Dani nos platicó que su papá le hacía, se me salieron las lágrimas, es como si sintiera su tristeza, creo que es injusto lo que le sucedió, al mismo tiempo me dio rabia y coraje. Siento que la quiero y respeto más que antes.

De acuerdo con la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (2011), el proceso para identificar y nombrar con precisión las emociones es el primer paso para entenderlas y, posteriormente, regularlas. Es la expresión de Luis cuando dijo:

Ahora comprendo que lo que realmente me pasa cuando no quiero hacer tarea o jugar fut bol es que me siento triste, la muerte de mi abuelito que era como mi papá me ha dolido tanto, yo creía que sólo había perdido el interés por el deporte y la escuela. Mi abue me iba a ver jugar fut, y creo que si me dejo llevar por esa tristeza ya no haré lo que tanto le gustaba a él, jugar y anotar goles.

Conforme los adolescentes fueron descubriendo el papel trasendental que tienen las emociones en nuestra vida y conducta diaria, se interesaron más en nombrarlas y reconocerlas. Conocieron con sorpresa que un medio importante para identificar las emociones es la atención en su cuerpo.

Para Schutz (1973) el cuerpo juega un papel principal, puesto que, al saber lo que dice el cuerpo, es posible conocer los sentimientos más profundos, pudiendo elegir con libertad. En varias ocasiones, al terminar los ejercicios de *mindfulness* o de respiración, los jóvenes expresaron sentir tranquilidad, serenidad, paz en todo su cuerpo.

En uno de estos ejercicios focalizado a que se centraran en la emoción que sintieran más intensa, al poner su mano en la parte del cuerpo donde la percibieran, Luis expresó:

Siento mucho coraje, como cuando discuto con mi papá, puse una mano en mi estómago y otra en mi quijada, ahí siento el coraje y cuando me pasa eso me empieza a doler la cabeza.

De esta manera, los adolescentes fueron encontrando caminos y herramientas para reconocer y dar nombre preciso a lo que sentían, se admiraron al conocer la “rueda de las emociones” descrita por Robert Plutchik. Aprendieron a distinguirlas y darles nombre para posteriormente, ayudados por otros ejercicios, adentrarse en descubrir lo que les generaba cada emoción.

De esta manera, como lo encontramos en Barret (2017) ayudar a los jóvenes a ampliar su lenguaje emocional, a reconocer las diferencias y las similitudes en sus emociones, qué las genera y cómo expresarlas con precisión, es un proceso central en el autoconocimiento y un elemento fundamental para la autorregulación.

Los adolescentes fueron poniendo a prueba en sus relaciones interpersonales lo aprendido en las sesiones del taller, principalmente en sus conflictos con las figuras que les representaban autoridad, como el caso de Luis, quien expresó en un compartir de sus vivencias semanales:

Ahora puedo darme cuenta que cuando discuto con mi papá, me empieza a temblar una mano y a veces la pierna, sé que me estoy enojando de más, y tal vez no termine bien la discusión. Eso pasa cuando él quiere tener siempre la razón. Cuando me sucedió no me dejé llevar por el coraje, y en lugar de

gritarle dialogué más, pedí explicaciones y creo que funcionó, él ya no me gritó. Luego me sentí más tranquilo y contento.

De esta manera los participantes descubrieron la importancia que el cuerpo tiene ya que es un indicador de lo que pasa a nivel interno, de las emociones que las vivencias pueden hacer aflorar, y así pudieron generar cambios como lo menciona Mayer y Salovey (2011) al referirse a que esa conciencia corporal permite un “darse cuenta”, abriendo esas posibilidades de conciencia de sí mismo y orientando a un posible cambio.

En esa línea, Schutz (1973) habla sobre la conciencia del cuerpo como una herramienta importante para el trabajo personal y el desarrollo emocional. Así lo expresó Martín cuando compartió luego de un ejercicio con música y libre expresión corporal:

Me gustó mucho este ejercicio, luego de la respiración me dejé llevar por la música y casi con los ojos cerrados permití que mi cuerpo se moviera, sentía cómo la música me llevaba, y hasta hacía movimientos extraños que nunca había hecho, luego comencé a sentir tristeza y nostalgia y mis lágrimas salieron con los movimientos de mi cuerpo.

Una vez que los adolescentes se ejercitaron en el reconocer, nombrar y encontrar el origen de sus emociones, dieron el paso, con ayuda de los ejercicios y dinámicas del taller, a decidir qué hacer con eso que sentían.

En Schmill (2004) encontramos que los sentimientos son un sistema de alarma que nos informan sobre cómo nos encontramos y qué es lo que pasa a nuestro alrededor, gracias a ellos sabemos si algo va bien o no y esto nos permite realizar ciertos cambios para mejorar nuestra vida.

Francisco decía:

Ayer en clase no tenía ganas de poner atención al maestro, sólo quería molestar a los demás, cerré los ojos y respiré tres veces como aprendimos aquí. Me di cuenta que me sentía ansioso, enojado y triste por la falta de trabajo de mi papá. Pedí permiso de ir con las Psicóloga y luego de platicar

con ella regresé más tranquilo, ya no hice desorden ya no me reportaron como otras ocasiones.

En el proceso que vivieron los adolescentes participantes en el taller de intervención sintiendo el espacio de confianza para poder compartir con sinceridad situaciones y experiencias de su vida a manera de introspección, escuchando a sus compañeros y permitiendo que los demás los escucharan, aumentaron los lazos de amistad profunda entre ellos.

Y en este recorrido, la clave fue identificar y reconocer por su nombre las emociones que intervienen en cada experiencia de vida. Pudieron constatar que una vez que le daban nombre a una emoción les era más fácil entender qué la originaba y así encontrar posibles respuestas al conflicto que estaban viviendo.

El ser conscientes de su cuerpo les ayudó en gran manera a focalizar sus emociones, fue sorpresivo para ellos relacionar partes de su cuerpo con emociones determinadas, encontraron en este proceso una herramienta útil y conveniente para nombrar y expresar sus emociones.

5.2. Demostración de poder. El conflicto de autoridad

5.2.1. Desarrollo hormonal y rebeldía

El poder según Weber (1964) ha sido a lo largo de la historia del hombre una razón de conflicto relacional. El mismo autor lo define como: “la probabilidad, en el marco de una relación social, de implantar la propia voluntad incluso contra toda resistencia” (P. 43).

En el compartir de los adolescentes a lo largo del taller, fueron expresando situaciones de vida que les causaban conflicto, mencionando mayoritariamente

conflictos relacionados con el poder, concretamente, con las figuras que les representaban autoridad.

Karen expresó en una de las primeras sesiones del taller cuando luego de un ejercicio de contacto con ellos mismos identificaron la emoción que más intensamente tenían:

Siento enojo, creo después de la frustración es el enojo el más fuerte, (luego el facilitador le pidió que identificara qué lo originaba) ... me choca que el maestro N siempre me culpe a mí de todo, no se fija que los demás también platican y hacen desorden, sólo me castiga a mí.

Luis decía:

Me frustra que mi papá siempre quiere tener la razón y me pide cosas ilógicas, no me deja salir con mis amigos, me exige demasiado, me pide explicaciones de todo y de nada sirve dárselas, no las entiende.

Tomando en cuenta lo que mencionan García y Estremero (2003), al decir que el adolescente sufre una crisis de identidad propiciada en gran medida por los cambios físicos y psicológicos, en esta etapa se empieza a cuestionar quién es y qué lugar ocupa en esta vida.

Así lo dijo Fernanda en su compartir:

Últimamente me despierto y me siento extraña, quiero seguir jugando como antes pero me doy cuenta que ya estoy grande. Me gusta pero a la vez me da pena, a veces hasta me siento ridícula.

En la expresión de Luis:

Los fines de semana ya no son como antes, nos seguimos yendo al rancho pero ahora mi papá me pone a ayudarlo, ya casi no me deja jugar, a veces pienso que me trata como a los trabajadores del rancho y ya no puedo divertirme. No le obedezco y me castiga, me revelo y siempre me termino peleando con él.

Pasquilini D. (2010) citando a Aristóteles nos menciona que los adolescentes sufren fuertes pasiones y deseo sexual arrebatado que los lleva a ser rebeldes. Y por esta razón no soportan ser dirigidos e imaginan que se los trata injustamente.

Conforme fue avanzando el taller los jóvenes expresaron situaciones en donde dejaban ver que en muchas ocasiones los orígenes de sus conflictos con sus autoridades estaban en la exigencia de su nueva etapa de vida, tal como lo menciona Papalia (1990), el adolescente transita por una nueva situación social del desarrollo. Unas veces es considerado como adulto exigiéndole responsabilidad, mientras que en otros se le percibe como incapaz de tomar decisiones y se le limita su independencia.

Tal situación coloca al adolescente en un conflicto interno y existencial, como lo expresó Horacio:

Me enoja mucho que mis papás me exigen buenas calificaciones, que les ayude en el negocio, que no salga si no tengo ordenado mi cuarto, pero al mismo tiempo no me dejan planear mi vida, elegir a mis amigos, llegar tarde de fiestas. Me siguen tratando como niño. No los entiendo.

Los adolescentes, en su desarrollo físico, emocional y mental, van descubriéndose diferentes y con mayores capacidades y posibilidades, lo que internamente los hace sentir con mayor poder y por lo tanto, con posibilidad de elegir y decidir por ellos mismos haciendo su propia voluntad sin tomar en cuenta la opinión o voluntad de sus padres o maestros.

Así lo refiere Mayer y Salovey (2011) al mencionar que la persona que tiene poder puede imponer su voluntad, moldeando motivaciones personales y razones sociales. Israel expresó:

Pienso que mi papá es injusto, ahora me exige más que a mis hermanitos, por ser el mayor ya tengo muchas responsabilidades, en las tardes atiendo el negocio, me quedo y hago el corte de caja. Pero cuando le pedí permiso para ir el fin de semana a la playa con mis amigos no me dejó. Estoy pensando en irme sin permiso.

Si bien es cierto que en las relaciones interpersonales el conflicto generado por tener y ejercer el poder es determinante, cuando hablamos de adolescentes viviendo cambios hormonales, corporales, emocionales y sociales, este conflicto cobra especial relevancia.

El rol ejercido en el nuevo espacio y contexto que el adolescente empieza a vivir con mayor exigencia social, escolar y familiar pero al mismo tiempo sin tener aún mayor posibilidad de decisión y autonomía, colocan al joven en un conflicto existencial en donde no se ubica ni como niño ni como adulto.

Dicho conflicto genera en el adolescente una serie de sensaciones que al percibir las le producen enojo y otras emociones relacionadas, al hacerlas conscientes las convierte en un sentimiento, como lo comenta Larios y Macías (2013) y de esta manera la emoción que es a nivel corporal y sensorial le puede dar un significado o sentido, en este caso enojo o ira.

Hablando concretamente del enojo, Muñoz M (2019) lo define como una reacción a una amenaza percibida, en el caso de los adolescentes, se trata de la sensación de sentir amenazada su seguridad infantil por las exigencias de introducción a la vida adulta, o bien, por el estilo de crianza que le obliga a salir de su zona de confort y alinearse a indicaciones rígidas.

Dicha amenaza, complementa el autor, activa la respuesta de pelear o huir provocando que se llene el cuerpo de cortisol, adrenalina y otras sustancias químicas afectando el organismo y al mismo tiempo generando altos grados de estrés. Por lo que las respuestas verbales o corporales no siempre serán las adecuadas.

Cuando en las sesiones del Taller, el adolescente pudo expresar su emoción, al poner nombre e investigar su origen pudo darle “sentido. Larios y Macías (2013) hacen referencia a que sentimiento y sentido tienen la misma etimología. Cuando la

persona pone nombre a la emoción la convierte en sentimiento (sentido) y entonces puede encausarlo o darle mejor dirección o sentido.

En el ejercicio de retroalimentación final, fue constante la referencia que hicieron los adolescentes a cómo este proceso de trabajo de las emociones, específicamente el enojo, pudo conducirlos a clarificar y ordenar más sus ideas de manera que el diálogo con la autoridad se facilitó y mejoró paulatinamente.

En este proceso de manejo y gestión adecuada de las emociones, juega un papel importante la figura del facilitador, que en los primeros pasos va escuchando, acompañando, reflejando y ayudando al adolescente a caminar en la dirección conveniente.

Será factor trascendente para los adolescentes la postura que emprendan las figuras que les representan autoridad para que paulatinamente vayan integrando a su vida la mayor exigencia en un espacio de autonomía creciente.

5.2.2. Confrontar a las figuras de autoridad

La autoridad, como lo comenta Schmill (2004) es muy necesaria en la adolescencia, básicamente porque es sobre la escalera que el adolescente subirá en su camino de madurez. Es un derecho y una obligación a la que los padres no pueden renunciar, en aras a una supuesta “liberalidad”.

Pero es aquí donde surge una primera situación de conflicto, donde quizá de los padres y maestros, al ser adultos, se esperaría que tuvieran un nivel deseable de autoconocimiento y desarrollo de habilidades para ejercer de manera adecuada el rol de autoridad para con los adolescentes, como lo menciona Baumrind (1991).

Pero en la realidad del diario vivir de una familia con hijos adolescente encontramos situaciones diversas, como lo dejó ver Carlos cuando comentó:

Mi papá me pide cumplir con deberes de la casa, la escuela, mi deporte y portarme bien. Él solo va a la casa los fines de semana, los demás días está con su otra familia, el sábado se la pasa sermoneándome y regañándome, yo me enojo y nos peleamos, creo que no se vale que él sí haga lo que quiera con su vida y a la vez me exija tanto.

En consonancia con Arenas (2020) quien explica que, en las sociedades actuales, los padres de familia carecen de una estructura emocional fortalecida para orientar y dar afecto a sus hijos, principalmente a los adolescentes, vemos el reflejo en jóvenes con una marcada ausencia de respeto hacia las figuras de autoridad.

En un momento de compartir situaciones que provocan enojo en los participantes del taller, Cristian comentó:

Me molesta mucho que la maestra N me cierra la puerta en la cara sólo por llegar 5 minutos tarde cuando nos toca clase con ella, pero yo me he dado cuenta de que en las mañanas muchas veces a ella se le hace tarde, no se vale que exija lo que ni ella cumple.

En los primeros años de vida, es recomendable que los padres marquen las pautas para que sus hijos tengan una conducta deseable dentro de la familia y la escuela para que se integren adecuadamente a la sociedad, como lo sugiere la revista Praxis Freudiana (2014).

Sin embargo, entre los adolescentes de hoy, incluso a edades más tempranas, encontramos jóvenes en crisis, no sólo por la etapa de desarrollo que viven, sino por la convivencia con figuras de autoridad desgastadas, inciertas, confusas y ambivalentes, como lo menciona Mustelier (2003).

Omar en un momento de compartir después del ejercicio de corporalidad con música comentó:

Luego de la respiración profunda. Moví mi cuerpo de manera extraña pero dejándome llevar por la música que escuchaba. Cuando nos pidió tocar nuestro corazón y “sentir”, creo que es coraje, tristeza lo que siento. No se vale que mi papá engañe a mi mamá con otra persona, me destroza ver a mi mamá sufrir. Y así quiere mi papá que le obedezca, está loco...

En el seno familiar muchos núcleos se rigen por la falta de afecto; se da la imposición en lugar de la orientación, y se establecen límites basados en la violencia, el autoritarismo y agresiones físicas, verbales y psicológicas como Dani lo compartió al narrar cómo su papá utilizaba los castigos físicos golpeándola en las piernas. Esto provoca una reacción aún más de rebeldía, de desobediencia y de reto constante de la autoridad.

Un punto interesante no contemplado de inicio en el taller de intervención es el hecho de la historia emocional personal de cada figura de autoridad, asumiendo que por ser adultos tenían resueltas varias situaciones, sin embargo, en la expresión de los adolescentes, en sus narrativas de vida, en sus experiencias compartidas, se muestra esta carencia real, y abre una puerta a otra línea de investigación.

Cuando el adolescente, en plena construcción de su identidad por medio de la búsqueda e identificación con modelos de vida adulta de personas que admira, principalmente de su primer entorno como lo son sus papás, se encuentra con situaciones de incongruencia evidente y constante, se produce un choque mental y emocional que provoca una desilusión y pérdida de la motivación interior, transformándose en rechazo, enojo, tristeza e impotencia a nivel emocional. Y se traduce en actitudes de rebeldía, rechazo a la estructura y a las indicaciones que vienen de la autoridad.

Además del valor encontrado y reconocido por los adolescentes al ser escuchados y tener un espacio para expresar sus emociones y pensamientos, será muy importante que los adultos que por su rol fungen como figuras de autoridad para los adolescentes, tengan la oportunidad de realizar un proceso de introspección, autoconocimiento y reconocimiento de sus emociones, de manera que se abran otros canales de comunicación y escucha activa con los jóvenes.

Como todo ser humano, en la medida en que se abra para sí mismo un espacio de interiorización, podrá entenderse y entender de mejor manera el mundo del joven adolescente que acompaña, para llevarlo de la mano en su crecimiento.

5.2.3. El entorno y el estilo de crianza.

Ya en el apartado anterior, describíamos como los adolescentes expresaban rechazo a la autoridad proveniente de un adulto al que consideraban “incongruente” en su manera de vivir, algunos aspectos relacionados con las exigencias que recibían.

En el compartir de los adolescentes luego de las actividades del taller, podemos constatar que en la mayoría de los casos, sus problemas con las figuras de autoridad se originaron en la familia, y como comenta Rios (2005) es en ese mismo entorno donde se deben brindar soluciones, pues ahí se cambian o reestablecen las pautas de interacción para tener individuos capaces de tomar decisiones de manera más autónoma y empática.

En los cuatro estilos de crianza: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático descritos por Baumrind (1991) encontramos una pista para entender el entorno familiar y luego escolar, que un adolescente vive al relacionarse con las figuras que le representan autoridad.

En el caso de José, cuando expresó:

Los problemas los tengo con mi papá, es intransigente, no escucha razones no hay posibilidad de diálogo, por eso terminamos gritándonos. En cambio, siento que mi mamá me escucha, trata de comprenderme, con ella siento más confianza para expresarme y aunque es exigente me entiende más.

Podemos notar que el papá de José pudiera tener el estilo de crianza autoritario, mientras que su mamá el estilo democrático. Papalia (1990) expone que si los adultos con los que cohabita un adolescente son autoritarios, se dificultará la aparición de la necesidad de independencia y autonomía propios de la edad y en otros casos, se reforzará la rebeldía.

No es difícil entender para José que en el estilo de crianza de su mamá encuentra mayor confianza y comprensión, puede distinguir la exigencia pero la separa de la empatía.

En el caso de Miguel, quien copartió:

Me gustan mucho las clases del maestro N, se me pasa el tiempo volando, ni me doy cuenta cuando termina la clase. Es divertido e interesante, siempre aprendo algo. Es estricto y exige mucho pero de buena manera, siempre nos escucha, como que se pone en nuestro lugar pero nos hace ver las cosas como son. Con él no me dan ganas de portarme mal o dejar de cumplir con tareas. Ojalá que tuviéramos muchos maestros como él.

Como relata Rivero (2017), la escucha activa favorece la asimilación de contenidos porque obliga al estudiante a estar atento no solo al mensaje, si no también a los gestos y a las emociones de la persona que nos lo está transmitiendo.

Se constató la importancia en los adultos que representan figuras de autoridad para los adolescentes, que generen elementos de empatía, interés común y beneficio mutuo dentro del ambiente familiar y/o escolar para proveer afecto, cuidados, acompañamiento y orientación. De esta manera poder encontrar respuestas favorables de los jóvenes.

En varios momentos, los adolescentes expresaron sentir mayor confianza cuando eran escuchados por sus padres o maestros, cuando se sentían comprendidos por ellos, abriendo así posibilidad al diálogo y obteniendo mayor respuesta ante las exigencias disciplinarias y académicas.

Así lo expresó Karen al narrar cómo había vivido la semana:

Luego de discusión con mi mamá, le dije que me gustaría hablar con ella de otra manera, sin gritos. Le puse los ejercicios de respiración que aprendí aquí y aceptó. Nos tranquilizamos y le pude expresar lo que sentía, me escuchó y creo me entendió. Luego ella me dijo lo que pensaba y sentía.

Comenta Domínguez (2003) que la vivencia de ser aceptado por sus padres o tutores es un hecho psicológico de gran valor para las relaciones de los

adolescentes con los adultos en general, particularmente con los papás. Confirmando así a Rogers (2007) quien sostiene que sólo a través de una actitud afectuosa, positiva y aceptante, las personas se desarrollan y cambian.

Podemos constatar que, aunque el conflicto de autoridad es inherente a la vivencia de la adolescencia como etapa de vida, este puede tener variantes dependiendo del entorno en que se desenvuelva la vida del joven, y mucho más aún, del estilo de formación y conducción de una familia en el hogar por parte de los padres o el estilo de liderazgo ejercido por un docente en el salón de clases en el ámbito educativo.

Importante considerar las vivencias previas que un padre de familia o educador han tenido en su propia historia personal en relación con la autoridad, ya que de estas dependerá también el como ejerzan la autoridad con los adolescentes que tienen a su cargo en la familia o en la escuela.

5.3 Una aliada en el conflicto relacional: la comunicación asertiva

5.3.1. Estilos de comunicación.

Como lo comenta Arenas (2020), estamos en un mundo muy distinto al de hace 30 años, y eso es normal porque las sociedades son entes vivos y cambiantes. El problema radica en que en la búsqueda de mayor autonomía, las nuevas generaciones desafían a las autoridades con las que conviven cotidianamente.

En el momento de compartir uno de los mayores conflictos que vivían en su familia, Francisco comentó:

En la primaria era muy obediente, sacaba buenas calificaciones y no tenía problemas, desde el año pasado (segundo de secundaria), algo me pasa, bajé mucho mi promedio, todo me da flojera, me regaña mi papá y eso me molesta. Mientras más me dice menos hago tareas o estudio. Terminamos siempre gritándonos y no se arregla nada.

Recurrente fue en los momentos de compartir de los participantes, el mencionar que los conflictos derivaban en una discusión y en ocasiones subiendo el tono con gritos. Detrás de estas situaciones el mensaje transmitido por medio de los gritos era de órdenes e indicaciones que desde los estilos de comunicación pueden definirse como agresivos, según lo menciona Moreno (2010).

En el compartir de Antonio luego de narrar una experiencia vivida en clase dijo, entre lágrimas, al inicio de una de las sesiones del taller:

Estuve a punto de no venir hoy, me mandaron a la dirección, estoy muy enojado, el maestro N ya la agarró contra mí. Rompieron una banca y me enchó la culpa, me enojé y le empecé a gritar, se molestó mucho y me puso reporte, tal vez me suspendan tres días, no se vale.

Luego de algunas dinámicas propias del taller, donde los participantes se hicieron conscientes del estilo agresivo que mayoritariamente usaban para comunicarse con sus papás o maestros, practicaron otra manera de entablar un diálogo para expresar una idea o necesidad. Como el caso de Cristian quien dijo:

Me fue muy bien en la semana, esta vez cuando iba a empezar a discutir con mi mamá como pasa siempre, le dije que me permitiera expresarle lo que me pasaba, cómo me sentía pero que necesitaba que me escuchara tranquila sin alterarse. Así como lo aprendimos aquí, resultó, me sorprendí que pude decirle lo que me molestaba de cómo me pedía las cosas, ella me explicó que le enojaba que yo no cumpliera mis responsabilidades, creo que nos sirvió a los dos hablar y escucharnos.

El aprender a escuchar es parte de la “escucha activa” como forma de comunicación interpersonal según Rogers (2007). Este estilo de comunicación implica empatía para poder entender al otro sin juzgarlo.

Así lo fueron entendiendo los participantes del taller desde la primera sesión, cuando al establecer los 5 acuerdos o reglas de participación se puntualizó en el “no juzgar”, en ser respetuoso de lo que los otros compartieran y en no usar esa información fuera del espacio del taller.

Gran descubrimiento para los adolescentes resultó practicar este estilo de comunicación, lo tomaron como reto convirtiéndose en guardianes para atender, escuchar y no juzgar. Así en un momento de compartir:

Luis: Me siento triste y frustrado porque no podré ir a las competencias deportivas, no saqué el promedio que me pusieron mis papás de requisito.

Francisco: Pues tú tienes la culpa, según tú no dejarías de entregar trabajos y estudiarías en exámenes, te estuve recordando, ahora no te quejes.

Itzel: Francisco tu comentario es como de hacer juicio, yo entendí que eso no se vale, creo que nos toca escuchar y no echar culpas.

En referencia a esto, Lafarga (2002) refiere que hay una tendencia natural del que oye de evaluar al que está hablando, de aprobar o desaprobar lo que dice y esto es una de las principales barreras en una comunicación interpersonal efectiva y profunda.

Rivero (2017) explica que en el contexto educativo, principalmente en el salón de clases, la escucha activa favorece la asimilación de contenidos porque obliga al estudiante a estar atento no solo al mensaje, si no también a los gestos y a las emociones. Tal como lo expresó una participante:

Fernanda: El maestro N es un show con su clase, explica padrísimo, nos tiene atentos y se pasa el tiempo volando.

Facilitador: Además de explicar muy amena y clara su clase, ¿qué valoras más del maestro N?

Fernanda: Creo que lo mejor es que con él no hay regaños ni gritos, el día que estábamos muy inquietos, interrumpió la clase y con calma fue preguntando cómo estábamos, dijo que le preocupaba vernos así. Varios le pudimos expresar cosas, nos escuchó. Yo me sentí comprendida, habla con tranquilidad, nos volteó a ver, su rostro me da paz. Luego de eso nos calmamos y seguimos la clase.

Tarea importante para los adultos padres de familia y educadores, en la importante labor de acompañar el proceso de crecimiento y madurez de los adolescentes, desarrollar esta habilidad bidireccional de comunicación activa, desde la escucha

empática, la gritos sin juicios y la expresión clara de las ideas y las emociones que hay detrás.

De esta manera se adoptará e introyectará como forma y estilo para relacionarse con cualquier persona, pero cobrará especial significado en los conflictos que el adolescente tiene con las figuras que le representan autoridad.

Será indispensable que el adulto desarrolle para sí mismo estas habilidades y estilo de comunicación, de otra manera, no podrá ser factor de acompañamiento y cambio en el joven.

5.3.2. Expresión adecuada de lo que siento

En apartados anteriores establecí la importancia que tiene en las relaciones interpersonales el hecho de poder identificar, nombrar y gestionar adecuadamente las emociones.

En el taller de intervención, los adolescentes entendieron la diferencia entre una emoción y un pensamiento racional, como lo expresó una participante:

Dani: Esta semana me senté con mi mamá a platicarle sobre N que me gusta mucho, le dije que estoy feliz porque N me dijo que yo le parezco muy bonita y me invitó a salir el fin de semana.

Facilitador: Ahora que conoces la rueda de las emociones, ¿cómo puedes explicar esa felicidad que mencionas, como la nombras de otras maneras?

Dani: Pues me siento feliz, ósea me siento reconocida, valorada, bonita. Se fijó en mí, le gusto.

Facilitador: ¿Y qué piensas de eso?

Dani: Pues pienso que sí soy bonita, que sí les puedo gustar a los demás, y quiero seguir haciendo ejercicio para verme mejor.

Como Duque y Vieco (2007) nos explican, la razón y las emociones, lejos de ser incompatibles, trabajan conjuntamente no sólo en la interpretación de situaciones y la toma de decisión oportuna sino que, ambos procesos cognitivos facilitan el aprendizaje respecto a lo vivido y experimentado por los adolescentes en distintas situaciones de vida.

En la medida en que los participantes pudieron distinguir la diferencia entre un pensamiento racional, una opinión, un punto de vista y una emoción o sentimiento, su comunicación mejoró. Así lo expresó Luis al relatar:

Luis: Me enoja y frustra que por más que me esfuerzo no le doy gusto a mis papás.

Facilitador: ¿Te sientes como impotente?

Luis: Impotente, enojado y también triste.

Facilitador: ¿puedes distinguir que pensamientos te vienen a la mente cuando sientes eso?

Luis: Pues pienso que ellos no me valoran, no ven lo que me esfuerzo. Pero también pienso que no soy tan inteligente y capaz como mi hermano mayor.

Así pues, razón y emoción no trabajan de forma independiente si no que se complementan para ayudarnos a conseguir equilibrio y bienestar personal, comenta Mayer y Salovey (2011). El mismo Luis en la siguiente sesión compartió:

Vengo contento, hablé con mis papás pude decirles que cuando me exigen tanto como a mi hermano y me comparan con él me siento triste, enojado, y frustrado. Y me hace pensar que soy incapaz de dar lo que ellos esperan de mí, les expliqué que me empeño mucho. Ellos me escucharon y creo que me comprendieron. Me pidieron solo ir subiendo mi promedio sin tener que igualar al de mi hermano. Me siento tranquilo y feliz.

Entendiendo la diferencia entre los pensamientos racionales y los sentimientos, los adolescentes realizaron varios ejercicios para poder identificar las emociones, darles nombre, diferenciarlas unas de otras. Muy útil resultó en este proceso, como lo comentamos anteriormente, la rueda de las emociones. En el diálogo con Dani corroboramos:

Dani: Me siento mal, no sé qué me pasa

Facilitador: ¿Puedes localizar la parte del cuerpo donde tienes esa sensación?

Dani: Sí es el pecho, como que me oprimen.

Facilitador: Cierra tus ojos, respira profundo, concéntrate en esa sensación

Dani: Siento como tristeza, mucha tristeza.

Facilitador: ¿Identificas de dónde viene esa tristeza?

Dani: Creo que es por cómo me trata mi papá, a veces pienso que no me quiere. Me pega, me maltrata.

Aunque en general los participantes del taller fueron entendiendo en el desarrollo de la intervención a identificar y nombrar las emociones, el proceso no fue sencillo para todos al inicio. Carlos en una de las primeras sesiones cuando compartió:

Carlos: Siempre que mi papá me regaña llega a los gritos, veo que se desespera conmigo, como que quiere que yo le grite, yo no me enojo, sólo dejo que siga gritando y manoteando.

Facilitador: Es como si tu actitud tranquila le hiciera enojar a él.

Carlos: Exacto, por eso sólo dejo que me diga hasta groserías y un día hasta me pegó.

Facilitador: Y cuando eso sucedió, ¿Qué sentiste?

Carlos: Realmente nada, aunque me dolió el golpe en la boca y salió poca sangre del labio, creo hasta me reí un poco de verlo.

Lafarga (2002) haciendo referencia a Rogers (1973) menciona que las personas que utilizan estrategias de supresión o inhibición expresiva presentan una incongruencia entre la experiencia emocional subjetiva (lo que realmente sienten) y su expresión comportamental (lo que dejan ver a los demás), enmascarando sus emociones internas.

Fue hasta la mitad de del taller, cuando Carlos pudo reconocer que en realidad lo que hacía era mostrarse impávido e insensible como forma de hacer enojar a su papá, sin embargo, pudo explorar lo que en su interior sucedía con sus consabidas consecuencias:

Recuerda aquella vez que dije que si mi papá me pegaba y gritaba no sentía nada, ahora con este ejercicio corporal pude descubrir que sí sentía mucho enojo, terminaba furioso y me iba a desquitar con el gatito de mi papá, lo lastimé mucho y nadie se daba cuenta. Ahora me arrepiento.

Tener las estrategias necesarias para autogestionar las emociones contribuye a la crianza positiva, donde el establecimiento de la disciplina se construye desde el buen trato, como lo menciona González (1991).

De la misma forma que en apartados anteriores, en las expresiones de los adolescentes al describir los diálogos de conflicto, en este caso en relación con la expresión de las emociones, importante mencionar las diferencias entre los adultos, padres de familia o maestros que poseían herramientas para una comunicación desde las emociones y los que no habían desarrollado esa habilidad.

En ambos casos, adolescentes o adultos formadores, se identifica de mucha utilidad entablar una comunicación desde la conciencia de lo que se siente y de lo que se piensa, de esta manera el mensaje podrá ser más claro teniendo mayor posibilidad de que llegue de buena manera al destinatario causando un efecto en favor del entendimiento y la solución a los conflictos. Y si no se lograra este objetivo, por lo menos cumple con la labor de expresión contraria a la represión, que ya de por sí tiene efectos liberadores, como lo expresaron los adolescentes.

5.3.3. La comunicación conmigo y con los demás

“Ni siquiera el mejor explorador del mundo hace viajes tan largos como aquel hombre que desciende
a las profundidades de su corazón”.
Julien Green

A lo largo del desarrollo de los apartados anteriores de este capítulo, se ha mencionado de diversas maneras el diálogo que se establece entre los adolescentes y sus figuras que les representan autoridad, sean sus padres o sus maestros. Sin embargo, como menciona Moreno (2010), tal comunicación con los demás está directamente influenciada y relacionada con la comunicación de la persona consigo misma.

En las distintas sesiones del taller, los adolescentes fueron encontrando algunas pistas de cómo era su comunicación con ellos mismos, dejando entre ver que no

siempre era de la manera más adecuada o que les propiciaba buenos frutos, como el momento en que Horacio compartió:

En primaria, luego de la separación de mis papás, me fue muy mal en la escuela, reprobé el año y lo tuve que repetir, si ya teníamos problemas económicos con eso yo causé aún más pobreza en mi casa, es algo que aún no me puedo perdonar.

Aprender a perdonarse es la única forma de no torturarse eternamente por un tema del pasado, comenta Nagaoka (2014) además de ser una manera de mantener una salud mental, diferenciado los sucesos que dependieron directamente de nosotros y los que no.

En otro momento de compartir, Itzel conmovida hasta las lágrimas dijo:

Es tristeza lo que siento, al mismo tiempo decepción de mí. Además de ser la única gorda de mi casa, también me va mal en la escuela. Mis hermanos son todos deportistas y estudiosos. Yo soy gorda y burra.

Comenta Duque y Vieco (2007) que quienes se quedan anclados en la desvalorización personal se conducen con un repertorio estrecho de formas de solución que los lleva a ver a los demás y al mundo en general, como se ven ellos mismos.

Los adolescentes fueron descubriendo poco a poco las maneras en que establecían el diálogo con ellos mismos y las situaciones de dicho diálogo que influían en la comunicación con los demás, así lo expresó Karen cuando dijo:

Desde que comencé a expresarme y compartir en este taller, como que me siento más en paz conmigo, creo que ya no critico tanto a los otros y me doy cuenta de que me gusta más como soy y me arreglo un poco más.

La educación socioemocional tiene como propósito el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.

En el apartado anterior, cuando hablamos de estilos de comunicación mencionamos la escucha activa con la empatía y aceptación sin juicio como característica principal. Y comentamos que los adolescentes entendieron y practicaron este tipo de comunicación donde es fundamental reconocer y expresar las emociones.

En la comunicación asertiva, como lo menciona Muñoz (2012) no es necesario recurrir a la agresividad para comunicar nuestras ideas. Pero tampoco implica que nos retraigamos o nos encerremos en una actitud pasiva o dócil que nos impida comunicar lo que sentimos.

Los adolescentes participantes del taller por medio de los ejercicios y los momentos de compartir, con ayuda del facilitador fueron practicando esta nueva forma de comunicarse. Brando expresó cómo al inicio le costaba expresarse con claridad, pero luego comparte su cambio:

Estoy feliz de haber participado en este taller, una de las cosas que más aprendí fue a comunicarme, ustedes recordarán que yo casi no hablaba, ni aquí ni en mi casa ni en el salón. Ahora veo que me sentía inseguro, prefería que se burlaran o me regañaran por algo que no había hecho, ahora puede decir lo que siento y lo que pienso y me siento más seguro de mí, ese fue mi crecimiento. Gracias.

En Baumrind (1991) encontramos que el comunicarnos de manera asertiva nos permite tener una mayor sensación de control sobre el entorno y sobre nosotros mismos. Al mismo tiempo, tener control sobre uno mismo y poner límites mejora la autoestima.

José en sus palabras de cierre del taller dijo:

Lo más importante que me llevo es que me doy cuenta de que crecí mucho, no de estatura, sino en el interior, hoy me dicen que me ven más seguro, así me siento, seguro de mí mismo.

En congruencia con Buber (1981) y Rogers (1972) que coinciden en que de la profunda presencia recíproca de amor entre las personas que se relacionan desde

lo sagrado del interior mostrando los sentimientos y pensamientos más íntimos surge un estrecho lazo relacional que los unirá de manera significativa, los adolescentes expresaron al final del taller esos lazos que los unían, fruto de los múltiples momentos de compartir desde la sinceridad de su interior.

Trascendental resultó que, en su comunicación, los adolescentes desarrollaran la escucha empática, se mostraran respetuosos de los demás y conservaran la privacidad de toda la información que se compartió entre ellos. Propiciando así un ambiente de confianza mutua.

La toma de conciencia en la comunicación con ellos mismos se reflejó en los cambios que se generaron en la comunicación con los demás, especialmente en los conflictos generados por el ejercicio de la autoridad de sus padres y maestros.

6. Conclusiones.

*“La adolescencia es un momento de desconstrucción y construcción,
un período en el que el pasado, el presente y el futuro están unidos
y no siguen las reglas de cronología”.*

Edward Zwick

Luego de haber realizado la intervención por medio del taller dirigido a los adolescentes que presentaban conflicto con sus figuras de autoridad, revisar cada una de las sesiones, analizar los resultados en diálogo con los autores consultados en el marco teórico, presento a continuación los hallazgos del mismo.

Al momento de pensar en un tema y en los destinatarios de una intervención que me sirviera para realizar el trabajo para la obtención del grado académico, interiormente me surgió de inmediato la idea de dirigirla a adolescentes en un ambiente educativo de colegio De La Salle, sin embargo, aunque concreté la idea y definí el tema sin tardarme tanto, me inquietaba y asustaba la idea de la edad de los destinatarios.

Este temor, principalmente me hacía pensar en si un adolescente de 14 o 15 años lograría entrar en contacto con su interior, si sería capaz de explorar el mundo de las emociones, si tendría la paciencia para darse la oportunidad de ser empático con los otros, si lograría la madurez para luego de escuchar el compartir de los demás y manejar adecuadamente la información, si se daría la oportunidad de vivir con seriedad los ejercicios de respiración, meditación dirigida, movimiento corporal y otros más.

Aún con esta serie de temores y dudas, conecté con el tema del conflicto de autoridad que normalmente se vive en esta etapa de la vida y que, sin duda, es un tema que en mi historia personal está presente de manera importante.

Con grato asombro descubrí que un adolescente, aun viviendo la problemática propia de esa edad, tiene la capacidad interna y externa de adentrarse de lleno y con

profundidad en un proceso de autoconocimiento, y más aún, una vez que empieza a derribar las barreras que le impiden abrirse a sí mismo y a los demás, es capaz de asombrarse poderosamente en sus hallazgos. Esta capacidad de asombro, semejante aún a la de un niño, le permite intensificar el deseo de continuar profundizando en dicho proceso y de realizar ensayos para corregir problemas de comunicación consigo mismo y con los demás.

Me pareció conmovedora la manera en que, una vez asimilada la dinámica de no emitir juicios cuando uno de sus compañeros compartía una experiencia de vida, ellos mismos fueron garantes y velaban porque esto se respetara y llevara a cabo.

Descubrí que a los adolescentes no les resulta complicado el identificarse con alguna situación compartida por otro y que, por el contrario, les ayuda a entenderse más y mejor a ellos mismos viéndose reflejados en el compartir de los demás.

Confirmé que, sobre todo, en la etapa de la adolescencia, el utilizar símbolos en las distintas dinámicas y ejercicios del taller de intervención, resultó un medio eficaz que llevó al participante a poder verse reflejado, entender de otra manera la problemática, conectar de manera intensa con la situación y sobre todo, descubrir, incluso de manera atractiva y divertida, otras vías de solución al conflicto.

En el proceso de reconocer, nombrar, diferenciar y buscar el origen de cada emoción vivida, los adolescentes encontraron otro medio de conocerse más y comunicarse de mejor manera en vías de mejorar su vida y la relación con sus figuras de autoridad.

Este proceso ocurrió de la mano con la habilidad de empatía que pudieron desarrollar de manera progresiva a lo largo de las sesiones del taller, y que les permitió entender de mejor manera lo que sus papás y maestros viven desde su ser persona en dichos roles.

Así mismo, unido a lo anterior, para los adolescentes resultó de asombro y por lo tanto atrayente y retador, el descubrir una nueva forma de comunicación, integrada por la expresión adecuada de sus emociones y los pensamientos o raciocinio derivado de éstas, de manera que, al entender la diferencia entre emoción y razón, avanzaron en el desarrollo de esta habilidad de comunicación asertiva, reflejando así una mejoría en su relación con la autoridad.

En la interacción que se generó en la vida de cada adolescente participante con las personas de su entorno derivó en un cambio también en estas personas, observado especialmente en sus padres y maestros quienes, al notar algo diferente en sus hijos o alumnos, se veían interesados en esas nuevas habilidades y propiciaron dicho cambio.

Al observar que un factor importante en la intensidad del conflicto de autoridad entre un adolescente y sus papás o maestros es sin duda, el estilo de crianza o el estilo de dirigir e impartir clase en un grupo, descubrí que la manera en que esos adultos, hoy figuras de autoridad, vivieron en su momento de adolescencia en relación con la autoridad, agrava o aligera el conflicto en cuestión.

Logros con los adolescentes:

1. Desarrollar confianza en un ambiente propicio para poder abrir situaciones de vida.
2. Actitud de madurez tal que permitió actitud de escucha respetuosa hacia los demás.
3. Auto introspección profunda en situaciones personales
4. Exploración, reconocimiento e identificación de las propias emociones.
5. Desarrollo de habilidades de comunicación asertiva con sus pares y con los adultos.
6. Respuestas más conscientes y reflexionadas ante problemáticas diarias de vida.

7. Identificación de problemáticas propias reflejadas en problemáticas de otros compañeros.
8. Desarrollo de la creatividad para enfocar una situación problemática desde ángulos distintos.
9. Recuperación del entusiasmo para encarar los retos y problemas en su ser adolescentes.
10. Contagiar a sus figuras de autoridad de una visión diferente de la problemática relacional.

En el seno del núcleo familiar, social y educativo, la disciplina es entendida mayoritariamente como el silencio, el trabajo intenso, y el no cuestionamiento de las indicaciones emitidas por la estructura de autoridad.

Cuando uno de los adultos que tiene conferida autoridad sobre adolescentes, no resolvió en su momento de manera adecuada dicho conflicto, afecta de manera especial al adolescente, no solo en la comunicación constructiva y formativa, sino también, en posibles heridas profundas en la persona del adolescente que posteriormente requerirán de trabajo y sanación por medio otro proceso y acompañamiento profesional especializado.

Me parece por tanto importante que, dentro de las responsabilidades conscientes de padres de familia y maestros, se considere el realizar procesos internos para profundizar en sus personas, en su historia y en su estilo de comunicación, en orden a ser guías y referentes para los adolescentes que les son confiados en esta importante y noble labor de la educación familiar y escolar.

Aunque actualmente, el sistema educativo nacional por medio de la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado e implementado desde hace por lo menos 10 años un programa de educación emocional en todo el sistema de educación básica,

es importante que se imparta una adecuada capacitación a los docentes, sobre todo a los responsables de impartir esta materia.

Dicha capacitación, por la naturaleza del contenido, debe estar encaminada más a lo vivencial que a lo intelectual, es decir, que en la medida en que los maestros realicen en sus personas y en sus vidas esta capacitación, podrán acompañar de mejor manera a sus estudiantes asignados.

Me resulta interesante y emocionante a la vez, descubrir que actualmente en los alumnos que cursan preparatoria, ya se percibe su manejo del vocabulario emocional y la habilidad para gestionar un poco mejor sus emociones, pero sin duda, considero que falta aún mucho por hacer en docentes, padres de familia y en los adolescentes mismos.

Sin duda que la formación para los docentes es clave en la lectura ética de esta situación; sin embargo, desde el punto de vista ético, esta formación no basta para los docentes, sino que se trata de una nueva educación para todos aquellos que deben formar adolescentes. Los directivos de las instituciones educativas son los primeros que deben ser formados para escuchar y sobre todo, para intervenir con amor y mediar inteligentemente los conflictos de autoridad entre profesores y adolescentes. No es posible reflexionar en esta situación, sin considerar una tarea urgente la formación de los padres de familia, pues la labor educativa escolar, especialmente en un tema tan delicado como es el entramado socio emocional, no funcionará para el destinatario principal, sin la participación comprometida de los padres de familia. Para todos, pero sobre todo para ellos, es urgente pensar en la construcción de escuelas de padres de familia donde se privilegie la formación para una comunicación asertiva con el adolescente y donde todo inicie, por una escucha paciente, verdadera y activa.

Desde una nueva ética para el trabajo con los adolescentes, es necesaria una intervención adecuada, dirigida y formada de todos aquellos que han de interactuar

con ellos, a fin no crear nuevas heridas, sanar las existentes y garantizar un tránsito feliz hacia la juventud y la etapa de grandes tomas de decisiones

Actualmente a nivel mundial y concretamente a nivel nacional, ya podemos encontrar un cambio en el uso del lenguaje emocional, empatía, escucha y otros elementos que son ahora distintivos de las nuevas generaciones, por lo que me parece que este trabajo está en consonancia con esta tendencia mundial y nacional.

Así mismo, para los adultos a quienes la sociedad en su momento no les abrió la posibilidad de estas importantes herramientas, esta intervención aporta elementos y pistas de hacia dónde abonar y completar en la capacitación docente y en cursos similares a escuela para padres.

Por medio de esta intervención con adolescentes, se confirma que no importa la edad, el ser humano posee la capacidad para ir a su interior, conocerse y reconocerse para poder generar los cambios que necesita.

La escucha activa y la empatía en este trabajo fueron columna vertebral en los nuevos caminos que descubrieron los participantes. El lenguaje de las emociones en vías del proceso de aprender a gestionarlas adecuadamente es un parteaguas de la comunicación asertiva en contraparte de la comunicación agresiva.

Quiero mencionar que al ser solo diez sesiones del taller con un tiempo límite de cada una determinado por el horario escolar, las actividades propias de la institución y algunos otros factores externos, hizo que quedaran huecos o lagunas por atender.

Para la mayoría de los adolescentes participantes, fue su primera experiencia de trabajo profundo en sus personas lo que es, por un lado, un buen primer paso en dirección a desarrollarse como seres humanos y por otro, sólo un pequeño avance en todo un recorrido de vida.

Los ejercicios y dinámicas generaron en algunos casos, el abrir procesos fuertes en los adolescentes, que en el mismo grupo o sesión se atendieron de la mejor manera a fin de no dejar abierto dicho proceso. Si el facilitador del taller de intervención no posé alguna habilidad para acompañar estos momentos, pudiera ser perjudicial en lugar de benéfico el trabajo.

Resultaría de gran provecho que las instituciones educativas a nivel secundaria, de la mano del programa de educación emocional, generaran y dejaran como parte del programa un taller similar a este en cada grado del nivel secundaria. Dicho taller impartido por un especialista en Desarrollo Humano y de ser posible con algún otro entrenamiento en acompañamiento de procesos grupales.

A la par y en consonancia con un taller similar a este dirigido a adolescentes en cada grado de secundaria, se podría generar un taller equivalente para docentes y otro más para padres de familia en el marco de Escuela para Padres.

Me parece que alineando curricularmente estos tres talleres: para adolescentes, para docentes y para padres de familia, se lograría un avance superior en aras de resolver los conflictos de autoridad y al mismo tiempo, impactaría de manera positiva en todas las áreas de la persona que lo toma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A. (1969). El adolescente y la libertad. Rev Urug Psicoanálisis, 11(2), 151. <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471969110202.pdf>

Imbriano, A. El Abedul, Diario Oficial No 46.446, Bogotá, D. C. Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. (2006, 8 de noviembre). <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/CIyA-Ley1098-de-2006.pdf>

Fernández, M., Sánchez, C. y Bonilla, C. (2014, 27 de marzo). La adolescencia del Siglo XXI. Revista Praxis Freudiana - Ensayos. Sección Praxis estudio. <http://www.praxisfreudiana.com.ar/praxisestudio.html>

Gómez, R., López, L., y Hernández, M. (2013, 15 de agosto). Bioética y educación: una relación necesaria en la construcción de sujetos morales en la cotidianidad. http://www.researchgate.net/profile/Madeleine_Olivella_Fernandez/publication/272090972_Biotica_y_educacin_una_relacin_necesaria_en_la_construccin_de_sujetos_morales_en_la_cotidianidad/links/54da6a5c0cf233119bc33a57.pdf

Ivarez-Gayou, J.L, (1999, 02 de diciembre), Investigación cualitativa, Archivos Hispanoamericanos de sexología.

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA128604149&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=14051923&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E3786f213>

Instituto Humanista de Estudios Superiores, AC. Los valores educativos en los alumnos del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Campeche. (2012). http://epifaniocarrillo.mx/images/IHS/IHS_TESIS_02/BERNESTesis_Febrero_06.pdf

Pasqualini, D. y Llorens, A. (2010). Adolescencia y maternidad. Impacto psicológico en la mujer, Revista cubana de psicología. Vol. 20. N° 1. P, (43). <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/06.pdf>

Salud y Bienestar de los Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral, Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS).

Andolfi, M. y Mascellani, A. (2012) Historias de la adolescencia. Experiencias de terapia familiar. Ed. Gedisa

Arenas, P. (2020). Marcada ausencia de respeto en los jóvenes hacia las figuras de autoridad. Beletín UNAM-DGCS-600. Ciudad Universitaria

Barcelo, B. (2003). Crecer en Grupos. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and sustance use. Journal of Early Adolescence

Baz M. (1996) Intervención grupal e investigación. Universidad Autónoma Metropolitana: México

Buber, M. (1981). Yo y tú y otros ensayos. Ed. Lindmod.

Cabarrús, C. (2005). Crecer bebiendo del propio pozo. Desclee de Brower.

Cirigliano G. (1996) Dinámica de Grupos y Educación. Ed. El Ateneo.

Creswell JW, (1998), Qualitative inquirí and reaserch design. Chossing among five traditions. Sage publications.

Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds) (1998), Strategiess of qualitative inquiry. Sage publications.

Duque, H. y Vieco, P. (2007). Conozca sus emociones y sentimientos. Talleres vivenciales. Editorial san pablo.

Egan (1981). El orientador experto. Grupo Editorial Iberoamérica.

Elías, J., García, C., Corona, O. P., Manuel, J. y Delgado, C. (2012). Fenomenología y psicología fenomenológica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.

Engin, E. & Cam, O. (2009). Effect of Self-awareness Education on the Selfefficacy and Sociotropy–Autonomy Characteristics of Nurses in a Psychiatry Clinic. Archives of Psychiatric Nursing

Estremero J. y Garcia Bianchi X. (2003). Familia y ciclo vital familiar. Manual para la salud de la mujer. Fundación MF.

González, A. (1991). El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación. Ed.Trillas.

Jack, K. & Smith, A. (2007). Promoting self-awareness in nurses to improve nursing practice. Nursing Standard

Lafarga, J. (2016). Libro de desarrollo humano: el crecimiento personal. Ed. Trillas.

Lafarga, J. (2002) Desarrollo Humano. Ed Trillas.

Larios, R. y Macías A. (2013). Guía para el manejo de los sentimientos. Ed. Trillas.

Mayer, J.D. y Salovey, P., (2011). Inteligencia Emocional.

Moreno, S. (2010). Relación, interacción y comunicación: tres dimensiones fundamentales del trabajo profesional de los psicólogos y promotores del desarrollo humano. ITESO Departamento de Salud, Psicología y Comunidad.

Muñoz, M. (2012). Una Hipotesis humanista sobre la emoción. Cuadernos de difusión del Instituto Nacional de Investigación en desarrollo humano.

Muñoz, M. (2019). Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista. Ed. Kindle.

Nagaoka, B.J., (2014). "Un marco para desarrollar el éxito en los jóvenes del siglo XIX." University of Chicago Consortium on Chicago School Research.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020, 21 de septiembre).
https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Paoli, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Ed. *Reencuentro*

Rios, J.L. (2005). Los ciclos vitales de la familia y la pareja. ¿Crisis u oportunidades?. Editorial CCS.

Rizo, Marta (2008). La Sociología Fenomenológica como fuente científica histórica de una Comunicología posible. McGraw-Hill

Rogers, C. (1980a). El poder de la persona. México: El Manual Moderno.

Rogers, C. (1982). El proceso de convertirse en persona. Paidós.

Rogers, C. (1973). Grupos de encuentro.. Amorrotu.

Rogers, C. (1980b). Persona a persona. Amorrortu.

Rogers, C. (2007). Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. Nueva Visión.

Segrera, A. (2014). La Riqueza de la diversidad del Enfoque Centrado en las Personas: una perspectiva Iberoamericana. En: Segrera, A. White, J. Behr, M. Lombardi, S. (2014). Consultoría y psicoterapias centradas en la persona y experienciales: GranAldea

Seguel-Palma, F. A., Valenzuela-Suazo, S., y Sanhueza-Alvarado, O. (2012). Corriente epistemológica positivista y su influencia en la generación del conocimiento en enfermería. Ed. Aquichan.

Schmill, V. (2004). Disciplina inteligente. Producciones educación aplicada.

Schutz, W. (1973). Todos somos uno. La cultura de los encuentros. Amorrortu Editores.

Vasilachis de Gialdino, I, (1992). Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina.

Weber, M. (1964). Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Esquema de cuestionarios y entrevistas

CUESTIONARIO A ALUMNOS

Colegio: _____ Cd.: _____
Sección: _____ Grado: _____ Gpo.: _____ Fecha: _____
Alumn@: _____ Edad: _____

I. LEE CADA PREGUNTA Y ESCRIBE DENTRO DEL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDA A LA RESPUESTA QUE ELEGISTE

1. La relación con mis papás o tutores en los últimos tres meses ha sido..... ()
a) Excelente b) Buena c) Regular d) Deficiente
e) Pésima
2. Pido permiso a mis papás o tutores para salir con mis amigos..... ()
a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
d) Pocas veces e) Nunca
3. Después de hablar con mis papás o tutores para solicitarles un permiso me siento contento..... ()
a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
d) Pocas veces e) Nunca
4. Siento coraje cuando mis papás o tutores no me dejan salir con mis amigos..... ()
a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
d) Pocas veces e) Nunca
5. Quisiera que mis papás o tutores pudieran comprenderme un poco más..... ()

- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca
6. Generalmente los temas de conversación con mis papás o tutores son ()
 agradables y de provecho para mí.....
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca ()
7. Con lo que vivo en mi casa y en la escuela me siento triste.....
- a) Todos los días de la semana b) Muchos días de la semana
 c) Algunos días de la semana d) Un día a la semana e) Nunca ()
8. Por lo que escucho de mis papás me siento comprendido.....
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca
9. Por mi conducta y comportamiento en la escuela, me regañan y castigan ()
 mis papás o tutores.....
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca
10. Por mi conducta y comportamiento en la escuela, me regañan y castigan ()
 mis maestros y el coordinador
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca ()
11. Luego de ser regañado o castigado me siento incomprendido y triste...
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca ()
12. Me gustaría tomar mis propias decisiones sin que nadie me mandara ..
- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
 d) Pocas veces e) Nunca ()
13. He pensado en irme de la casa por problemas con mis papás.....
- a) Más de 5 veces b) De 4 a 5 veces c) De 2 a 3 veces
 d) 1 vez e) Nunca
14. Me parece que mis maestros entienden lo que me pasa, me escuchan y ()
 comprenden.....

- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
d) Pocas veces e) Nunca

15. En los últimos tres meses he pensado que me gustaría contar con el ()
apoyo de alguien que me escuche y comprenda.....

- a) Siempre b) Frecuentemente c) En ocasiones
d) Pocas veces e) Nunca

16. Me agradaría encontrar soluciones a los problemas que estoy viviendo ()
en esta etapa de mi vida.....

- a) Muchísimo b) Bastante c) Medianamente
d) Tal vez e) Para nada

II. RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SEGÚN TU CRITERIO

1. Menciona tres principales problemas que tengas con tus papás o tutores

2. Menciona tres personas a las que consideres de mayor confianza para contarle
tus problemas.

3. ¿Qué significa para ti la comprensión?

4. Menciona brevemente el conflicto más fuerte que has tenido en la escuela en el
presente año

5. De los siguientes sentimientos, **subraya** tres que hayas vivido con más frecuencia en los últimos tres meses

* Alegría * Tristeza * Amor * Compasión * Soledad

* Decepción * Euforia * Incomprensión * Amistad * Frustración

6. ¿Existe alguna persona adulta en tu escuela a la que le tengas confianza para contarle tus problemas?

Sí _____ Cargo que ocupa: _____

No _____

ENTREVISTA A MAESTROS

Colegio: _____ Cd.: _____
Sección: _____ Materia(s): _____
Maestr@: _____ Fecha: _____

1. ¿Cuánto tiempo tienes dando clases en secundaria?

2. ¿Por qué decidiste ser maestro de secundaria?

3. ¿Qué es lo que más te agrada de este trabajo?

4. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras al trabajar con adolescentes?

5. Menciona los tres problemas más fuertes que vivan hoy en día los adolescentes a los que das clase y añade una posible causa.

6. ¿Cuáles crees que sean las tres principales necesidades que tengan tus alumnos?

7. De la siguiente lista, ordena de mayor a menor los sentimientos que, a tu juicio, viven con más intensidad tus alumnos.

- _____ Amistad
- _____ Incomprensión
- _____ Felicidad
- _____ Soledad
- _____ Tristeza
- _____ Abandono
- _____ Cariño
- _____ Enojo
- _____ Ternura
- _____ Impotencia

8. ¿Qué sugieres como posibles soluciones a los principales problemas a los que se enfrentan los adolescentes?

9. ¿Crees que sería útil a tus alumnos el tener un apoyo extra como un taller o curso para poder manejar adecuadamente las dificultades que viven? Explica
