

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA**



**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**

**“La construcción del autoconcepto en
adolescentes de 2° de secundaria a partir de
sus redes sociales más significativas” //**

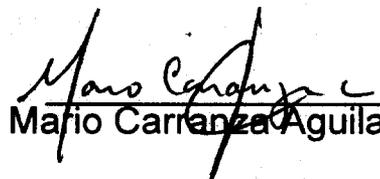
Tesina realizada por el alumno:
Armando Martínez Mendoza (96331367)

Para obtener el título de:
Licenciado en Psicología Social

$\Psi\delta$

 **COORDINACION DE SERVICIOS
DOCUMENTALES - BIBLIOTECA**


Irene M. Silva Silva (Asesora)


Mario Carranza Aguilar (Lector)


Víctor G. Cárdenas Glez. (Lector)

México, D. F., Octubre del 2000

2011/11/10 11:10:10

225617

Institución:

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

Ψ social

Título:

***“La construcción del autoconcepto en adolescentes
de 2° de secundaria a partir de sus redes
sociales más significativas”***

Autor:

Armando Martínez Mendoza

AGRADECIMIENTOS

Mencionar a todas las personas que en alguna medida (aunque sea mínima) contribuyeron a la realización y culminación de ésta tesina es el propósito de éste inicio. El orden de importancia es muy subjetivo y variable. sin embargo al principio se mencionará a las que sin duda alguna tuvieron una repercusión más directa desde el punto de vista del autor, prosiguiendo, sin orden jerárquico, las demás personas clave de éste estudio.

Para empezar quiero agradecer sobre todas las cosas a las personas que me brindaron todo su apoyo y cooperación para que éste autor accediera, permaneciera y culminara con gran éxito, en ésta institución superior, todo su recorrido educativo. Es gracias a estas personas que se pudo finalizar esta trayectoria escolar. Mi más sincera gratitud a mis tres hermanos: *Alberto, Carlos y Luis*; pero aún más a las dos personas que me dieron la vida y la oportunidad de disfrutar, hasta ahora, los años más extraordinarios de mi vida personal, ellas son: *mi Señor Padre Gabino y mi Señora Madre Rafaela*. Millones de gracias a las cinco.

Muchas gracias a ..

- ☺ Mis maestros Irene, Víctor y Mario: por ser los mejores guías que pudo haber tenido ésta investigación-acción. Y más específicamente a Víctor por estar presente en éste trabajo en la parte teórica, a Irene por estar aquí en la parte metodológica y a Mario por su presencia en la parte práctica. Aunque aparentemente divididos, los tres formaron el mejor equipo de investigación que pude tener: son el equilibrio hecho equipo.
- ☺ Al director de la secundaria # 253 (José Natividad Macías-Diurna) Mario Sánchez Solares: por abrirme las puertas de su plantel, por su confianza y apoyo brindados desde el principio y por la facilitación para realizar con gran éxito el taller:
- ☺ A los orientadores "Gina", "Yola", Lucero y Sergio: por los materiales facilitados, sus comentarios y sugerencias, por su accesibilidad y amistad y por ser un gran apoyo para el desempeño del taller:
- ☺ A Gabriela: por ser uno de los recuerdos más gratos que tendré al dejar ésta institución, por ser mi "mano derecha" en el taller, por las sugerencias brindadas, y por su cooperación, apoyo y amistad:
- ☺ A "Lou" (Lourdes): por ser mi "mano izquierda" en el taller y mi "mano derecha" de ésta tesina, pero sobre todo por ser el mejor y más bello recuerdo que tendré de ésta institución y por ser *el palpitar de mi corazón*:

- ☺ A todo el grupo 2° "B" (de la anterior escuela): por hacerme sentir de nuevo un "adolescente", por su cooperación, su confianza, su "desmán", su alegría, su apatía, etc., en pocas palabras por ser como sólo ellos pueden ser: contradictorios;
- ☺ A los prefectos Manuel y Fernando: por su apoyo y amistad brindadas;
- ☺ A "doña" Esther: por brindarme una sonrisa en cada día que entraba y salía del plantel escolar;
- ☺ A todas mis *amigas* y *amigos* de la generación u otras (ellos saben a quienes los considero así... nombrarlos a todos y lo que representan para mi necesitaria todo un capítulo): por su confianza, apoyo, afecto, críticas, respeto, compañía, en pocas palabras por su sincera amistad, y por estar a mi lado sin tener que pedírselos;
- ☺ A mis compañeros de "año de investigación": por los comentarios, críticas y sugerencias a ésta investigación;

Por último agradezco a la persona que sería el punto de "común-uni6n" de todas estas "redes sociales", por haber llegado hasta aqu4 en 4 a6os, nunca haber reprobado - y por consiguiente no atrasarse-, ni estado en el turno vespertino y por haber conseguido lo que en un inicio se plante6: demostrar que es posible sobrellevar la "vida socio-acad6mica" (cumplimiento de las normas, demandas y rendimientos escolares) con la "vida personal" (satisfacci6n de los intereses m1s individuales) simult1neamente en tiempo y espacio. Gracias AMM.

A todas estas personas mi m1s sincero agradecimiento por haber contribuido en todas las formas posibles a la culminaci6n de 6ste trabajo de investigaci6n.

Dedicatoria

Todo este trabajo, y el esfuerzo que requiri6 para su conclusi6n, est1 dedicado a las cinco personas m1s grandiosas, maravillosas y extraordinarias que haya conocido, que conozco o que pueda conocer en 6sta vida, es decir a mi familia b1sica: *Dedico todo lo aqu4 expuesto a Rafaela, Gabino, Alberto, Carlos, Luis (...y A.)*

INDICE

	Pág.
PROLOGO	
INTRODUCCIÓN	
Capítulo I <i>LA ADOLESCENCIA (Justificación)</i>	15
1.1 LA ADOLESCENCIA Y SUS IMPLICACIONES.....	15
1.2 LA SITUACIÓN SOCIO-PERSONAL DEL ADOLESCENTE.....	16
1.3 LA INDEPENDENCIA Y EL REDESCUBRIMIENTO PERSONAL.....	18
REFLEXIONES	21
Capítulo II <i>LA SOCIALIZACION EN LA ADOLESCENCIA (Contexto)</i>	23
2.1 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN.....	23
2.2 NIVELES DE ABORDAJE DE LA SOCIALIZACIÓN.....	24
2.3 LAS INSTITUCIONES FAMILIAR Y ESCOLAR COMO AGENTES BÁSICOS DE LA SOCIALIZACIÓN.....	25
2.3.1 La familia: principal grupo socializador.....	26
2.3.2 La escuela, su proceso educativo y su función socializadora.....	28
REFLEXIONES	31
Primera Parte <i>Aspectos Teóricos</i>	
Capítulo III <i>CONCEPTUALIZACION TEORICA</i>	34
3.1 RED SOCIAL.....	34
3.1.1 ¿Qué es una red social?.....	35
3.1.2 Características y funciones de la red social.....	36
3.1.3 Tipos de redes sociales.....	38
3.1.4 Intervención o mediación en la red social.....	39
SINOPSIS	41
3.2 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.....	43
3.2.1 El si mismo o <i>self</i>	44
3.2.2 Los componentes esenciales del <i>self</i>	46
3.2.3 El papel activo de la persona.....	49
3.2.4 Los "otros significativos".....	50
SINOPSIS	52
3.3 EL AUTOCONCEPTO.....	54
3.3.1 La estructura del autoconcepto.....	54
3.3.2 La construcción del autoconcepto.....	58

3.3.3 La modificación del autoconcepto.....	59
SINOPSIS.....	61
3.4 LA AUTOESTIMA.....	62
3.4.1 Elementos determinantes de la autoestima.....	63
3.4.2 Consecuencias del nivel de autoestima.....	64
SINOPSIS.....	65
3.4.3 Autoestima. Autoconcepto y otros términos afines.....	66
3.4.3.1 El autodescubrimiento (autorrevelación).....	66
3.4.3.2 La autoatribución.....	67
3.4.3.3 El autoservicio.....	68
3.4.3.4 La autopresentación.....	70
3.5 LA AUTOEFICACIA.....	72
3.5.1 La autoeficacia y el logro escolar.....	72
3.5.2 La autoeficacia y su relación con la autoestima y el autoconcepto.....	74
SINOPSIS.....	76
3.6 HABILIDADES SOCIALES.....	77
3.6.1 El origen socio-cultural de la habilidad social.....	77
3.6.2 El significado de la habilidad social.....	78
3.6.3 Modalidades de evaluación de las habilidades sociales.....	80
SINOPSIS.....	83
ESQUEMA DE RECAPITULACIÓN GENERAL.....	85

Segunda Parte
Aspectos Metodológicos

Capítulo IV	ESTRATEGIA METODOLÓGICA	88
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....		90
4.1.1 Preguntas de investigación.....		91
4.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		93
4.2.1 Objetivos generales		
4.2.2 Objetivos específicos		
4.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS Y VARIABLES.....		95
4.4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....		97
4.5 MÉTODO (PROCEDIMIENTO).....		98
4.5.1 Población		
4.5.1.1 Justificación de población		
4.5.2 Sujetos		
4.5.3 Muestra		
4.5.3.1 Criterio de selección		

4.5.4 Instrumentos de investigación

Tercera Parte **Aspectos Prácticos**

Capítulo V	PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA	103
5.1	TIPO DE ESTUDIO.....	103
5.1.1	Diseño de investigación.....	105
5.2	INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL.....	107
5.3	DISEÑO DE TALLER.....	109
5.3.1	Estructura del taller.....	110
5.3.2	Elementos básicos en la construcción del taller.....	111
5.4	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.....	114
5.4.1	Cronograma del taller	
5.4.2	Objetivos y temas del taller	
Capítulo VI	ANÁLISIS DE RESULTADOS	116
6.1	ANÁLISIS DE LA FASE "D".....	116
6.1.1	Instrumento "quien soy yo" y "autoevaluación".....	116
6.1.2	Instrumento "redograma".....	123
6.2	ANÁLISIS DE LA FASE "PRETEST-POSTEST".....	128
6.3	ANÁLISIS DE LA FASE "EF".....	132
6.3.1	Definición de las categorías del instrumento.....	132
6.3.2	Instrumento "carta personal".....	136
6.4	PREGUNTAS DE INVESTIGACION CONTESTADAS.....	144
6.5	OBJETIVOS ALCANZADOS.....	145
6.6	HIPÓTESIS CONFIRMADAS.....	146
6.7	LIMITES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN.....	147
	DISCUSIÓN.....	149
	CONCLUSIONES.....	156
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS.....	158
	CONTENIDO DE LOS ANEXOS.....	161

PRÓLOGO

Investigar para actuar, es ésta la finalidad última del trabajo realizado "allá afuera", en la realidad social, y esquematizado y sintetizado "aquí adentro" en la presente tesina.

Esta investigación gira en torno a los adolescentes y lo que ellos "pueden hacer", lo que ellos pueden "sentir" y lo que pueden "ser": con quienes se "encuentran" y cómo "ejecutan" sus encuentros.

El trabajo por exponerse intenta lograr el equilibrio y armonía que la propia Psicología Social ha buscado en su historia: conciliar al individuo (Psicología) y a la sociedad (Sociología), tomándolos como interdependientes y no antagónicos.

Este punto de equilibrio se busca en lo teórico al integrar los conceptos más comúnmente tomados como individuales (autoconcepto, autoestima, autoeficacia) con los conceptos tomados con un enfoque más social (habilidades sociales, redes sociales) en una teoría intermedia, el Interaccionismo Simbólico. De igual forma también se busca la ecuanimidad en lo metodológico al utilizar procedimientos cuantitativos (escalas) y métodos cualitativos (cuestionarios semi-abiertos).

Para terminar, se mencionan dos frases que a consideración personal ocultan un sentido psicosocial y sintetizan muy bien el trabajo realizado más adelante:

"Conócete a ti mismo y conocerás el universo". Dejo a la curiosidad e interés del lector el indagar la autoría de dicha frase clásica, la cual se ha vuelto casi del dominio público. Y una última frase de construcción personal:

"¿Quién soy yo si no están los demás para decirme lo que soy y no soy?"

Armando Martínez M.

Octubre del 2000

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un *fenómeno psicosocial* en donde ocurren un sin fin de experiencias y situaciones novedosas, las cuales son de gran importancia para el desarrollo socio-personal de los adolescentes. Es quizá, una de las etapas más decisivas en el proceso de socialización de las personas, y entre algunos de los procesos más importantes está el de la conformación de la propia individualidad a partir de su búsqueda por diferenciarse e independizarse con respecto a las demás personas. Esta "nueva" persona se va reconstruyendo en base a las interacciones y relaciones interpersonales - distintas redes sociales - en las que participa y se encuentra involucrada, pero que ahora, en la etapa de la adolescencia, adquieren un nuevo significado e interés en su vida personal, siendo ahora de suma relevancia para su conocimiento personal.

En la adolescencia, los cambios surgidos se enfocan particularmente en su desarrollo social-sentimental; en la profundización y extensión de su vida interpersonal; en el descubrimiento de su personalidad - y el de su definición propia - etc., es decir a transformaciones socio-psico-afectivas.

Al llegar a la etapa de la adolescencia, el "redescubrimiento" de su persona o de *sí mismo*, incrementa en él sus deseos de autodefinición. Este deseo de autoconocimiento y autonomía, presenta ahora ciertas características que se distinguen de otras etapas posteriores o anteriores de la vida humana, como lo son:

- I. El deseo por describirse a sí mismo es ahora más voluntario y/o consciente;
- II. Están orientados a la realización de los valores propios y a un control personal de la situación;
- III. Mayor espontaneidad en su comportamiento hacia los demás.

Es en este reconocimiento de su mundo interpersonal y grupal donde el adolescente contempla cuatro fases importantes en su desarrollo psicosocial:

a) *la autoobservación* (atención e interés sobre sí mismo); b) *la autocrítica* (la evaluación y juicio de sí); c) la conformación de *la autoimagen* (su propia concepción como persona); y d) *la autoexpresión* (la capacidad para expresar sus opiniones, sentimientos, etc.). Es decir, el adolescente tiende a evaluarse e interesarse más por sí mismo, y a expresarse cuando "se da cuenta" de que el ambiente social (sociedad) fija su mirada sobre él.

Con las redes sociales (sus interacciones) más próximas puestas sobre el adolescente - o mejor dicho en las que participa "activamente" - sucede que a la concepción que tenía sobre sí mismo, dictada en principio por la familia básicamente, va adicionando poco a poco la que descubre e interpreta a través de todas estas *situaciones e interacciones sociales que le ayudan a construir su autoconcepto* (por ejemplo: las interacciones que mantiene en su escuela con sus compañeros, maestros, prefectos, etc.).

Es a partir de ahora que comienza a observar y a explicar los sentimientos, motivos, circunstancias, opiniones y actitudes, entre otras cosas, que le llevan a comportarse de determinada manera con los demás; y a tener a éstos muy presentes al momento de juzgar y evaluar su propia personalidad.

Los sentimientos y afectos que conllevan a la valoración e importancia propia (autoestima), la eficacia con que cree que manejará sus capacidades y acciones en cierto ámbito (autoeficacia), ubicados en un contexto determinado y bajo relaciones más interpersonales, son algunos de los factores más sobresalientes en las experiencias y situaciones de los adolescentes en particular. Todos estos elementos convergen hacia un punto: el conocimiento que cada adolescente tiene de sí mismo (descripciones, pensamientos e ideas que tiene la persona de

si misma), su autoconcepto, el cual es el componente "integrador" tanto de los aspectos individuales como de los sociales de la persona.

El autoconcepto en la adolescencia tiene un particular punto de interés para la investigación social. Es sobre todo en esta etapa de crecimiento humano cuando se tienen notables dificultades socio-personales, afectivas, de comportamiento, y cuando adquiere un importante sentido el tratar de responderse - aunque no de manera plena - a la cuestión *¿quién soy yo?* (pregunta que no en toda situación y contexto social es asumida, junto con su respuesta, como imprescindible para la persona). Cuando no contamos con un adecuado "abanico" de concepciones, evaluaciones o definiciones sobre uno mismo, se corre el riesgo de alcanzar niveles problemáticos de angustia e incertidumbre.

La interrogante anterior parecería ser contestada adecuadamente sólo desde el punto de vista de la Psicología general e individual, en donde la Psicología Social no tendría mucho que aportar, sin embargo algunas teorías psicosociales han estado y actualmente están aportando nuevos enfoques que subrayan con énfasis la parte social del "yo", en donde el sí mismo (o *self*) de la persona ya no puede, ni debe ser visto únicamente desde la perspectiva del "ser biológico" o "ser individual"; es necesario voltear a su totalidad, al *ser social*.

Diferentes teorías psicosociales, como el Interaccionismo Simbólico, el Construccinismo Social, el Sociocognitvismo, entre algunas otras, han evidenciado en sus planteamientos la creación del "yo" a partir de la relación con el otro y de los grupos sociales pertinentes, incluyendo desde luego el entorno social donde se desarrolla. La sociedad es el espacio global en donde se desenvuelven y relacionan las personas, donde se va conformando cada personalidad, por ende, donde se construye el autoconcepto de las personas, y en la presente investigación, la concepción de los adolescentes.

El valor del constructo central de esta investigación (el autoconcepto) está dado, entre algunas otras cosas, por las siguientes cuestiones: es importante tener en claro que el alto o bajo nivel del autoconcepto trae consecuencias muy importantes a procesos personales como: la seguridad en sí mismo, la confianza propia y en los demás, la habilidad para desempeñarse adecuadamente con el otro, la aceptación personal y social, etc., procesos que se ven "reflejados" en el comportamiento que lleva a cabo para relacionarse con la sociedad. Y los cuales son a la vez algunos de los procesos psicosociales que constituyen al autoconcepto, con lo cual tenemos una relación recíproca y reversible entre los demás (las interacciones y redes sociales) y el adolescente (el autoconcepto y sus dimensiones).

Es entonces el autoconcepto un factor decisivo, si no es que "determinante", en cuanto al comportamiento personal y social de las personas, ya que de las cuestiones anteriores depende el que busque o evite, en un presente o futuro, relacionarse con su red social cotidiana (personas, grupos, instituciones, etc.). Por ejemplo, la parte afectiva o valorativa (autoestima) del individuo, es un elemento central para entablar nuevas relaciones interpersonales, sobre todo cuando se trata del sexo opuesto: la parte cognitiva incide en el núcleo del autoconcepto, pues el eficiente (o deficiente) desempeño que "crea" tener la persona en las interacciones y situaciones sociales, afectará directamente en la concepción que tenga de sí mismo (estos procesos sociopsicológicos ejemplificados se describirán y explicarán más adelante en la parte correspondiente).

El autoconcepto tiene por lo tanto una "relevancia social" justificable, pues siendo un constructo que involucra cuestiones tanto *personales* como *sociales*, posee por ello un carácter *holístico* de gran interés para la investigación social en general y psicosocial en particular.

Este constructo permite acceder a la parte objetiva y a la parte subjetiva - sobre todo ésta-última - de las personas, ya que toma en cuenta la concepción que los otros tienen sobre la persona, la cual afecta, pero "no determina" en su totalidad, la *definición que construye de sí mismo*.

El autoconcepto brinda la oportunidad de acceder a las evaluaciones propias que realiza la persona, estructuradas a partir de las relaciones interpersonales en las que se ve involucrada y que repercuten directamente en la construcción de su autoimagen.

El concepto de sí mismo nos lleva a replantear algunas cuestiones clásicas dentro de la Psicología Social como son: el influjo que tienen las demás personas o grupos sociales sobre el individuo; las experiencias y situaciones sociales que mayor lo afectan para su comportamiento posterior, los procesos psicosociales de mayor relevancia para su desarrollo personal, etc.

El autoconcepto entonces, es un constructo que contiene lo individual y lo social a la vez, distinguiéndose de otros conceptos similares empleados en la Psicología Social por el carácter "holístico" y "predictivo" que posee, pues media o regula en el comportamiento de las personas. Es un asunto con *grandes consecuencias en el desarrollo personal y social de los individuos, especialmente en los adolescentes*.

**"La construcción del autoconcepto en adolescentes de 2º de secundaria
a partir de sus redes sociales más significativas"**

Capítulo I

LA ADOLESCENCIA

¿Qué se entiende por adolescencia? "La adolescencia es el periodo de transición entre la pubertad y la madurez, y se caracteriza por profundas transformaciones físicas, psicológicas y sociales". Además, "Sin duda alguna la adolescencia es la etapa crucial del proceso de socialización..." (Ovejero, 1988), en donde intervienen entre algunos otros factores para su desarrollo - como se verá más adelante - la red social familiar y escolar.

1.1 LA ADOLESCENCIA Y SUS IMPLICACIONES

Es dentro del desconcierto vivencial de sus transformaciones psicosociológicas, propias de su edad, que los adolescentes se reconocen un tanto como distintos de sí mismos, extrañados de su propio comportamiento, con fluctuaciones en la manera de describirse y de relacionarse con los demás, e incluso con problemas para aceptarse a sí mismo. Todo esto lo lleva a *aumentar su interés por sí mismo* (Ovejero, 1988).

Los adolescentes expresan su "inestabilidad emocional" de diversas maneras, como por ejemplo cuando dicen: "no me encuentro a mi mismo" o "nadie me comprende". Estas experiencias los lleva a los momentos angustiosos de un cambio personal y de la "individualización", acompañados de ciertos estados emocionales exaltados, lo que suele ser normal en la mayoría de los adolescentes. Y es que en muchas ocasiones el adolescente no puede aceptar su

realidad, sino en la medida en que se reconoce y define a sí mismo; y para encontrarse y afirmarse se centra en él mismo en un proceso de búsqueda personal.

"La adolescencia es una <invención> occidental" (Aguirre, 1996). En esta etapa, en contextos sociales como el nuestro (sumamente influenciados por la cultura occidental), y en situaciones de convivencia "comunes" (dentro de ambientes familiares, escolares), el adolescente experimenta una intensa ambición de autonomía, de expresión, de liberarse de sus "ataduras filiales"; rechaza a sus padres, maestros y toda autoridad que trate de imponerle ciertas pautas de comportamiento.

En cada uno de los contextos socio-culturales, la adolescencia presenta ciertas características que la distinguen de otros escenarios sociales. Y lo que es más, "...la adolescencia ni es siempre igual, ni siempre dura lo mismo, ni tiene siempre las mismas características, ni siquiera tiene siempre porqué existir." (Ovejero, 1988). Así de cambiante y problemática es la adolescencia. Ahora se verá algunos elementos del porqué de su inestabilidad.

1.2 LA SITUACIÓN SOCIO-PERSONAL DEL ADOLESCENTE

En la adolescencia, el replanteamiento de su afectividad y de su interrelación con los demás, dentro de sus entornos cotidianos, son manifestaciones muy importantes de la socialización por la que se pasa, y por consiguiente, con repercusiones en la *valoración y desarrollo personal* del adolescente.

Ampliando esto último, las transformaciones y perturbaciones sociopsicológicas en el adolescente traen como consecuencia profundas alteraciones en su vida afectiva: una disposición permanente a las múltiples emociones y sentimientos como por ejemplo, los arrebatos de ira o enojo, de indiferencia, de irritabilidad y

hostilidad, etc. También hay cierto aumento en los estados emotivos extremos (realizándolos con mayor frecuencia): estados de relajamiento (flojera, aburrimiento): de satisfacción (alegría, diversión): de disgusto (mal humor, agresión) y de tristeza. Claro, considerando los contextos específicos en los que se exhiben dichos estados emocionales, pues dependiendo de la situación, en los adolescentes sucederán distintas consecuencias y respuestas (muy al contrario de lo que postulaba el Conductismo Clásico: ante un determinado estímulo externo (ambiente social), se obtendrá una única y determinada respuesta por parte del sujeto).

Estos cambios y alteraciones tanto internas (psicofísicas) como externas (situaciones sociales) provocarán diferentes "reacciones" en cada adolescente, por ejemplo: ante una frustración escolar no todos reaccionan culpando al maestro por ello; también pueden adjudicárselo a su familia, a sus amistades, al momento particular o a ellos mismos, o a todos los aspectos anteriores en su conjunto.

Otras de las situaciones que caracterizan la etapa adolescente es la problemática de su relación con los demás, pero sobre todo consigo mismo (Ovejero, 1988). Las complicadas interacciones que mantiene con los adultos despierta en él la rebeldía, la agresión, la confrontación, etc., lo que le lleva a "buscar por otro lado" el respeto, comprensión y apoyo que necesita, lo que encuentra muchas veces con los amigos y compañeros. Sin embargo, pese a las similitudes que unen a los adolescentes entre sí, también hay diferencias muy determinantes que influyen en el mantenimiento o rompimiento de estas interacciones sociales: ambiente familiar, nivel socioeconómico, motivaciones, intereses, personalidad, estudios, etc. (Ovejero, 1988).

El "reconocimiento" que hace de su persona es también complicado. Se manifiesta en lo difícil que le es definirse, describirse, en conocerse a sí mismo.

También se "percata" de la transformación de su físico, lo que le lleva a tener problemas interpersonales a causa de los sobrenombres y apodosos - regularmente desagradables - que se acostumbra poner entre compañeros y amigos. Esto recae directamente "...sobre su autoimagen y su autoestima, con fuertes repercusiones incluso para su ámbito escolar" (Ovejero, 1988).

1.3 LA INDEPENDENCIA Y EL REDESCUBRIMIENTO PERSONAL

Al llegar a la adolescencia, la búsqueda del "yo" adquiere un nuevo significado en donde el adolescente llega a redescubrirse a sí mismo como un mundo interesante para él, descubriendo las características (sean virtudes, cualidades o defectos) de su persona. Esto le acarrea una exaltación de su persona, es decir, la creencia de que en él hay algo único y grandioso, así como a un afán de liberar todas sus capacidades y habilidades propias.

Al mismo tiempo y, junto a esta exaltación de sí mismo, el adolescente se ve sometido a profundos y frecuentes sentimientos de inferioridad, de falta de confianza y seguridad en sí mismo, de aislamiento o rechazo, lo que trae como consecuencia, por ejemplo, el descenso en sus logros escolares, conflictos en la vida familiar, frustraciones en el ámbito interpersonal, entre otras cuestiones. Todo lo anterior destaca el *carácter contradictorio* de la adolescencia en el que, el sentimiento de elevada virtud y habilidad, se alterna con la inseguridad y menosprecio personal.

Lo anterior intensifica una necesidad de comportarse de cierta manera para alcanzar la autonomía y autodeterminación deseada. Entre estas formas de comportamiento, la más común tal vez sea la *separación de su ambiente familiar*, ya que los adolescentes frecuentemente muestran una displicencia hacia la vida social dentro de su familia. Pero sobre todo se resisten a tener que obedecer las normas que les son impuestas, se revelan ante casi toda persona

que refleje poder (incluyendo las religiosas), respondiendo con obstinación ante toda intromisión en sus asuntos personales.

El adolescente persevera por alcanzar su independencia, el control de sus actividades y de sí mismo, entrando en conflicto con varios miembros de su red particular. Es aquí cuando el adolescente empieza a entablar nuevas interacciones estables con otros adolescentes y en otros contextos. Robert y Lascoumes (1974) mencionan cuatro tipos de "grupos sociales" en donde los adolescentes empiezan a interactuar con mayor presencia y por lo tanto a ampliar su red social (concepto explicado en los próximos capítulos):

- 1°. Los grupos de base "institucional" (escuela, organizaciones juveniles, etc.), agrupados por edades:
- 2°. Los grupos "espontáneos", contruidos por la homogeneidad de edad, nivel socio-cultural e intereses, que llegan a formar pequeñas "pandillas":
- 3°. Los cuasigrupos o "concentraciones", son adolescentes que se agrupan con escasos vínculos afectivos y bajo una manifestación social puntual:
- 4°. Las bandas "improvisadas" que se estructuran a medida que organizan acciones exteriores de tipo recreativo o malintencionado.

En la adolescencia también encontramos grandes impulsos o motivaciones que tienden hacia un fenómeno psicosocial muy importante para su desenvolvimiento personal: la *asociación* con otros adolescentes. Entre estos motivos de asociación hay dos que resaltan principalmente:

A) *La evasión*. Uno de los motivos que impulsa a los adolescentes a asociarse es el evadirse del mundo de la vida familiar e incluso de los adultos, con el que entran en frecuente conflicto. El grupo de amigos o compañeros (grupo de "iguales") se convierte en un espacio donde el adolescente puede relajarse, vincularse activamente, y evitar fricciones y disputas con sus familiares y/o maestros. El adolescente busca y encuentra nuevas situaciones sociales

donde desarrolla interacciones con personas que sienten como él, experimentan las mismas necesidades y expresan las mismas inquietudes.

B) *La aceptación social.* Otro de los motivos que más incita a la aproximación recíproca es la necesidad de ser aceptados por otros. El adolescente tiene tres "necesidades" interpersonales: la de aceptación, la de control y la de afecto con el otro. La seguridad de ser aceptado en compañía y de no encontrar fuertes oposiciones entre los otros, es condición para dar apertura a la espontaneidad en el comportamiento, ello aunado a una necesidad de obtener apoyo y afectividad por parte de los demás. Las consecuencias ejercidas por la falta de aceptación social sobre el adolescente son lo suficientemente profundas como para repercutir en su *autoestima* y *autoconcepto*.

Ningún adolescente puede evitar el desarrollar sentimientos de frustración e inferioridad cuando, al salir fuera de sus ámbitos "familiares", se percató de que los demás no lo aceptan, sobre todo cuando se trata de los grupos sociales con los que convive cotidianamente, por ejemplo su grupo escolar. Existe en el comportamiento de los demás indicios y detalles que indican como lo consideran, como lo "apodan" y por consecuencia como se describirá a sí mismo.

No existe un factor especial que determine la aprobación y aceptación social del adolescente, si bien algunos de ellos desempeñan un papel más esencial que otros. Entre los factores que más influyen tenemos:

- 1) La primera impresión que se han formado del adolescente los compañeros al presentarse ante ellos;
- 2) Su atractivo personal, su apariencia exterior;
- 3) El concepto que tiene de sí mismo (autoconcepto). Existe una notable relación mutua entre la autoaceptación y la aceptación de los demás, así

como una destacable relación entre el rechazo de uno mismo y el rechazo por parte de los demás;

- 4) La salud o bienestar personal es un factor decisivo:
- 5) El reconocimiento por parte de los demás, de las cualidades propias:
- 6) La adquisición de habilidades personales y sociales:
- 7) La aceptación de los valores y reglas del grupo de convivencia:
- 8) El tipo de personalidad: es quizás el factor mas decisivo en la aceptación del adolescente. El adolescente que es aceptado suele ser simpático, dinámico, generoso, entusiasta y afectuoso, mientras que el rechazado suele ser reservado, introvertido, frío y un tanto egoísta.

REFLEXIONES

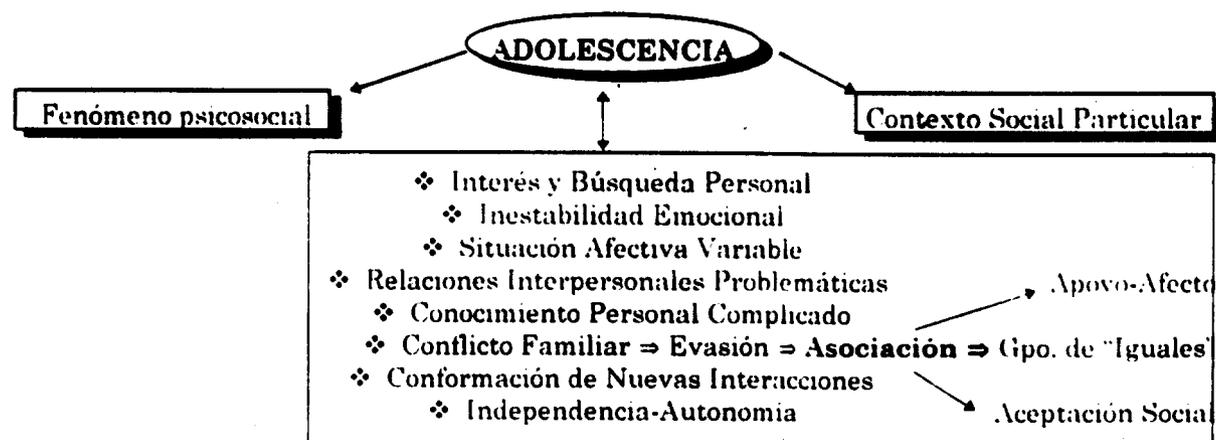
Una cuestión aún no resuelta del todo es la del porqué algunas relaciones interpersonales son más "significativas" para el adolescente que otras, sobre todo cuando no se llevan a cabo en su grupo social primario, es decir que no pertenecen al ámbito familiar. Es aquí donde se puede pensar que los nuevos grupos sociales a los que accede - mediante el proceso de socialización - y los medios masivos de comunicación juegan un papel muy importante en el concepto que los adolescentes desean tener o alcanzar. A partir de esto, surge una interrogante: *¿Cuáles son estos grupos de personas significativos en la etapa de la adolescencia?*

Finalmente, se puede decir lo siguiente: al ya no ser el grupo primario (la familia) el principal agente de socialización y de formación de su persona, entran en juego otras relaciones de gran valor para el adolescente, como puede ser su círculo de relaciones escolares. En sociedades como la nuestra, el adolescente debe considerar "modelos" de comportamiento diferentes a los de sus padres, incluyendo a personas de su misma edad o mayores y la gran

variedad de personajes presentados en la literatura, la televisión y el cine con los que se llega a identificar parcialmente.

El grupo de "iguales" (de compañeros o de amigos) en la actualidad comienza a tener un papel cada vez más importante en el establecimiento y consolidación de la adolescencia, sin que por ello el grupo familiar quede abandonado o menospreciado (como se verá en los siguientes capítulos). Empero "...es dentro del grupo de iguales donde el adolescente satisface sus necesidades de compañía (afecto) y de (aceptación) personal." (Ovejero, 1988).

MAPA DE RECAPITULACIÓN 1-A



Capítulo II

LA SOCIALIZACION EN LA ADOLESCENCIA

El proceso de socialización en la etapa de la adolescencia presenta los siguientes elementos sociales: relaciones interpersonales; normas y valores; convivencias grupales, realizados en determinados ambientes y contextos (familia, escuela, etc.) y a través de ciertos procedimientos como son las interacciones sociales (Aguirre, 1996).

La conformación de la personalidad es un proceso en el que intervienen además de factores innatos, factores de carácter aprendido (experiencias), cuyo origen es socio-cultural principalmente. En este proceso el adolescente adquiere su dimensión *social*, ocupando un lugar muy especial las relaciones interpersonales en las que se vea envuelto.

Es desde una perspectiva psicosocial que se considera a la adolescencia básicamente como un *fenómeno social*, incluyendo a varios de los procesos que la acompañan, como la afectividad, la búsqueda de independencia y sobre todo la socialización que consiste esencialmente en un "desarrollo social".

2.1 EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

Por socialización se entiende aquí "...todas y cada una de las instancias a través de las cuales (un individuo) integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que *interactúa*" (Kaminsky, 1981).

Para un enfoque mas psicosocial - y pertinente -, es de mucha utilidad la definición hecha por Kimball Young "La socialización es el proceso por el cual el individuo se integra en el mundo social y cultural, se convierte en un *miembro activo* de la sociedad y de sus diversos grupos, y es llevado a aceptar las normas y los valores de esa sociedad" (Young, 1969).

Como se ha visto, "La socialización es un proceso *interaccional* en donde el comportamiento de un individuo se modifica para que se conforme a las expectativas que tienen los miembros del grupo al cual pertenece" (Secord & Backman, 1976).

La socialización sin embargo, implica un proceso social *dinámico* que surge tanto de los individuos como de las *estructuras sociales más amplias*, y que tiene como función cumplir las demandas que los grupos sociales le asignan. Es por ello que para alcanzar explicaciones satisfactorias acerca del comportamiento humano, es necesario tomar en consideración el contexto o situación social del que parte, y que le da cierto significado a dicha acción personal. Lo que es más, no sería posible comprender el comportamiento personal si no se resaltaría el contexto social donde acontece. El comportamiento humano no es predominantemente innato, por el contrario, en él intervienen sobre todo dos factores generales: los *personales* (pensamientos, sentimientos, habilidades) y los *ambientales* (la situación, el entorno, los espacios).

2.2 NIVELES DE ABORDAJE DE LA SOCIALIZACIÓN

Existen distintas maneras de abordar el fenómeno de la socialización, de acuerdo a los distintos "representantes" que tienen dicha tarea (Kaminsky, 1981):

- A) *Nivel Comunitario o Colectivo*: aquí se visualiza al individuo inmerso dentro de los contextos sociales más amplios de la estructura social. Se analizan los medios ideologizantes de la sociedad, los medios masivos de comunicación, etc.
- B) *Nivel Institucional*: aborda a los individuos reunidos para alcanzar determinados fines: lo que les da cierto sentido, orientación e integración a las personas. Se habla de relaciones jerárquicas (verticales y horizontales) y funcionales.
- C) *Nivel Sociodinámico*: se enfoca en los distintos grupos sociales - ya sean primarios o secundarios - que otorgan cierta distintividad a los diversos sectores de la sociedad. Aquí se habla de grupos familiares, grupos de referencia y pertenencia, etc.
- D) *Nivel Psicosocial*: el individuo es abordado desde una perspectiva aislada, pero suponiendo la incorporación de las nociones culturales y sociales básicas para su desarrollo personal dentro de la sociedad.

Esta investigación por lo tanto, se ubica dentro de los dos últimos niveles descritos, destacando el último. Por ejemplo, la red familiar y el grupo social escolar son dos de las redes que se considera tienen mayor importancia para la socialización en la etapa adolescente. Además, en principio, cada adolescente posee de antemano toda una gama de disposiciones normativas, valorativas y culturales propias de su sociedad, pero dándoles su "toque" personal, volviéndose con esto un agente activo.

2.3 LAS INSTITUCIONES FAMILIAR Y ESCOLAR COMO AGENTES BÁSICOS DE LA SOCIALIZACIÓN

Una institución es "la organización de un sistema social que reproduce, asegura y preserva las condiciones necesarias de (convivencia) social" (Kaminsky, 1982). Las sociedades se basan principalmente en sus distintas instituciones

para mantener el *status quo* prevaleciente. Y entre éstas destacan dos por su importancia en la vida personal y social de los adolescentes: *la escuela y la familia*. Éstas instituciones, como cualquier otra, tienen razón de existir cuando hay ciertos objetivos, fines y tareas que deberán ser resueltos por las mismas, y una de estas metas es precisamente *socializar*.

2.3.1 La familia: principal grupo socializador

La familia, como institución y grupo social primario que es, tiene una función socializadora básica, acorde a las instancias socioculturales actuales de la estructura social más amplia. "La familia no es sólo (...) un grupo de lazos (parentales) con fines procreativos, sino también una de las piedras angulares para el cumplimiento de las consignas ideosocializadoras de una estructura social" (Kaminsky, 1981).

En la adolescencia se encuentra una gran variedad de situaciones conflictivas debido - como se mencionó en el capítulo anterior - a la "evasión" de la convivencia familiar, la búsqueda de autonomía y de la formación de nuevas relaciones interpersonales. La rebeldía que caracteriza al adolescente, más bien refleja la *ruptura y superación* de los lazos paternales que una verdadera hostilidad hacia los adultos (Ovejero, 1988).

El proceso de socialización se amplía considerablemente más allá del núcleo familiar, entrando en juego nuevos grupos y redes sociales, sin que por ello dejemos de tomar en cuenta la importancia e influencia del grupo familiar. El ejemplo que se ha venido analizando es el del círculo de amistades y compañeros que se va conformando alrededor de cada adolescente, algunos de los cuales son los amigos-vecinos de similar edad y que viven al lado, a lo largo de la calle o en la colonia donde vive.

La institución familiar actual y en la que se hayan inmersos los adolescentes, presenta transformaciones constantes y alteraciones vitales a lo largo de su "ciclo afiliativo" (Caplan, 1970). Hablar de familias "normales o unidas" es caer en conceptualizaciones pasadas; hoy más bien se habla de familias funcionales (o disfuncionales) las que presentan diversidad de características, debido en gran parte a los contextos socio-culturales en las que se encuentran, y al proceso "evolutivo" y de reestructuración familiar mismo.

La institución familiar de hoy presenta gran variedad de situaciones que recaen directamente en la adolescencia: el aumento de familias uniparentales, predominando las que presentan un jefe de familia femenino; mayor número de divorcios y separaciones; nuevos matrimonios con inclusión de los hijos de matrimonios anteriores; la inmediata inserción de los hijos en el ámbito laboral y por consiguiente el abandono familiar y descuido escolar; entre algunas otras.

Así también, el ciclo familiar presenta distintos "estadios" sucesivos y dinámicos, y muchas veces simultáneos entre sí. Dabas (1998) menciona diez estadios continuos: apareamiento o cortejo, matrimonio, crianza, instrumentación, desprendimiento o lanzamiento, "nido vacío", abuelitud, senectud y muerte. Algunos estadios como el desprendimiento o lanzamiento, son etapas importantes en la adolescencia, pues son momentos en los que se busca el conocimiento personal y la formación de nuevas redes para interactuar o convivir (por ejemplo con los compañeros del sexo opuesto de la escuela).

Es así que para comprender el papel de la "red familiar" en el desenvolvimiento de los adolescentes es necesario considerar y no olvidar en este grupo social lo siguiente (Dabas, 1998):

- ψ **Posee un lugar especial como grupo social, demarcado por un momento socio-historico determinado:**
- ψ **La familia nuclear es un grupo básico, pero sólo uno de los que configuran las redes sociales y por lo tanto el proceso de socialización, de los adolescentes:**
- ψ **Su principal función es la de ser una red de sostén de crecimiento y desarrollo socio-personal:**
- ψ **Sus integrantes, para cumplir lo anterior, deben estar "interconectados" con otras redes sociales (familia extensa, institución educativa, grupo de recreación, etc.):**
- ψ **La familia es un concepto construido. No hablamos con "la familia", sino con los integrantes que la conforman.**

La familia es el primer medio o agente en el cual los adolescentes, en pleno desarrollo psicosocial, adquieren aprendizajes diversos, alternativas para interpretar la realidad, modos de convivencia, así como sistemas de valores y creencias que conllevan a la conformación de su propia dinámica individual y vivencial.

Las circunstancias anteriores llevan a considerar las repercusiones que tiene la institución familiar sobre el adolescente: en su desarrollo como persona, en su desempeño interpersonal con las redes en las que se ve "interactuando" - por ejemplo la red escolar -, y en las definiciones, habilidades y valoraciones que va construyendo de sí mismo. La familia conforma algunas de las características más importantes de la personalidad de los adolescentes.

2.3.2 La escuela, su proceso educativo y su función socializadora

Otro sistema social muy relevante para la socialización de los adolescentes es sin duda alguna el grupo social escolar. "La escuela (...) puede ser considerada

como un sistema social que posee dos clases de fenómenos conceptualmente independientes y fenoméricamente interactivos:

- 1) Son instituciones con ciertos roles y expectativas que realizan las metas del sistema;
- 2) Existen en el sistema los individuos, con sus propias personalidades y necesidades, cuyas interacciones constituyen lo que llamamos "comportamiento social" (Getzels & Thelen, 1980).

Es por medio de una cadena de eventos y procesos psicosociológicos: las relaciones interpersonales en el grupo, de la aceptación socio-personal y de las interacciones con las demás redes que tiene a su alcance (maestros, "prefectos", compañeros, etc.), como los adolescentes *construyen la forma en que se definen y se sienten a sí mismos en su entorno escolar* (Schmuck, 1980).

Dos elementos son esenciales para que se lleve a cabo el proceso educativo que tiene lugar en la escuela, así como la función socializadora que cumple en la adolescencia (Durkheim, 1974):

- a) Una generación de adultos (por ejemplo los maestros, los padres de familia) y una generación de jóvenes (como lo son los escolares o los hijos de familia);
- b) Una acción ejercida por los adultos sobre los jóvenes.

Esta acción comprende en parte enseñanzas y aprendizajes diversos: todo un variado conjunto de conocimientos sobre la esencia humana, sobre sus connotaciones y peculiaridades, sobre sus derechos y obligaciones, sobre la sociedad y el individuo, sobre la ciencia, el arte y la cultura, etc. Toda educación, en tanto que es llevada a cabo por una colectividad, tiene por fin último el inculcar (socializar) en las conciencias individuales todo este cúmulo de saberes. No hay sociedad humana sin que exista, necesariamente, un mínimo de creencias, sentimientos, ideas y prácticas que la educación tenga que trasladar de una generación adulta a otra más joven (Durkheim, 1974).

El objetivo primordial de toda socialización es la "homogeneización" de los participantes de determinada sociedad y cultura. La sociedad, para mantenerse, necesita que exista entre sus integrantes un cierto carácter homogéneo: "la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad..." (Durkheim, 1974); inculcando en cada uno de sus miembros las similitudes básicas que exige la vida social. Sin embargo, sin cierta heterogeneidad y diferenciación individual, toda acción humana conjunta - como lo es la educación - se volvería impensable. *En la variedad individual esta la riqueza social.*

La educación también asegura la consistencia de esa diversidad tan indispensable en cada sociedad, multiplicándose y especializándose en un sin fin de quehaceres humanos. Es por ello que la definición sugerida por Durkheim para la educación es de gran alcance: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el (adolescente) determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad (...), y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado" (Durkheim, 1974).

De lo que se desprende que en esencia la educación sea una "socialización metódica de la joven generación" (Durkheim, 1974), es decir, que el adolescente se socializa de una forma sistemática al encontrarse dentro de los ambientes escolares.

La educación responde ante todo a *necesidades sociales* (Durkheim, 1974), y su función primera es la de "adaptar" al individuo al medio social en el que se encuentra involucrado directamente. Es la sociedad la que hace la invitación de salir fuera de nosotros mismos, a tomar en consideración la vida cultural y

normativa, y a integrar los fines e intereses personales con las demandas sociales.

En cada integrante de la sociedad coexisten dos seres, inseparables uno del otro. Uno formado por todos los estados y fenómenos psicológicos individuales y referidos a los acontecimientos de la vida personal o privada: es el "ser individual". El otro esta formado por un sistema de ideas, costumbres y prácticas que expresan no la personalidad del individuo, sino los grupos sociales de los que somos "pieza" importante. Es así como se forma el *ser social*, y precisamente conformar a éste ser en cada individuo joven de la sociedad es la tarea principal de la educación.

Pero, ¿y en dónde queda el "ser biológico" en todo esto? Afortunadamente, como dice Durkheim (1974), las predisposiciones innatas del hombre son muy generales y ambiguas. Éstas varían según las situaciones, los momentos, y las adaptamos de acuerdo a las circunstancias, pues no dejan de tener cierta elección consciente y reflexiva, aunque sea superficial.

La contraposición que antaño se admitía entre el individuo y la sociedad, hoy no encuentra correspondencia con la realidad. Más allá de confrontaciones entre sí, el uno no puede - por lo menos en un sentido psicosocial - desarrollarse completamente sin la presencia del otro: La acción que la sociedad ejerce sobre el adolescente, especialmente por la vía de la educación, "...no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlo, sino, por el contrario, agrandararlo y hacer de él un ser verdaderamente humano" (Durkheim, 1974).

REFLEXIONES

En el proceso socialización intervienen distintos grupos sociales, unos más extensos y otros más específicos, unos más alejados y otros más accesibles, pero

para los adolescentes (quienes empiezan a involucrarse en su sociedad) son dos los que tienen un considerable significado para su desarrollo socio-personal: la familia y la escuela. Sin embargo, mientras que en la familia el adolescente "rompe" varios de los lazos afiliativos y altera las posiciones jerárquicas (de niño pasivo a joven activo), en la escuela se "gestan" nuevas interacciones y relaciones interpersonales, es decir, empieza a formar nuevas redes sociales.

Ambos agentes o instituciones, tiene dos cometidos básicos: *socializar* al adolescente, y adaptar e *integrar* las demandas sociales con los intereses y motivos personales. De tal manera que la socialización depende más de las experiencias y los grupos sociales, que de la herencia biológica y/o de los patrones innatos.

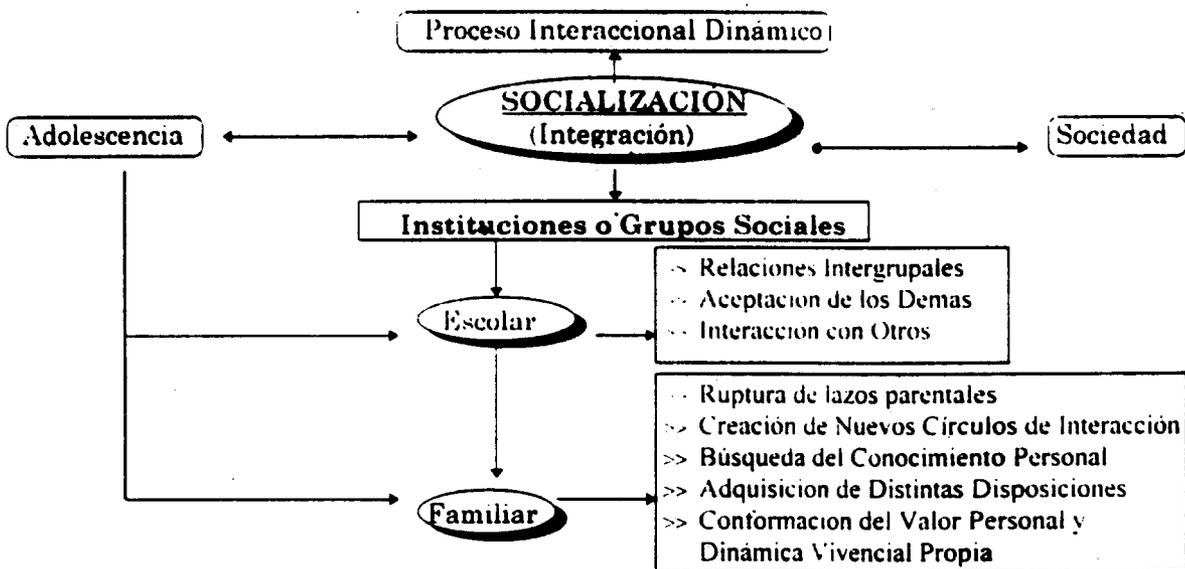
La Psicología Social es una fuente básica de conocimientos que pueden y deben contribuir al buen entendimiento de la problemática familiar y la práctica educativa, ya que los procesos, características y situaciones de éstas redes sociales amplias, poseen en un principio un carácter sumamente interpersonal y grupal, y es desde una perspectiva psicosocial donde se puede dar cuenta de la influencia de estos fenómenos sociales.

Dentro de los escenarios sociales descritos y mas allá de ellos el adolescente emprende una *búsqueda dinámica de su valor e imagen personal*. El "otro" (padre, maestro amigo, hermano, compañero), cobra una importancia múltiple: es base de evaluaciones, emociones, opiniones, creencias y comportamientos que el adolescente retoma para su establecimiento personal con las mismas u otras redes sociales.

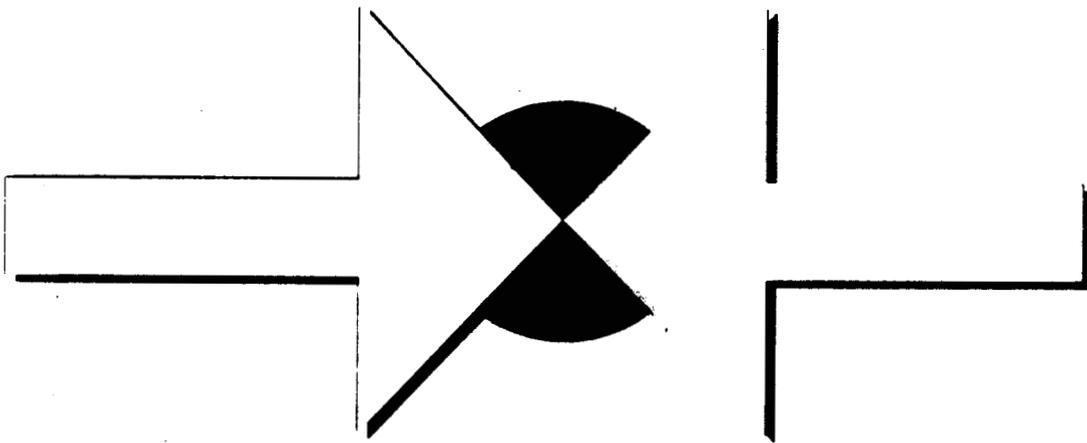
En síntesis, en ésta investigación - como se ampliará aún más posteriormente - se hace énfasis en el hecho de que el individuo que se encuentra en una de las etapas más importantes del proceso de socialización - como lo es la adolescencia

- no es invariablemente un agente "pasivo" moldeado por las influencias externas de las personas o de la sociedad, por el contrario, es un *ser activo* que mantiene un entorno interpersonal estable (Secord & Backman, 1965). El adolescente es una combinación de los dos estados participativos. Y la educación (o la familia), que es básicamente un *proceso interactivo* (entre el adulto y el adolescente), derivada de procesos cooperativos mutuos y reciprocos entre los dos o más participantes, necesita para su comprensión y entendimiento de los resultados teóricos emanados por las orientaciones psicosociales.

MAPA DE RECAPITULACIÓN 2-A



Primera Parte:



Aspectos Teóricos

Capítulo III

CONCEPTUALIZACION TEORICA

"Nuestros conceptos de si mismo surgen como reflejos de las evaluaciones que las personas pertenecientes a nuestro contexto realizan sobre nosotros y, a su vez, guian e influyen nuestro comportamiento posterior"

(Charles H. Cooley, 1947)

3.1 RED SOCIAL

A lo largo de los dos capítulos anteriores, se ha estado mencionando distintas connotaciones que se le da al término de red social. Al estar hablando de "la ampliación de la red social del adolescente, de la red familiar y red escolar, de las interacciones sociales, de la conformación de nuevas relaciones interpersonales o de los grupos sociales significativos", parecería que se está hablando de cosas muy distintas, pero por el contrario, todas conducen a un mismo punto de interés en este estudio, sin importar lo que originalmente signifiquen en otros contextos sociales o de investigación.

El concepto de "grupos sociales" es utilizado mayoritariamente en la Sociología; en la Psicología del Desarrollo o Clínica se utiliza más comúnmente el término "relaciones interpersonales"; pero es en las teorizaciones psicosociales donde predomina la expresión "interacciones sociales". Básicamente los tres llevan a lo mismo (la relación entre distintas personas en una sociedad), sin embargo ahora se procederá a dilucidar la unión entre estos conceptos y el que se manejará en ésta investigación: redes sociales.

3.1.1 ¿Qué es una red social?

Para comenzar, se propondrán algunas definiciones que muestran la variedad de términos que llevan a lo que se entiende por Red Social:

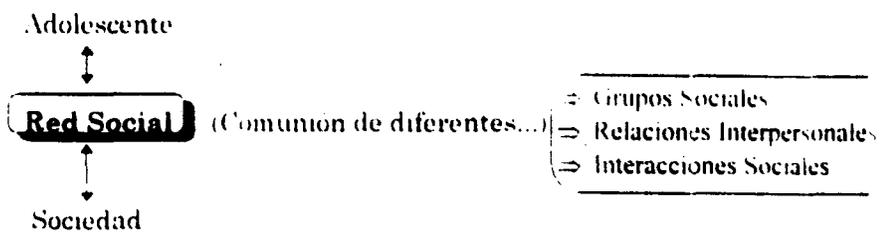
- Ψ Conjunto de personas y/o *grupos sociales* que interactúan entre sí, y la estructura de tales interrelaciones (Rodríguez Martín, 1997).
- Ψ Número de determinadas *relaciones (interpersonales)* clave que mantiene el individuo y la frecuencia de contacto con los mismos (Barón, 1998).
- Ψ "...la red social no es un sistema fijo ya que al conformarse como cierto tipo de relación encaja en la diversidad social, la cual es cambiante e histórica" (Resonare, 1998).

En síntesis, la red social es la *suma o conjunto de las interacciones sociales más relevantes de un individuo con su entorno social y que poseen una significación estable en su vida*. Y dentro de ella todos sus integrantes mantienen un contacto continuo y variado entre sí.

Los antropólogos británicos son los que perfeccionaron el término de "red social". La red social describe estructuras y relaciones sociales de amplitud y grado de intimidad comparables a los de las familias y grupos primarios, pero que *no se basa exclusivamente en parentescos y lazos familiares*. John Barnes la define de la siguiente manera: "Cada persona está, por así decir, en contacto con cierto número de otras personas, algunas de las cuales están en contacto directo entre sí y otras no (...) Creo conveniente denominar red a un campo social de este tipo. La imagen que tengo es la de una red de puntos de los cuales algunos están unidos por segmentos de recta. Las personas o, a veces, los grupos, serían los puntos de ésta imagen, y los segmentos de recta indicarían quienes interactúan entre sí" (Barnes, 1954).

“Las redes (sociales) representan una estructura micro en un nivel intermedio de abstracción, entre los niveles estructurales macrosociales y los niveles individuales” (Lomnitz, 1976). Es un “puente” entre el contexto estructural y la acción personal dentro de las sociedades como la nuestra. Por ello es un factor altamente destacable para la investigación psicosocial.

ESQUEMA 3-A: La red social, y sus distintas connotaciones, es la intersección entre el individuo y la sociedad.



3.1.2 Características y funciones de la red social

La red social implica “...un proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo. Es un sistema abierto, multicéntrico; que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo [familia(...), escuela, centro comunitario, entre otros] y con integrantes de otro colectivo, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades (...) optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos” (Dabas, 1998).

Dos características resaltan de lo anterior. Es un *sistema abierto*, ya que permite el libre ingreso y egreso de los elementos que lo conforman; también hay una apertura para intercambiar los roles sociales, por ejemplo quien en un principio estaba señalado como el “transmisor de conocimientos y habilidades”, en un momento dado se convierte - de manera intencional o no - en el “aprendiz de una enseñanza”, y viceversa. La otra característica es la de la

multicentralidad: no hablamos de relaciones jerarquizadas, inamovibles o unilaterales, ni de unidades con un funcionamiento propio. Es una organización interconectada y compartida para sí mismo.

Las relaciones dentro de una red entonces se caracterizan principalmente por la regularidad, la continuidad y los episodios de involucramiento en el pasado, el presente y el futuro de cada participante en su experiencia personal.

Con lo anterior, la *red social* también sería el campo relacional total de una persona y que tiene, con frecuencia, una representación espacio-temporal. Posee numerosas propiedades vinculadas con el intercambio de información: hay pocas reglas formales, pero está compuesta por las relaciones entre muchas personas, algunas de las cuales son conocidas por la mayoría de la red, mientras que otras sólo constituyen un "eslabón" de unión entre dos de ellas. El tamaño de la red es mucho mayor que el de otros grupos sociales (funcionalmente hablando entre 15 y más de 100 personas). Temporalmente hablando, las redes están representadas por la familia multigeneracional, mientras que en el espacio contemporáneo lo están por los amigos y conocidos de la familia, los "iguales" y los compañeros.

Los habitantes de las grandes ciudades urbanas y occidentales, urbes que repercuten con orientaciones individualistas y autónomas sobre los adolescentes, necesitan reconstruir o redescubrir los múltiples recursos sociales y relaciones de apoyo mutuo que se han ido "deteriorando" a medida que rompen sus vínculos con la familia, la autoridad, los círculos de parentesco y compañerismo, etc. En momentos problemáticos el grupo familiar o grupos íntimos, están motivados para reavivar esa "fuerza" que les permita interactuar con todas las *personas significativas* del adolescente.

ESQUEMA 3-B: Algunas de las distintas funciones y características que tienen las redes sociales.



3.1.3 Tipos de redes sociales

Una red social en la adolescencia incluye, como se ha estado mencionando, el núcleo familiar y todos los lazos de parentesco de cada integrante, pero también a los amigos, vecinos, compañeros de trabajo o escuela, y todos aquellos que, pertenecientes a una institución, organismo asistencial o grupo recreativo, otorgan un *apoyo significativo* hacia determinada persona, y muestran capacidad y voluntad de asumir el papel que implica la participación directa o indirecta.

Existen diferentes tipos de redes sociales, sin embargo las dos más importantes - y más en la adolescencia - son las *naturales* (primarias) y las *organizadas* (secundarias). Las redes "naturales" se establecen a partir de las interacciones propias de la vida cotidiana y de cada persona, algunas de ellas son:

- 1) La familia;
- 2) Compañeros y/o amigos de escuela o trabajo;
- 3) Compañeros de culto, creencia, religión o esparcimiento;
- 4) Grupo de "iguales" o "pares" (de edad parecida), etc.

Las redes "organizadas" surgen a partir de la incapacidad de las redes primarias para proporcionar y mantener la confianza y la convivencia que

necesitan las personas en una sociedad en constante crisis y transformación social como la nuestra; ejemplos de estas redes son:

- A) Grupos de servicio voluntario (Cruz Roja, grupos ecologistas, etc.);
- B) Sistemas de asistencia profesional (psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales, etc.);
- C) Grupos de autoayuda y asociaciones voluntarias (consumidores compulsivos, alcohólicos anónimos, neuróticos anónimos, fumadores adictos, etc.).

ESQUEMA 3-C: Las redes sociales tomadas en cuenta, indirecta y directamente, en la parte metodológica y práctica de la investigación.



3.1.4 Intervención o mediación en la red social

Las redes sociales son "reales": no constituyen réplicas o simulaciones, ni representaciones de roles como las que se llevan a cabo en un laboratorio experimental o consultorio terapéutico. En la vida moderna, la red social adquiere presencia visible en determinadas ocasiones, como por ejemplo en las ceremonias tradicionales de nacimiento, de fallecimiento, de unión matrimonial, en las celebraciones o festejos personales, etc., pero los vínculos sociales entre sus miembros no tienen por ello menos realidad que las que unen a una familia normal. La intervención en la red social involucra estas *realidades* tal como suceden en la vida cotidiana, en lugar de ocuparse de fantasías o copias de la vida real. La red social es una estructura relativamente "invisible", y sin embargo muy real, en la que están involucrados un individuo, un núcleo familiar u otro grupo común, por lo que la red social pasa a ser el

objeto de mediación, y el éxito o fracaso de la intervención requerirá nuevos tipos de evaluación de red.

En momentos de difíciles por los que pase alguno de sus participantes, la red social - sea primaria o secundaria - reconstituye las interacciones que habían perdido su fuerza y se tensan o se comprimen los lazos simbólicos y afectivos del grupo. Habilidades apreciadas por primera vez dotan de energía a los intereses grupales, y necesidades expresadas por primera vez promueven que se comparta la experiencia personal; se redescubren la convivencia y la satisfacción personal.

Con la intervención en la red social de la persona, estamos experimentando la puesta en marcha de las fuerzas "restauradoras" que existen en el ambiente social vivo. Cada persona puede orientar su destreza y aptitud de modo que proporcione a los demás el apoyo, satisfacción o seguridad que necesitan, y que estas potencialidades estén presentes en la red social familiar, escolar u otra.

El objetivo pues, de la intervención en la red consiste en utilizar con eficiencia, el poder de la red así "interconectada" para movilizar un sistema vivencial que se ha vuelto rígido y lineal, con el fin de permitir que ocurran aquellos cambios que los participantes del grupo - más informados, comunicados y compenetrados de su situación específica - necesitan y desean, y cuya ocurrencia depende de ellos. Este "efecto de red", si se lo maneja y orienta con habilidad (por ejemplo a través del trabajo realizado en un taller de crecimiento grupal), el grupo es capaz de manejar o reconstruir un contexto social favorable, capaz de ocuparse y replantear los conflictos y situaciones problemáticas de sus miembros. En pocas palabras, el fin es *establecer relaciones agradables entre personas que puedan motivarse o favorecerse recíprocamente, y facilitarse la resolución mutua de sus problemas.*

225617

SINOPSIS

Gran parte de las actividades cotidianas de los adolescentes las llevan a cabo no de una forma aislada, incluyendo a las más tímidos o retraídos. Conviven y se "entrelazan" en distintas redes, y para poder mantenerlas se hace indispensable el *interactuar* y compartir con los otros vivencias, sentimientos, intereses, experiencias y otras actividades participativas.

El análisis de la red social individual pretende comprender y explicar el comportamiento de los adolescentes, no ya sólo como expresión de la asunción de roles y de las presiones ejercidas por la sociedad a "uniformarse" según determinados modelos de comportamiento, perfilados en el proceso de la socialización, sino precisamente como expresión de las *interacciones sociales* más importantes en la concepción personal de cada adolescente.

Las redes sociales están enfocadas en las interacciones de soporte emocional, afectivo y social que protegen y benefician al adolescente, y aumentan sus *capacidades* de adaptación al entorno social, así como fortalecen su sentido de sí mismo (autoconcepto) y de pertenencia grupal.

Al fortalecer los vínculos y desatar otros, al abrir nuevos canales afectivos y de comunicación, reconstruir las descripciones personales y contribuir a evidenciar o extraer los elementos conflictivos, la red social - cualquiera que ésta sea - se transforma en una base sustentadora del desarrollo personal del adolescente dentro de su entorno social.

En conclusión, las redes sociales tienen las siguientes propiedades:

- La pertenencia a una o más redes puede ser considerada como una expresión de la *habilidad* mostrada por el adolescente para satisfacer sus necesidades sociales (aceptación y aprobación social por ejemplo):
- Redes con amplio número de relaciones entre sus miembros, conllevan sobre todo al afecto, la seguridad, la confianza recíproca, la mayor *eficiencia individual* y al desarrollo individual y social del adolescente:
- La red social a la que pertenece el adolescente interpone valores, costumbres y comportamientos relacionados con el bienestar personal y social:
- La red social, aún siendo una opción viable contra los conflictos y problemáticas personales, puede ser a su vez fuente de malestar si las relaciones que la conforman dejan de ser relevantes y de bienestar para la persona (por ejemplo, enemistad, rechazo, etc.).

Redes sociales son entonces las interacciones más amplias que mantienen las personas, cuyo significado y *simbolismo* - adjudicados por la persona - son relevantes para las relaciones interpersonales.

3.2 INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

“La conciencia de la mismidad es el núcleo mismo de nuestro ser psíquico. En torno de él se reúnen todas las alegrías y pesares de la vida”

(James R. Angell, 1908)

Si bien el cometido de este apartado es desarrollar el marco teórico del Interaccionismo Simbólico, no es el objetivo aquí hacer todo un desglose conceptual, epistemológico y metateórico del mismo. Es por ello que esta sección carece de la adecuada mención y explicación de todas las bases y términos clave del Interaccionismo Simbólico y de George Herbert Mead, como por ejemplo: la influencia del Evolucionismo, el Pragmatismo y el Conductismo sobre las ideas de Mead; así como de conceptos como el “gesto”, el *play* y el *game*. Del interaccionismo y de Mead se rescatan las derivaciones conceptuales más sobresalientes de esta teoría psicosocial, se abordan los elementos necesarios para guiar y comprender el punto central de esta investigación: el adolescente (*self*) y su concepción propia.

En los capítulos anteriores, se ha estado mencionando - de manera directa o indirecta - el elemento base del que parte el constructo principal de esta investigación (autoconcepto): el *sí mismo* o *self*. Ahora se explicará y profundizará esta expresión-constructo desde la visión de una de las teorías más importantes para la Psicología Social que aborda dicho elemento.

Dentro de la investigación psicosociológica, el Interaccionismo Simbólico - tal y como generalmente es entendido - es un término acuñado por Herbert Blumer, cuyo objeto de estudio son los procesos de interacción social: “acción social caracterizada por una orientación recíproca y por un carácter simbólico” (Blumer, 1938).

De acuerdo con Blumer, el interaccionismo simbólico está basado en tres supuestos básicos:

- 1) Los seres humanos actúan hacia las cosas, en base a los *significados* que éstas tienen para ellos;
- 2) El significado de tales cosas surge o se desarrolla a partir de la *interacción* social que uno tiene con los demás;
- 3) Estos significados se mantienen o transforman por medio de un proceso de *interpretación* que utilizan las personas al relacionarse con las cosas que encuentran.

3.2.1 El sí mismo o *self*

Aunque la expresión *self* es utilizado en distintas disciplinas de las ciencias sociales (Sociología, Filosofía, etc.), en no todas se le entiende de la misma manera: en unas se subraya su significado y desarrollo puramente individual y en otras su dependencia y surgimiento de los ambientes macrosociales. La corriente social del Interaccionismo Simbólico subraya el *sentido psicossocial del término self*: es tanto individual como social. El lugar privilegiado que ocupa George Herbert Mead (1863-1931) en la Psicología Social y en la Sociología contemporánea, se debe justo a esto. "...él fue uno de los primeros teóricos que fusionaron al individuo y a su sociedad. Llegaron a estar unidos en una forma nueva, ya no fueron dos cosas separadas en las cuales la una afectaba a la otra, sino que una misma cosa se hacía patente en dos formas (la personalidad individual y la estructura social)" (Schwartz & Jacobs, 1984).

En opinión de Mead (1934) la *intersubjetividad precede a la subjetividad*: no está de acuerdo en que los *self* individuales puedan ser anteriores a los procesos sociales sino que por el contrario, es gracias a los procesos sociales como las personas alcanzan su propio *sí mismo*. La teoría defendida por Mead por lo

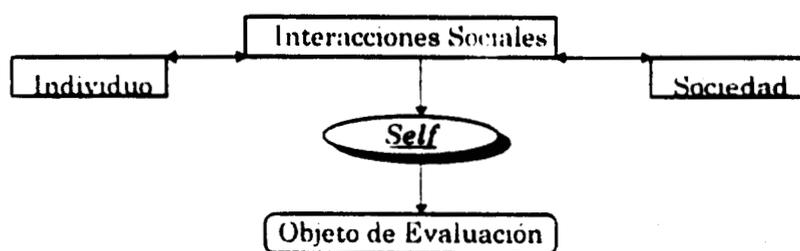
tanto es la "interaccional", la cual sostiene la relación recíproca entre la sociedad y el individuo: ni la sociedad humana podría existir sin los *sí mismos* ni los *self* podrían surgir sin la sociedad humana. Por tal motivo suele afirmar que la "socialización" es un proceso que va desde fuera hacia adentro, desde el entorno exterior hasta el interior de cada individuo: desde la estructura de la sociedad con sus normas, valores y modelos hasta la propia estructura psicológica del individuo, en un proceso mutuo y reversible.

Posiblemente Mead (1934) utilizó la siguiente paradoja para desplegar las implicaciones teóricas sobre el *sí mismo*: ¿puede alguien engañarse a sí mismo? Puesto que, el que conoce "la verdad" es la misma persona que debe creer la falsedad. Mead parte del punto de que estamos explícita y directamente enterados de nuestro *self* personal. Frases utilizadas comúnmente como: "estoy consciente de mí mismo", "ni yo mismo me entiendo" reflejan esto último. Pero, ¿de qué estamos conscientes cuando decimos que estamos conscientes de nosotros mismos? Con seguridad estamos conscientes de nosotros mismos como *objetos externos*.

El término del *sí mismo* o *self* indica la capacidad de convertirnos en *objeto de nuestro propio conocimiento*: analizarse a sí mismo desde un punto de vista en el cual le permita verse de forma objetiva, por lo que el proceso social de "tomar u ocupar el rol del otro" (*role-taking*), es una de las condiciones que hacen posible la aparición del *self*; es decir, el *sí mismo* se define como un *objeto de evaluación*. Cada persona forma un objeto de *sí mismo* a través del mecanismo *role-taking*, al repasar el comportamiento que desea desde el punto de vista de aquellos con quienes está relacionado en una situación común. Este mecanismo fundamental nos da la posibilidad de volvernos hacia nosotros mismos, accediendo así a la autorreflexión o autoconocimiento.

La conciencia del *sí mismo* se refiere al poder de provocar en uno mismo un conjunto de reacciones definidas que pertenecen a los otros miembros del grupo: "nuestros sí mismos (individuo) sólo existen y sólo entran en nuestra experiencia en la medida en que existen los de los demás (sociedad) y en que, también ellos, entran como tales en nuestra experiencia".

ESQUEMA 3-D: *El self y sus implicaciones.*



3.2.2 Los componentes esenciales del *self*

Cuando mantenemos nuestros diálogos internos o personales, parecería que una persona habla y reflexiona con otra que escucha y contesta. Es por eso que Mead (1934) llega a decir que existen dos tipos de personas dentro de uno mismo: el *yo* que es la persona con sus propios deseos, reacciones personales y motivos voluntarios; y el *mi*, el que pronuncia aprobaciones, el juez personal, el evaluador del *yo*. (Schwartz & Jacobs, 1984).

Los diálogos internos que mencionamos - aparentemente individuales - guardan un sentido eminentemente social: la conversación entre dos personas. Esta misma estructura es la que existe en el *self*; un "yo" que dice cosas a un "tu" que escucha y contesta.

Es precisamente en la obra de Mead (1934) donde aparece ya la noción de que el *sí mismo* o *self* está constituido a la vez por un componente sociológico, el "mí", y por un componente más personal (psicológico) que es el "yo". No

obstante, el *sí mismo* no es simplemente una organización, una interiorización de actitudes sociales: el *sí mismo* de un individuo se desarrolla a partir de los juicios que otro ofrece de él, en el interior de un contexto social en el cual este individuo y el otro interactúan.

Ampliando estos componentes, Mead (1934) resalta los dos aspectos básicos en el *self*: el "yo" que representaría el *sí mismo* en tanto que *sujeto*, y el "mí" que representaría el *sí mismo* en tanto que *objeto*; es decir, el "yo" es la reacción del individuo a las actitudes de los otros, el "mí" es el conjunto organizado de actitudes de otros que es asumido por uno mismo. Lo anterior quiere decir que adoptamos una "doble perspectiva". El *self* es a la vez el sujeto que observa y el objeto que es observado, y al realizar esto, asumimos el rol del otro dentro de un "proceso reflexivo" (Mead, 1934).

Las actitudes de los otros constituyen el "mí" organizado, al cual se reacciona como el "yo". El "yo" y el "mí" constituyen al *sí mismo*, éste emerge de la interacción y tensión dialéctica de aquellos dos elementos. El "yo" representa el aspecto creador del *sí mismo* que responde a las actitudes del otro interiorizadas por aquél, mientras que el "mí" es justamente este conjunto organizado de los juicios de otro que el *sí mismo* asume.

Mead establece una diferencia entre el mí conformista y el yo creador: "Decimos que un individuo es conformista cuando tiene las mismas ideas de sus vecinos... Como opuesto a este mí, tenemos el ser con una personalidad definida que reacciona a la actitud organizada con una diferencia significativa. En este hombre es el yo el que domina la experiencia. Estas dos fases (...) son las más importantes del *sí mismo*" (Mead, 1934).

Como parte complementaria y final de los elementos formadores del *self*, tenemos la idea, creada por Mead (1934), del *otro generalizado*, el cual designa

un proceso de interiorización y de abstracción mediante el cual las representaciones y expectativas introducidas por la sociedad con respecto a un individuo se reflejan en la *imagen que éste desea de sí mismo*. Es una "reacción común" bajo distintas formas, y al apelar a ella, adoptamos la actitud de lo que se llama el "otro generalizado".

El "mí" está constituido por la interiorización de actitudes organizadas de este "otro generalizado", constituido a fin de cuentas por los grupos, las comunidades o las redes sociales a las cuales pertenece persona. El "otro generalizado" es la "...comunidad (red social) organizada o el grupo social que dan al individuo la unidad del sí mismo".

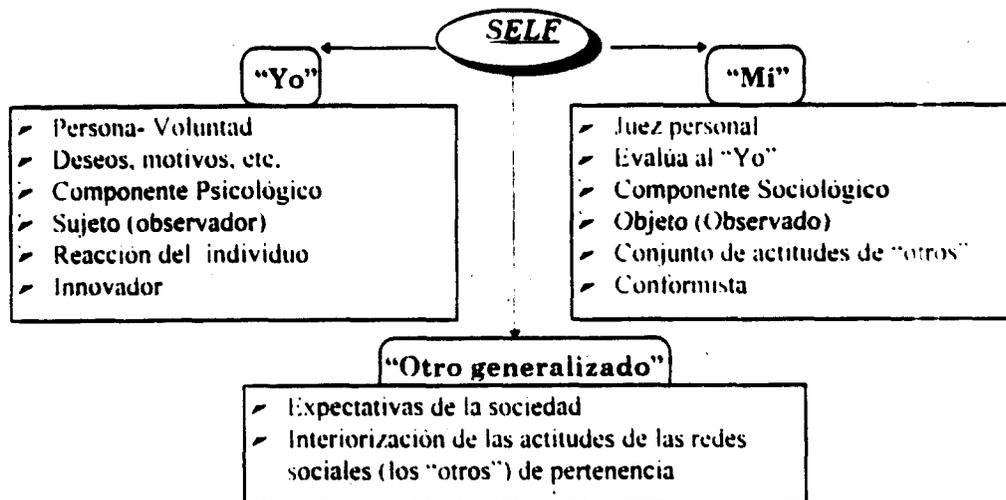
Se podría distinguir dos niveles de desarrollo del *self*: "...hay dos fases generales en el pleno desarrollo del *sí mismo*: en la primera el sí mismo se construye simplemente por la organización de las actitudes particulares que adoptan los demás hacia él y hacia ellos mismos en los actos sociales específicos en que aquél participa con ellos. Pero en la segunda fase del desarrollo completo del sí mismo, éste se constituye no solamente por una organización de estas actitudes individuales particulares, sino también por la de las actitudes sociales del otro generalizado, o del grupo social al que pertenece como un todo" (Mead, 1934).

El "otro generalizado" surge a través de los procesos de comunicación mediante los cuales la persona llega a adquirir el enfoque de los otros miembros de la sociedad. El individuo llega así a ser capaz de dirigirse a sí mismo desde la perspectiva del grupo social, de su "multired", del otro generalizado.

Como resultado de lo anterior se llega a que el *sí mismo* "...no es una estructura de personas interiores que existe en todas las conciencias humanas. Es la interiorización de los procesos sociales a través de los cuales los grupos de

personas interactúan. El aprender a participar en la acción de grupo nos da un self, y viceversa" (Schwartz & Jacobs, 1984).

ESQUEMA 3-E : Los componentes básicos del Self.



3.2.3 El papel activo de la persona

Poseer un *self*, como se ha visto hasta el momento, significa que uno puede ser un objeto para *sí mismo*, que puede comunicarse e interactuar consigo mismo señalándose objetivos, deseos... Pero, ¿es entonces el individuo un simple resultado de la interiorización y organización de las expectativas, actitudes o creencias de los demás? por el contrario, el Interaccionismo Simbólico trata de evitar ésta crítica resaltando el *papel dinámico y creador de la persona* en la interacción social.

El *self* (en la interacción) es un *proceso activo* y no una estructura pasiva: no es una organización de evaluaciones o de valores interiorizados. No somos individuos pasivos sobre los cuales los demás actúan y opinan, sin que podamos hacer otra cosa más que reflejar esas evaluaciones que ellos tienen de nosotros: "somos personas activas que <moldeamos> esas definiciones a nuestro parecer

en el permanente proceso interactivo que mantenemos con el medio social" (Wrong, 1961).

Para Mead (1934) "...el que los sí mismos se constituyan en el proceso social y que sean reflejos individuales de éste, o mejor que sean reflejos de este modelo de comportamiento organizado que presenta y que los individuos toman en su estructura respectiva, todo esto no es incompatible con el hecho de que cada sí mismo tenga *su propia individualidad, su modelo único*". La persona no es un producto pasivo de las fuerzas y presiones sociales, sino un agente activo que crea, mantiene y a veces cambia drásticamente su ambiente cotidiano (Secord, 1963).

El *sí mismo* es algo que se *construye dinámicamente*, que se elabora a través del irse *relacionando* dentro de los procesos y redes sociales. El propio *self* surge cuando cada uno de nosotros somos capaces de autoconocernos desde un punto de vista externo, objetivo, y para ello se requiere la presencia del "otro", de los demás.

Para el Interaccionismo Simbólico no basta únicamente con que el individuo tenga la capacidad de situarse fuera de sí mismo y tomar el papel del otro, sino además ha de poder "volverse sobre sí mismo" y de forma activa, hacerse a *sí mismo* objeto de su propia evaluación y crítica: así pues, tanto la *proyección* como la *reflexión* son condiciones necesarias para que surja el *sí mismo*.

3.2.4 Los "otros significativos"

A partir del análisis del pensamiento de Mead y de Cooley, Berger y Luckman (1979) llega a afirmar que el "yo" es una "entidad reflejada", porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los *otros significantes*: el individuo llega a ser lo que los otros significantes "lo consideran". Este no es un

225617

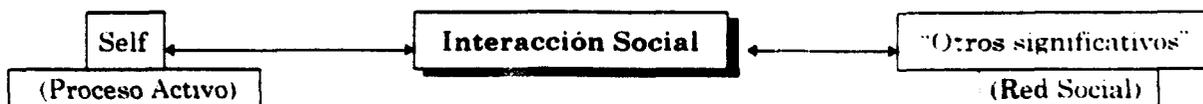
proceso mecánico y unilateral, entraña una dialéctica reversible y eficaz entre la imagen objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida.

Hay que tener muy en cuenta que influirán con mayor rigor las evaluaciones sobre uno mismo de aquellas personas que tengan para nosotros una *relevancia personal*, es decir, hay una "selección" de personas dependiente del beneficio, la frecuencia, el apoyo y satisfacción de la interacción, entre algunos otros factores. Es así como el individuo se evalúa y actúa afectado, no sólo por él mismo, sino por toda la red social a la que pertenece, o al menos por todas las personas que de alguna forma son *significativas o importantes para él*.

Nos evaluamos, por lo tanto, a nosotros mismos pero desde un punto de vista social, de manera que lo que pensamos que somos es resultado de la impresión sobre lo que *creemos que los demás significativos piensan de nosotros* (aunque esto en la mayoría de las ocasiones, no sea lo que los demás efectivamente piensan).

Por consiguiente, el "concepto de sí mismo" que conforma el adolescente depende en general de las interacciones que mantiene con las redes sociales (especialmente con las personas a las que él les adjudica mayor importancia), de la opinión que se forman de él y de las expectativas e ideas creadas a partir de él. Es por eso que el *sí mismo es dado, mantenido, desarrollado y transformado, es decir construido, a través de la relación interpersonal*, del contacto social.

ESQUEMA 3-F: *El carácter activo del Self y el otro significativo en la interacción social.*



SINOPSIS

Hablar de Interaccionismo Simbólico es hablar de "autoconocimiento": de acción interpersonal en situaciones donde el individuo es fuente de reacciones para su interlocutor: es por eso que tiene que percatarse de sus propias acciones, pues éstas provocan respuestas en su compañero y por tanto se transforma en condiciones necesarias para el seguimiento de su accionar. Resulta entonces que la interacción social consiste finalmente en una "adaptación recíproca" de los comportamientos de las personas.

Dentro del interaccionismo, al *sí mismo* se le puede asociar con la *autoimagen*. Para el Interaccionismo Simbólico el *sí mismo* es un *producto social*: sería la interiorización de la imagen que los otros tienen de uno mismo: una especie de "espejo de cómo nos ven los demás" (Cooley, 1947). Entonces es válido afirmar que *el autoconcepto o la autoimagen depende de la interacción social*.

Como punto de síntesis, de lo anterior se puede decir lo siguiente: "Cada persona se construye (participativamente) una autoimagen a partir de las interacciones de cada persona con (la red social), y será ésta autoimagen, junto con las (...) situaciones sociales, lo que determine (su comportamiento)" (McMillan, 1978). Adoptamos la posición del otro, y *nos concebimos como "pensamos o creemos" que los demás nos evalúan*. Nos volvemos el público de nosotros mismos.

Cabría pensarse que es suficiente con obtener de los individuos las interpretaciones de sus *grupos o redes de pertenencia* para preguntarles a continuación si tales impresiones se les aplican a ellos como personas. Pero los grupos sociales no representan una simple yuxtaposición de elementos más o menos diferenciados, sino que constituyen un todo dinámico, siendo cada

individuo *simultáneamente* miembro de numerosas redes sociales. Es por eso que el tipo de socialización a la que alude Durkheim es un tanto discrepante con la propuesta interaccionista, ya que la primera resalta la *vulnerabilidad* del individuo ante los distintos grupos sociales, mientras que la segunda hace un llamado a la reconstrucción *activa* por parte de la persona y de la sociedad misma. Entonces el dilema al que se enfrenta esta investigación será el de saber *cuáles de éstas redes o interacciones significativas son las que contribuyen más a la idea - concepto o imagen - que se forma de sí mismo cada adolescente.*

3.3 EL AUTOCONCEPTO

“Con la mayoría de nosotros sucede así: somos lo que otras personas dicen que somos. Nos conocemos a nosotros mismos principalmente de oídas”

(Eric Hoffer, 1954)

Self y autoconcepto se manejan indistintamente en la literatura de Psicología Social para referirse al conjunto de conocimientos que tiene un individuo de sí mismo (Musitu, 1992). Para continuar con éste punto central del estudio, una cuestión importante. En esta parte del desarrollo teórico de la investigación, se tomarán como términos análogos y/o equivalentes, es decir que se referrán a lo mismo aquí, a los siguientes constructos empleados comúnmente dentro de la Psicología Social: autoconcepto, autoimagen, autodescripción y autodefinción. Lo mismo será para autoestima con autoevaluación y autovaloración.

En la literatura de Psicología Social podemos encontrar que en unos libros, por ejemplo, la autopresentación y la autoimagen son lo mismo (Goffman, 1961b; 1971), o que la autoestima y el autoconcepto hablan de lo mismo (Pérez-Mitre, 1981). Todo depende del propio autor y de la corriente teórica en la que se desarrollen los términos adoptados para justificar sus planteamientos.

3.3.1 La estructura del autoconcepto

Para comenzar con la definición del constructo del Autoconcepto, se intentará ilustrar como diversos autores mencionan las variadas dimensiones que lo integran, y que por lo tanto lo definen. Algunos de ellos coinciden entre sí en varios de sus elementos o componentes, pero también encontramos autores que dan preferencia a ciertas dimensiones - acaso por los objetivos e intereses que buscan satisfacer con dichas orientaciones y planteamientos -, sin embargo,

para ésta investigación se resaltaré al último las dimensiones que se les dará mayor importancia de acuerdo a los objetivos y objetos de estudio (adolescentes y sus redes sociales), e intereses particulares (psicosociales y prácticos). En primer lugar, el autoconcepto lo encontramos en cinco grandes categorías de investigación social (García, 1998):

- ψ *Ámbito Educativo*: Autoconcepto y rendimiento escolar; Autoconcepto y necesidades educativas especiales; programas educativos para la promoción del Autoconcepto, etc.
- ψ *Ámbito del Equilibrio Personal*: la salud; desgaste laboral y profesional, etc.
- ψ *Ámbito del Desarrollo Personal y Social*: integración social, habilidades de interacción; relaciones familiares y afectivas; aceptación social, etc.
- ψ *Ámbito Vocacional*: elección escolar; elección profesional, etc.
- ψ *Ámbito Deportivo*: rendimiento físico; rendimiento deportivo, etc.

La presente investigación se ubica precisamente dentro de dos de estos ámbitos de investigación: el ámbito educativo y el ámbito del desarrollo socio-personal; siendo el segundo el de mayor interés en este estudio. De la misma manera éstas son las categorías que se contemplarán en el contenido y estructura del taller de intervención psicosocial.

Ahora se procederá a mencionar algunas propuestas psicosociales que definen al autoconcepto y a sus elementos conformadores. En principio, el autoconcepto es *multidimensional*; está determinado por la disposición de distintos elementos como: "el yo físico o corporal, el ético-moral, el personal, el familiar (...), el socio-relacional y el autocrítico" (Fitts, 1965). El "autoconcepto" supone el *nivel cognoscitivo del self*, como se ve a sí mismo la persona y describe su identidad personal.

- ❖ El "sí mismo físico" indica la valoración del propio cuerpo en cuanto a físico, salud, atractivo, etc.;

- ❖ El "sí mismo moral-ético" indica la satisfacción de los valores morales:
- ❖ El "sí mismo personal" refleja el sentimiento de educación como persona y la valoración de la propia personalidad:
- ❖ El "sí mismo familiar" supone el sentimiento de valoración e importancia como miembro de una familia o grupo primario:
- ❖ El "sí mismo social" se refiere a la percepción de la relación con los demás y el valor de la interacción social con los otros en general:
- ❖ La "autocrítica" supone una disposición normal y sana a las críticas, siempre que no sean excesivamente elevadas, lo cual revelaría sujetos con escasas defensas, incluso patológicamente indefensos (Fitts, 1965b).

Una alternativa más - y apropiada para la etapa de la adolescencia y para nuestro contexto socio-cultural -, es la de Jorge La Rosa y Rolando Díaz Loving (1988) quienes mencionan que son cinco las dimensiones más importantes con respecto al autoconcepto, y son:

- 1) La dimensión "física", o consideraciones respecto al cuerpo, como: atractividad, salud, habilidades y funcionamiento:
- 2) La dimensión "social", se refiere a la percepción que uno tiene de sus interacciones y el grado de satisfacción o no:
- 3) La dimensión "emocional", proporciona una fotografía de los sentimientos y emociones que el individuo experimenta en el día a día, como consecuencia de sus éxitos o fracasos:
- 4) La "ocupacional", hace mención al funcionamiento del individuo en su trabajo, ocupación, profesión, desempeño escolar, etc.:
- 5) La dimensión "ética", es decir, el aspecto de congruencia o no congruencia con los valores personales y que son en general, un reflejo de los valores culturales prevalecientes.

El presente estudio "coincide" con la propuesta hecha por Secord (1963), al describir los tres aspectos esenciales del autoconcepto - definiendo a éste como

un conjunto de cogniciones, actitudes y sentimientos, hacia sí mismo -, los cuales son:

- I. Componente "cognoscitivo" representa los contenidos del "yo", ilustrado por el pensamiento, tales como: "yo soy inteligente, honesto, responsable, impuntual, etc.":
- II. El componente "afectivo" representa los sentimientos de uno hacia sí mismo y es más difícil de ilustrar, ya que los sentimientos hacia uno son por lo general expresados en palabras:
- III. El componente "comportamental" es la tendencia a actuar hacia uno mismo de varias maneras: despreciativamente, indulgente, etc. (para la parte práctica o aplicada de esta investigación, el componente conductual a intervenir no se referirá al comportamiento en sí del adolescente, más bien a un *a priori cognitivo*: sus creencias o expectativas anteriores a dicho comportamiento: destrezas, habilidades o capacidades ante una situación específica).

Otra aproximación en la que aquí se está de acuerdo con su definición, es la que postula al autoconcepto como un "complejo y dinámico sistema de percepciones, creencias y actitudes del individuo sobre sí mismo: que actúa en la interpretación y organización de las experiencias del sujeto" (Shavelson & Col., 1976, 1982).

Los autores incluyen aquí cuatro dimensiones que componen a la autoimagen: a) dimensión académica; b) dimensión social; c) dimensión emocional-personal; y d) dimensión física (Shavelson, 1976).

La definición primera que menciona Fitts (1965) concuerda con lo que en principio se señalaba acerca de manejar autoimagen y autoconcepto como análogos: "el autoconcepto es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo". Esta definición revela que las ideas respecto a uno mismo (las cogniciones de nosotros mismos) afectan poderosamente la manera en que asimilamos la

información social proveniente de las redes sociales que nos rodean; sin embargo, dichas cogniciones se encuentran constituidas en parte por las opiniones o creencias del otro.

3.3.2 La construcción del autoconcepto

En la vida cotidiana, interactuamos con las demás personas basándonos no tanto en lo que somos en "realidad", sino en las concepciones que tenemos de nosotros mismos y de ellos. Hablamos pues de una concepción que creamos y desarrollamos basada en nuestros atributos, pensamientos, capacidades, sentimientos y comportamientos que llevamos a cabo dentro de las redes sociales.

Al evaluar de manera cotidiana los grupos sociales que nos rodean, así como las descripciones que los demás hacen de nosotros, elaboramos nuestra propia definición de nosotros mismos. Nos describimos como personas inteligentes o tontas, tranquilas o relajientas, alegres o melancólicas, flojas o trabajadoras, responsables o desidiosas, etc. Desde luego, tomando en cuenta todas las posibilidades que existen entre los extremos de cada par anterior. Así, la autodescripción es el sistema de conceptos que utilizamos para definir nuestra persona.

La definición de sí mismo (o autodefinition), nos muestra aquel conjunto de características que una persona considera como propias y a las cuales les otorga un lugar y un valor socio-personal privilegiado. El autoconcepto es la imagen general que la persona tiene de sí mismo y que se distingue de otros conceptos muy similares por su carácter *temporal y estable*, es decir, el sentirse "permanentemente" como la misma persona (mismo *self*) pese a los distintos tiempos y etapas por los que se atraviere (Turner, 1968b).

De esto último se puede desarrollar lo siguiente. La autodefinición nos lleva a dos cuestiones: por un lado a la idea de "quién se es", y por el otro lado a un sentimiento de seguir siendo siempre "lo que se es", es decir un aspecto de *continuidad* en el tiempo, de tener la impresión de ser él mismo aunque las relaciones y el contexto social cambien.

En cada nueva experiencia de relación social evidenciamos las definiciones cognitivas sobre el *self* que hemos desarrollado a partir de nuestras situaciones e interacciones pasadas. Estas definiciones del sí mismo reflejan aquellos elementos *estables y coherentes* que hemos descubierto sobre nuestro comportamiento social. A partir de dichas cuestiones, *construimos* concepciones personales que permiten predecir nuestro próximo actuar con las demás personas y usarlos para interpretar las situaciones cotidianas en las que nos vemos envueltos.

Una definición más para finalizar este apartado. El autoconcepto "supone un conjunto organizado y cambiante de conocimientos, entre ellos, los atributos, cualidades, defectos y valores que el sujeto reconoce como descriptivos de sí mismo". (Rogers, 1967). Es la parte "cognoscitiva" del sí mismo. Este sí mismo cognitivo carece de existencia objetiva, hablamos más bien de un concepto o imagen mentalmente creado por cada persona con respecto a sí mismo y al otro u otros.

3.3.3 La modificación del autoconcepto

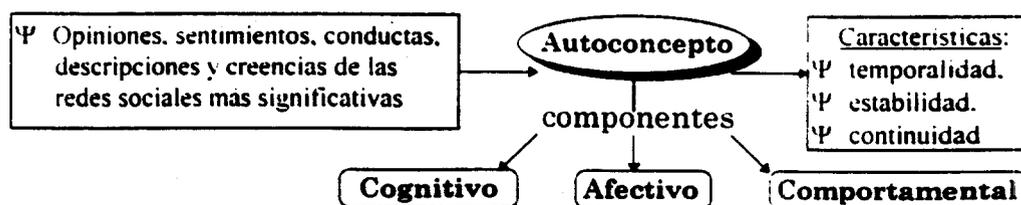
Muchas veces nuestro autoconcepto se resiste a un cambio. Una de las causas de que nuestra autodefinición sea tan estable procede de la forma en que asimilamos las creencias y evaluaciones de los demás (información social) que nos es relevante (la información que atañe a nuestra persona), ya que es más probable que recordemos y mantengamos mejor toda experiencia que confirme

el concepto que tenemos de nosotros, y que menospreciemos o ignoremos aquella información u opinión que se oponga a dicho concepto personal.

El supuesto de que la resistencia al cambio de una persona implica públicamente una posición se debe, en parte, a la autodescripción que suele derivarse de sus comportamientos públicos en la sociedad. Sobre estos se elabora una serie de atributos que pasan a formar parte de la imagen misma de la persona. Al parecer éstas cualidades terminan alcanzando una cierta autonomía funcional y hacen que en fases sucesivas no sea suficiente con "querer cambiar" meramente ese comportamiento mantenido en público, sino que también se hace necesario el cambio de la autoimagen de la persona. De lo contrario, al cambiar el comportamiento sin ir acompañado de un cambio del autoconcepto, suele bajar el nivel de satisfacción personal.

En la actualidad ha quedado claro que en la adolescencia se tienen múltiples motivos y fines. Buscando el autoconocimiento estamos ávidos de evaluar nuestra competencia social. Buscando nuestra autoconfirmación estamos ávidos de confirmar nuestras autoconcepciones. Buscando nuestra autoafirmación, estamos especialmente motivados para mejorar nuestra autoimagen. Los experimentos psicosociales confirman que un motor motivacional - como puede ser la aprobación y la aceptación social - pone en movimiento nuestras dimensiones cognitivo-afectivas para modificar las conceptualizaciones propias.

ESQUEMA 3-G: *El proceso de construcción del autoconcepto, sus características y componentes principales.*



SINOPSIS

Como conclusión de todas las aproximaciones y opciones anteriores, se llega a que el autoconcepto es "el marco (cognitivo) de referencia para interpretar, conocer y organizar la información hecha sobre el propio individuo y sobre los demás" (Shavelson, 1982). Este significado de sí mismo organiza nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, influyendo por consiguiente sobre la manera en que describimos, recordamos y evaluamos tanto a las demás personas como a nosotros mismos.

En resumen, se puede decir que en la formación del autoconcepto adquiere más valor la *evaluación que pensamos e interpretamos de los demás hacia uno mismo*, que su definición - de ellos - en sí (Quarantelli & Cooper, 1966; Shrauger & Schoeneman, 1979); con dichas evaluaciones formamos una serie de posiciones e ideas que tenemos de nosotros mismos como personas adentradas e interconectadas en la red multipersonal.

Esto nos lleva a volver a mencionar que las personas no somos seres pasivos sobre los cuales los demás evalúan indiscriminadamente, sin que podamos hacer otra cosa más que reflejar la imagen o definición que tienen de nosotros. *Somos personas que construimos activamente el concepto que queremos brindar a los otros en las relaciones interpersonales y dentro de un contexto o situación determinada.*

3.4 LA AUTOESTIMA

“Un hombre no puede sentirse cómodo si no cuenta con su propia aprobación”

(Mark Twain, 1906)

Algunas de las críticas más importantes al Interaccionismo de Mead son (Munné, 1993): el descuido de dos aspectos básicos de la relación individuo-sociedad, lo afectivo y la estructura social; tiene problemas al considerar la parte afectiva del comportamiento, Mead parte de supuestos más cognitivos. Además Mead trata de cubrir el segundo “olvido” por medio del concepto “otro generalizado”, el cual deja más que nada una generalización ambigua. Este estudio trata de remediar el primer descuido a través de la introducción de un elemento esencial en toda persona, y sobre todo del adolescente: el componente sentimental o autoestima.

Al estar hablando del autoconcepto y el *self* anteriormente, en algunas partes se ha definido superficialmente lo que se entiende con este constructo. Es por eso que a continuación se presentan las implicaciones de ésta dimensión del sí mismo. La autoestima es “La satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo” (Martínez & Montané, 1981). Es aquella importancia o valor que un individuo se da a sí mismo en relación con los otros; es una evaluación que hace la propia persona de la situación actual en la que se encuentra de acuerdo a sus relaciones sociales (Coopersmith, 1967). La autoestima supone el “...nivel de satisfacción o de valoración que tiene la persona consigo misma y de sus propios méritos” (Coopersmith, 1967b). En pocas palabras, es la dimensión evaluativa-afectiva del *self*.

3.4.1 Elementos determinantes de la autoestima

La autoestima es afectada y determinada por varios factores, entre los que se encuentran los deseos-frustraciones, la aprobación social y el control personal. Ahora se pasará a explicar más detalladamente cada uno de éstos:

- La autoestima está en función de nuestras ambiciones y aspiraciones y de lo que tenemos que hacer para alcanzarlas, ya que no todas las acciones que realizamos tienen una repercusión importante en nuestra autoestima: evaluamos las situaciones que realizamos para lograr nuestros deseos, de acuerdo a las habilidades y capacidades que "creemos" poseer, y actuamos - la mayoría de las veces - a partir de esta información, resaltando aquellas acciones que refuercen una imagen de nosotros mismos de manera favorable.
- La autoestima está muy relacionada con la "aprobación social" es decir con la reputación y/o status de que goza una persona con respecto a una red social (por ejemplo el grupo de amigos). De acuerdo a ésta aprobación se distinguirán dos niveles de autoestima: uno individual relacionado con las realizaciones personales, y otro más social, a partir de las opiniones e ideas que los demás tengan de uno mismo.
- La autoestima también está influenciada por la creencia que tenemos de nuestra capacidad de control sobre los hechos y situaciones sociales que nos afectan de alguna manera importante, así como por la capacidad de cambiarlos (tener el poder) a nuestro gusto. Esta idea que nos hacemos sobre nuestras aptitudes para controlar el entorno social que nos afecta, repercute directamente sobre la forma en que actuaremos posteriormente, y por consiguiente en la autoevaluación que realizaremos sobre nuestro actuar.

Otros factores sociales que repercuten sobre la autoestima son los "juicios" que los demás realizan acerca de nosotros mismos (críticas personales) y las

“comparaciones” que realizamos con nuestros semejantes, o con el grupo de “iguales”. Estos dos factores son de considerable repercusión en la adolescencia: indudablemente cualquier comentario u opinión que perjudique u ofenda a su persona, y el evaluar su propio desempeño en base al desempeño del otro (sobre todo cuando éste último lo supera), trae como consecuencia que el adolescente se valore menos y mantenga relaciones tensas con los demás.

3.4.2 Consecuencias del nivel de autoestima

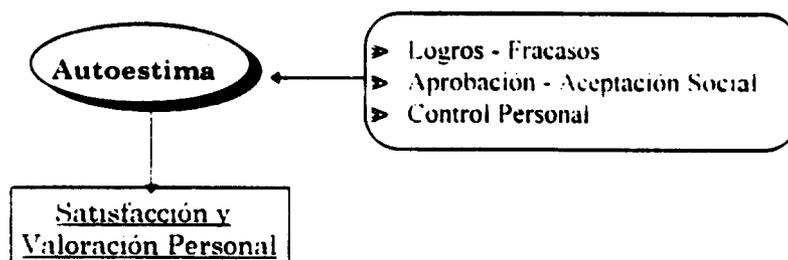
Algunas consecuencias importantes referentes a la autovaloración son las diferencias que pueden existir entre los deseos e intenciones de dar una buena imagen (generalmente positiva), y aquella concepción que se forman las demás personas de uno mismo (siendo negativa muchas veces). Esto debido a la tendencia de suscitar en los otros y en uno mismo, una impresión positiva de nosotros mismos, lo que constituye un elemento de gran valor en las interacciones sociales que llevamos a cabo.

Al haber una gran distinción entre estos dos elementos (la imagen que uno tiene de sí mismo y la que se forma el otro) ocurre una situación de conflicto personal. Esto trae como resultado un nuevo planteamiento y evaluación de nuestra propia persona, revalorizando nuestras capacidades, habilidades, atributos, etc., que nos han caracterizado y diferenciado de los demás.

Las adolescentes con una baja autoestima suelen tener menos confianza y seguridad en sí mismos y se ven con menos capacidades, lo que les hace más dependientes de la opinión de los demás (la aceptación, por ejemplo, de un mensaje persuasivo es más probable en ellos); tienden a esforzarse menos que los demás y a creer menos en ellos mismos ante un problema cotidiano.

Las consecuencias del nivel de autoestima en la adolescencia son distintas para los dos sexos. En los hombres se manifiesta con el desarrollo de la edad, en más autoconfianza, satisfacción personal y competencia social, unidas al status del que gozan. Las mujeres, en cambio, desarrollan un nivel más negativo de sí mismas, consideran sus atractivos personales disminuidos, se muestran más resignadas y sumisas. Sin embargo, y al mismo tiempo, con los hombres el desarrollo positivo va acompañado de una disminución de sus sentimientos, mientras que en las mujeres al disminuir la seguridad de sí mismas, se vuelven más comprensivas expresando sus sentimientos sólo para ellas mismas.

ESQUEMA 3-H: Algunos de los factores que influyen en la autoestima de los adolescentes.



SINOPSIS

Desde el punto de vista psicosocial, son las otras personas las que nos dicen *quienes somos y como somos* (como se ha venido explicando anteriormente), y con el fin de lograr una retroalimentación (*feed back*) lo más favorable posible - para aumentar nuestra autoestima -, intentamos adaptarnos a las definiciones y evaluaciones que dichas personas realizan sobre nosotros.

3.4.3 Autoestima, Autoconcepto y otros términos afines

Pese a que en la literatura de Psicología Social, se pueden encontrar muchos conceptos que llevan a cuestiones individuales - como se ha visto hasta el momento - pero que encierran un contenido altamente social; otros "repertorios" psicosociales análogos a la autovaloración y a la autodefinition se mencionan ahora.

3.4.3.1 El Autodescubrimiento (autorrevelación)

Este término parecido, más no equivalente del autoconcepto, puede definirse como la información personal que una persona da a otra. Las decisiones acerca del autodescubrimiento determinarán los tipos de relaciones que tengamos, el número de amigos y lo bien o mal que conozcamos a otros y seamos conocidos por ellos.

El autodescubrimiento puede jugar un papel muy importante para superar la soledad y el aislamiento grupal, sucesos característicos de la adolescencia. El límite personal es modificado por el autodescubrimiento. Mantenemos barreras alrededor de nosotros, basadas en el "no descubrimiento" personal, las cuales se abren cuando nos descubrimos ante los demás.

Algunos de los numerosos beneficios del autodescubrimiento son los siguientes:

- Ψ La autoexpresión: hablar acerca de los propios valores y opiniones para clarificar los propios pensamientos y creencias;
- Ψ La validez social: obtener retroalimentación de los demás y confirmar el *autoconcepto*;
- Ψ El desarrollo de relaciones: actuar como un medio para el desarrollo de interacciones sociales;

Ψ **Control social: operar como herramienta para el control y quizás para tomar ventaja sobre los demás.**

En general, las personas descubren más y más información conforme la relación se desarrolla. La reciprocidad de descubrimiento, en la cual los individuos tienden a unirse en un grado de comunicación íntima, juega un papel importante en el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Adolescentes hombres, por lo general, encuentran más complicado que adolescentes mujeres descubrir información de ellos mismos en las relaciones interpersonales. Por lo común se espera que los hombres oculten sus sentimientos y emociones, mientras que a las mujeres se les anima a demostrar todas sus capacidades emocionales (tristeza, llanto, miedo, alegría, etc.). En síntesis, la revelación del propio *self*, consiste en hacer voluntariamente disponible la información sobre sí mismo que normalmente no estaría accesible para los otros.

3.4.3.2 *La Autoatribución*

En Psicología Social, se habla de sesgos atribucionales "ego-protectores" al referirse a la negación de responsabilidad por los resultados negativos obtenidos en determinada situación, y al referirse a sesgos de "incremento de autoestima" se menciona la asunción de autorresponsabilidad para los éxitos. Las funciones que implican estos sesgos serían la de mantener niveles elevados de *autoestima* y la de buscar la aprobación social.

Pero mientras adquirimos información relevante para nosotros mismos, se introduce un poderoso sesgo. Fácilmente atribuimos nuestras fallas y equivocaciones a situaciones difíciles, e igual de rápido nos damos el crédito por nuestros éxitos. Esto alimenta lo que para la mayoría de las personas es una

autoimagen favorable, permitiéndoles disfrutar de los beneficios de la autoestima positiva mientras ocasionalmente sufren los riesgos de un orgullo frustrado.

Una condición muy importante para que funcionen estos sesgos atribucionales es el llamado "factor atribucional de autoestima": éste factor hace referencia a que la atribución realizada debe ser relevante para la autoestima de la persona, ya que el sentirse responsable del efecto "negativo" del comportamiento, efecto del que no siempre se autorresponsabiliza, ha de ser amenazante para su *autoimagen*.

3.4.3.3 *El Autoservicio*

Existen otros dos sesgos muy importantes para la Psicología Social y para el estudio del sí mismo: una tendencia a ignorar las fuerzas situacionales cuando explicamos la conducta de los demás (error fundamental de atribución), y una tendencia a evaluarnos y presentarnos a nosotros mismos de manera favorable (sesgo de autoservicio).

En realidad la mayoría de nosotros tenemos una buena reputación ante nosotros mismos. Una persona con autoestima "baja" responde a enunciados tales como "tengo buenas ideas" con un adjetivo calificativo, tal como "algo" o "en ocasiones". Más aún, una de las conclusiones más provocadoras y firmemente establecidas de la Psicología Social, se refiere a la fuerza del *sesgo de autoservicio* (la tendencia a autopercatarse de manera favorable). También apoyamos nuestra *autoimagen* asignando importancia a las cosas para las que somos buenos.

Estas tendencias hacia las atribuciones de autoservicio y comparaciones autocongratulatorias no son los únicos signos de autoimpresiones sesgadas de

manera positiva. La mayoría de nosotros "sobrestima" cuan deseablemente actuaríamos en una situación determinada. Exhibimos además una "vanidad cognitiva" al sobrestimar la precisión y validación de nuestras creencias y juicios. Y recordamos erróneamente nuestro propio pasado de forma que nos autorrealizan.

Además de los puntos anteriores, se pueden añadir otros muy importantes como los siguientes:

Ψ Si un acto indeseable no puede ser borrado de la memoria u olvidado, entonces pasamos a justificarlo:

Ψ Mientras más favorablemente nos presentamos a nosotros mismos en alguna dimensión (inteligencia, persistencia, habilidad, humor), más usamos esa dimensión como una base para juzgar a los demás:

Ψ Si una prueba o alguna otra fuente de información social - por ejemplo un horóscopo - nos favorece, entonces la creemos y la evaluamos de manera positiva, tanto a la prueba como a cualquier evidencia que sugiera que la prueba es válida:

Ψ Tendemos a vernos a nosotros mismos como el "foco de atención", sobrestimamos la medida en que el comportamiento de los demás está dirigido hacia nosotros. Además nos vemos a nosotros mismos como responsables de acontecimientos en los que desempeñamos sólo una pequeña parte:

Ψ Nos gusta asociarnos con la gloria de los logros de los demás.

Otros sesgos autofavorables son los siguientes: las personas ven sus fallas como normales (efecto del consenso falso), y sus virtudes como raras (efecto de unicidad falsa).

El sesgo de autoservicio ha sido explicado de tres maneras: a) como esfuerzo por presentar una imagen positiva; b) como producto secundario de la manera en que asimilamos la información social; o c) motivado por nuestro deseo de proteger e incrementar nuestra *autoestima*.

3.4.3.4 *La Autopresentación*

El fenómeno de controlar o manejar la información que revela algo de nosotros dentro de las interacciones sociales se conoce dentro de la Psicología Social como la presentación de uno mismo. Se refiere a nuestro deseo de presentar una buena imagen tanto a las otras personas como a nosotros mismos, por lo tanto actuamos para manejar las impresiones que creamos. La autopresentación es expresarse y comportarse de maneras diseñadas para crear una impresión favorable o que corresponda con los ideales propios.

De manera intencional, o nos engañamos, nos excusamos, nos justificamos o nos disculpamos lo necesario para apuntalar nuestra *autoestima* y confirmar nuestra *autoimagen*. Las personas desean ser vistas como capaces pero también como modestas y honestas. Para causar buenas impresiones - como modesto pero competente - se requiere de un buen manejo de las habilidades sociales, entre algunos otros factores.

En la etapa de la adolescencia, los individuos suelen recurrir a un engaño a los demás mediante sus apariencias e impresiones, pero en donde también se engañan a sí mismos, con sus comportamientos exageran injustificadamente el sentimiento de su propio valor como persona hasta el punto de llegar a creerse un individuo muy sobresaliente, atribuyéndose virtudes impropias.

Las personas tienen gran interés por las impresiones que dan a los demás, aún cuando éstas impresiones no correspondan a su propia realidad. Para

presentar una impresión favorable o esperada en varias situaciones. las personas pueden caer en el manejo de una impresión falsa (engaño). Como "actores en el escenario", las personas juegan ciertos papeles. revelan ciertos atributos y ocultan otros. Sin embargo, difieren en el grado al cual autovigilan su conducta. Las personas exhiben en público "menos" autoestima de la que sienten en privado. Cuando explican un éxito importante tienen el doble de probabilidad de reconocer la ayuda de otros si su explicación es pública.

En pocas palabras, la presentación de sí mismo, en la formación de impresiones, es el control ejercido sobre la información que la gente revela de sí misma. Por lo regular la presenta bajo puntos de vista favorables y aceptados socialmente.

3.5 LA AUTOEFICACIA

Un término más, y que completa el enfoque aquí presentado del autoconcepto, es la dimensión "cognitiva" de la persona, tomada en éste estudio como un proceso simultáneo del comportamiento.

La autoeficacia percibida se refiere a "...la convicción que uno tiene de que puede exitosamente, ejecutar la conducta requerida para producir los resultados (esperados)" (Bandura, 1977). Consiste en los juicios y creencias de las personas en su eficacia personal; es decir, son *juicios de acciones futuras*.

Llegamos a conocernos y a evaluarnos a través de los resultados de nuestras *acciones*, lo que nos ofrece las bases iniciales para la experiencia de la autoeficacia, en donde las posibilidades reales para una acción eficaz depende de la relación entre el "grado de control" que tiene la persona sobre su entorno social, de los "recursos o medios" con los que cuenta y de sus "capacidades". Las dos primeras condiciones permiten la realización de los objetivos planeados, la segunda es necesaria para concluir con éxito los objetivos anteriores.

Las personas con un sentido afirmativo de eficacia, tienen orientaciones optimistas de sus capacidades para ejercer dominio sobre las experiencias y situaciones que repercuten sobre sus vidas.

3.5.1 La autoeficacia y el logro escolar

"La finalidad última del sistema educativo es traspasar al individuo la responsabilidad de su propia educación"

(John W. Gardner, 1963)

La autoeficacia escolar percibida es definida como "los juicios personales de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conducen a los tipos de ejecuciones educativas designadas" (Schunk, 1989).

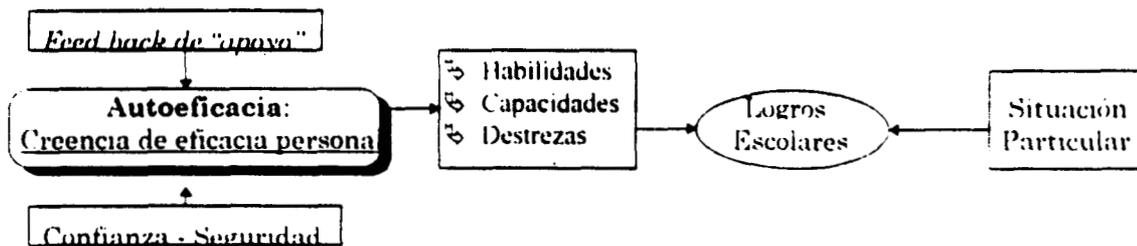
En el caso de los adolescentes escolares, la confianza en sus propias destrezas y habilidades para controlar las actividades escolares, influye sobre sus aspiraciones, su nivel de intereses particulares, sus logros escolares y sobre su preparación para distintos ámbitos sociales (Hackett, 1985).

Cuanto mayores creencias tenga el alumno en relación a su eficacia personal para mediar su motivación y actividades de autorregulación, más confianza tiene en su eficacia para desenvolverse en los ámbitos escolares: es decir, los alumnos con altas creencias de eficacia escolar, participan en clase con mayor disposición y voluntad, se esfuerzan y persisten durante más tiempo que quienes dudan de sus capacidades, enfrentan aquellas situaciones de difícil control con mayor seguridad, se integran con mayor habilidad a los equipos o grupos escolares, se relacionan y conviven mejor con sus compañeros de grupo, entre algunos otros "logros escolares".

Un tratamiento o estrategia muy importante para desarrollar y aumentar las capacidades de eficacia es a través del *feedback* o retroalimentación: la información que otra persona formula y dirige a uno mismo como reacción ante nuestro comportamiento. Los adolescentes escolares que reciben un *feedback* que transmite competencia (o en muchos casos aceptación) social, aumentan sus creencias de eficacia personal, así como potencian sus esfuerzos en las actividades escolares. Cuando el *feedback* de logro escolar de ejecuciones pasadas se atribuye al esfuerzo propio, los adolescentes perciben grandes avances en su desempeño escolar, mantienen una alta motivación y mayor intensidad de eficacia para nuevos aprendizajes (Schunk, 1987).

Schunk (1983) ha demostrado que la frecuencia y el momento inmediato del *feedback* de ejecución influye también sobre las percepciones de autoeficacia. Establecer objetivos inmediatos, fortalece la eficacia personal y el desarrollo de habilidades mas efectivas que las metas a mediano y largo plazo, ya que obtener logros escolares cercanos son ejemplo de un fortalecimiento de las capacidades y destrezas propias (Bandura & Schunk, 1981). Motivar a los adolescentes escolares para que sean ellos los que dicten sus propios objetivos, mejora los juicios de eficacia personal en su ámbito educativo, así como el compromiso por lograrlos (Schunk, 1985).

ESQUEMA 3-1: El procedimiento del taller (intervención psicosocial) para desarrollar la autoeficacia escolar en los adolescentes.



3.5.2 La autoeficacia y su relación con la autoestima y el autoconcepto

La autoestima puede derivarse a través de la realización de tareas competentes, con la condición de que los individuos *crean en el valor* de lo que están haciendo o en sus propias capacidades manipuladoras de la situación para el beneficio propio: es más, para proteger su *self* muchas veces pueden devaluar dicho contexto o enaltecer otros que permitan un mayor control, independencia y poder.

Por otro lado, la *interpretación* que le da la persona a la acción es de suma importancia para la formación de la autoestima basada en la eficacia, y en el se

encuentran involucrados dos procesos. El primero de ellos implica "la auto-observación" como causa de la acción eficaz, esto es algo necesario para que la autoestima se vea afectada, lo que se denomina *dimensión subjetiva*. La segunda dimensión denominada *dimensión objetiva*, significa la valoración diferencial de los contextos de la acción. Al evaluar sus ejecuciones lo más probable es que los sujetos se juzguen "comparándose" con otras personas que como ellos, están desenvolviéndose en situaciones similares de acción.

Bandura (1986) ha remarcado que autoeficacia y autoconcepto se refieren a fenómenos distintos. El primero es un juicio en relación al contexto de habilidad personal para dominar y orientar un curso de acción; mientras que el segundo es una evaluación global que incluye otras dimensiones sobre uno mismo, incorpora distintas formas de autoconocimiento (English & English, 1958).

La autoeficacia puede alentarnos a no resignarnos ante las situaciones difíciles de afrontar, persistir a pesar de los fracasos iniciales, a ejercer un esfuerzo sin ser distraídos demasiado por las dudas respecto de nosotros mismos. Sin embargo, señala Bandura (1986), no apreciar que las dificultades a veces reflejan el poder opresivo de las situaciones sociales puede orillarnos a culpar directamente a las personas por sus problemas y fracasos, o incluso a culparnos a nosotros mismos demasiado duramente por los nuestros, menospreciando el contexto social en el cual se desarrolla dicha situación.

La autoeficacia, en esencia, viene a decir que una persona ejecutará una acción en la medida en que *crea que será capaz* de realizarla con éxito. Esta habilidad percibida sobre una tarea, puede mediar en los intentos posteriores de ejecución de esa misma tarea o de otras tomadas como similares.

SINOPSIS

¿Qué implica la autoeficacia? "...las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras" (Bandura, 1982). La autoeficacia es el resultado de emprender tareas desafiantes (por ejemplo llevarse mejor con quien te cae mal) pero realistas (del mismo grupo) y de tener éxito en ellas (entablar cierta comunicación preliminar).

La autoeficacia implica *juicios de capacidades y destrezas* para ejecutar ciertas actividades, y no cualidades o atributos personales (como las características físicas o rasgos de personalidad). Los adolescentes juzgan sus habilidades para llevar a cabo determinadas demandas, por ejemplo escolares, y no quiénes son como personas - lo que sería su *autoconcepto* - o cómo se valoran sobre sí mismos - lo que vendría siendo su *autoestima*. Si la autoeficacia es un *apriori* de la acción o comportamiento, entonces bien cabe enlazar este concepto con una acción específica como lo es la habilidad social, pues ésta no es más que una destreza situacional. Sin embargo, esto no quiere decir que primero se tenga que recurrir a lo cognitivo y luego a lo conductual, al contrario es un proceso que se lleva a cabo simultáneamente. Pero ahora se verá el sentido y lo que se entiende con esta parte comportamental de la persona.

3.6 HABILIDADES SOCIALES

3.6.1 El origen socio-cultural de la habilidad social

Hablar de habilidad social, en un principio, es hablar de comportamiento contextualizado. La persona aprende los usos, costumbres, normas y otros aspectos socio-culturales, así como las capacidades y destrezas necesarias para convertirse en un *participante activo* de su entorno social: es decir, al socializarse, se encuentra plenamente en el ámbito de la interacción social.

En cada cultura, el ámbito o contexto social cuenta con un repertorio de pautas, valores, significados, creencias, etc. (tradiciones) particulares que configuran el modo de interactuar o de convivir con los demás, llegando así a establecer ciertos "estilos de vida". Es la sociedad, el contexto social el transmisor del significado y es a partir de la actividad social que se generan los significados (Bruner, 1956).

Las personas pertenecientes a estos ambientes sociales, desarrollan sus habilidades, comportamientos y "actuaciones" tomando en cuenta a dichos aspectos culturales e integrándolos en su propia dinámica personal: el significado que dan a los "objetos" externos serán características otorgadas por el contexto socio-cultural, los que se transmiten a través de la práctica social cotidiana. Es así como hace de su pertenencia a determinados aspectos y representaciones del comportamiento social, y que se ponen en evidencia al llevar a cabo la vida cotidiana - e interactuar con los demás -, al ejecutar su propia actividad.

Cada escenario social otorga a la adolescencia de ciertas connotaciones que la diferencian de los otros ambientes sociales. Por ello es que la forma de

interpretar las ideas, sentimientos, pensamientos, las acciones, es también distinta en cada contexto.

3.6.2 El significado de la habilidad social

Gran parte de las experiencias y vivencias de los adolescentes ocurren dentro de contextos sociales y de interacción social, los cuales son determinantes del significado, valoración y entendimiento de lo experimentado. Una forma sencilla pero eficaz de confrontar los obstáculos interpersonales cotidianos es a través de la adquisición de habilidades sociales.

Las habilidades sociales, llamadas anteriormente "comportamientos asertivos", se definen de la siguiente manera: es aquel *comportamiento* que expresa los sentimientos y pensamientos del individuo, de una manera honesta, sin herir los de los demás, y que normalmente alcanza su objetivo. Cantidad de autores han propuesto sus propias definiciones sobre habilidad social, sin embargo todas ellas coinciden en lo que implica: "...son comportamientos aprendidos, más o menos identificables como capacidades concretas y en ellas influyen las variables ambientales, lo que implica que tienen una dimensión *cultural* - tipo de habilidad -, una dimensión *personal* - variables cognitivas - y una dimensión *situacional* - contexto ambiental". Es importante resaltar un hecho, la habilidad social "es un *rasgo del comportamiento*, no de la persona, y depende de la situación social".

La definición más completa y amplia desde la Psicología Social es la otorgada por Caballo, la cual dice lo siguiente: "La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos

de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (Caballo, 1993).

Mediante el desarrollo de las habilidades sociales, se pretende en éste estudio *diseñar y enseñar habilidades de relación* con las redes sociales significativas del adolescente (familia, compañeros, etc.), y así mejorar su "competencia" social en los distintos ámbitos sociales en donde interactúa (Curran, 1985).

¿Porqué habilidades sociales para relacionarse con los demás? La importancia radica en seis puntos que subyacen a la habilidad social (Ovejero, 1990):

- ❖ Las relaciones interpersonales, y por consiguiente las interacciones sociales, son importantes para el desarrollo personal:
- ❖ El conflicto interpersonal puede traer consecuencias negativas individuales:
- ❖ Ciertas destrezas y habilidades de interacción son más adecuadas para ciertas situaciones sociales (laborales, educativas, etc.).
- ❖ Dichas estrategias pueden enseñarse y desempeñarse, adecuadamente:
- ❖ Una vez adquiridas, mejorarán la competencia del individuo en contextos específicos.

La ineficiencia de habilidades sociales puede mantenerse al "escapar" el adolescente de las situaciones sociales que requieren esas habilidades, lo que trae como consecuencia un autoconcepto insatisfactorio o negativo. Los adolescentes pueden tener problemas para, por ejemplo: decir que no, para pedir favores o hacer peticiones, para expresar sentimientos positivos o negativos, para iniciar o continuar conversaciones, para llevar a cabo relaciones interpersonales con los del sexo opuesto, etc. Es aquí donde precisamente adquieren un gran valor el desarrollo de las habilidades sociales para sobrellevar o eliminar estas dificultades, las cuales utilizan diversas

técnicas para obstaculizar o facilitar la comprensión, comunicación e interacción con las redes sociales de los adolescentes.

La Evaluación de las habilidades sociales comprende tres aspectos:

a) El Conductual; b) El Personal; y c) El Situacional.

Mediante los procedimientos que evalúan la efectividad de las habilidades sociales practicadas, se puede determinar el momento actual y medir la calidad de los elementos adquiridos mediante la enseñanza-aprendizaje de las habilidades sociales. A través de una comparación de por ejemplo los instrumentos pretest-postest (antes y después de una intervención psicosocial), darán una medida fiable de los avances, progresos o déficits ocurridos en los comportamientos de las personas a valorar.

3.6.3 Modalidades de evaluación de las habilidades sociales

Para evaluar los comportamientos adquiridos por los adolescentes mediante la adquisición de habilidades sociales, han destacado en mayor medida tres modalidades distintas, las cuales son:

* *La observación conductual* (observación directa del comportamiento social).

Esta modalidad se subdivide a su vez en dos alternativas: **a)** la observación natural: observación y valoración directa de las interacciones sociales de la persona en su medio ambiente social y natural, y **b)** la observación en situaciones artificiales: test de *role-play* o de situaciones simuladas, los cuales registran las respuestas sociales del adolescente en medios "artificiales", manifestando las situaciones interpersonales que son problemáticas en el momento de evaluar componentes verbales y no verbales;

* **Informes de otras personas.** Es aquella información social que se obtiene de las personas que interactúan con regularidad con el adolescente; es la opinión del informante acerca del comportamiento social de la persona. Estas evaluaciones de otros pueden ser informes del maestro, valoraciones y cuestionarios sociométricos, informes de padres o compañeros, etc.:

* **Medidas de autoinforme.** Estas evaluaciones proporcionan información en relación al propio conocimiento de su habilidad, la aceptación social y autopercepción de las relaciones interpersonales.

El objetivo principal y común de todos los métodos dirigidos a desarrollar las habilidades sociales es enseñar comportamientos sociales específicos, adecuados y relacionados con las interacciones cotidianas de los individuos y dentro de distintas situaciones o ámbitos de socialización. Es por ello que se han venido desarrollando diversas técnicas de mediación para ampliar el repertorio de reacciones posibles en las personas.

A continuación se mencionan algunas aplicaciones de técnicas individuales, las cuales pueden utilizarse de forma aislada o combinándolas entre ellas:

- 1) **Imitación.** Consiste en exponer al adolescente a modelos en vivo o actuados (videos o películas), que efectúen los comportamientos deseados por las personas. Se aprende a través de la observación de un modelo o variedad de ellos (múltiples modelos) más que implicándose directamente en las respuestas.
- 2) **Reforzamiento positivo.** Es el proceso mediante el cual las respuestas o comportamientos adecuados aumentan en frecuencia, ya que son seguidas por una recompensa o sanción favorable (consecuencias positivas), por ejemplo: la aprobación social, halagos o elogios, regalos, etc.

- 3) *Preparación y práctica.* Para desarrollar el comportamiento buscado se puede preparar información u otorgar instrucciones a los adolescentes sobre los comportamientos que se pretende sean adquiridos y ejecutados, y cómo llevarlos a cabo. La práctica es la representación de los comportamientos deseados (efectuar el *role-play*); por medio de la repetición de la práctica de la respuesta específica, el adolescente aprende el nuevo comportamiento.
- 4) *Bloques de enseñanza.* Son aquellos tratamientos multifacéticos o bloques de tratamiento en los que se conjugan las técnicas anteriores más otros procedimientos. El usar esta técnica acarrea entre otras cosas un aumento en el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de la mediación. Los bloques comprenden principalmente los siguientes componentes: instrucciones, imitación, ensayo y práctica, información y reforzamiento favorable.

Quizá la técnica más importante y sobresaliente sea la primera, que también es conocida como la del "aprendizaje por modelado" o "aprendizaje por observación", la cual se basa en la teoría de Albert Bandura del aprendizaje social. Esta teoría maneja el siguiente supuesto: "la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos observando como otros las ejecutan". El modelado será más eficaz cuando los comportamientos que deben observarse sean sencillos o fáciles de imitar, tomando en cuenta las experiencias, creencias y habilidades anteriores del adolescente, sean adecuadamente atendidos por él y sean recompensados en el modelo a imitar, el cual debe ser atractivo y de interés para el adolescente.

El modelado contempla cinco fases principalmente:

- 1) Información verbal sobre las habilidades sociales a adquirir y sus objetivos;
- 2) Presentación de un modelo eficaz a imitar;

- 3) **Práctica de la habilidad social específica por parte del individuo, ya sea en condiciones naturales o artificiales:**
- 4) **Corrección y/o reforzamiento de las habilidades por parte del entrenador; y**
- 5) **Mantenimiento y generalización de esa habilidad a diferentes situaciones sociales por parte del individuo.**

Un aspecto muy importante en los tratamientos sobre habilidades sociales consiste en su *generalización o transferencia* hacia otros contextos o situaciones sociales fuera del marco de enseñanza y aprendizaje; esto es fundamental porque un cambio comportamental funcional, para que sea efectivo, debe darse tanto en espacio como en tiempo, con otras personas y en otros ambientes sociales cotidianos.

Una parte básica para lograr esto es la comprensión y autocontrol de lo que se está realizando; es necesario alcanzar la generalización, la "toma de conciencia" y el "porqué" de lo que se está haciendo, son aspectos primordiales para un idóneo entrenamiento en habilidades sociales.

Es por eso que las habilidades sociales adquiridas deben adoptar un papel "activo" en su desenvolvimiento para con ello alcanzar un mantenimiento y generalización de comportamientos específicos en la vida cotidiana de la persona dentro de la sociedad.

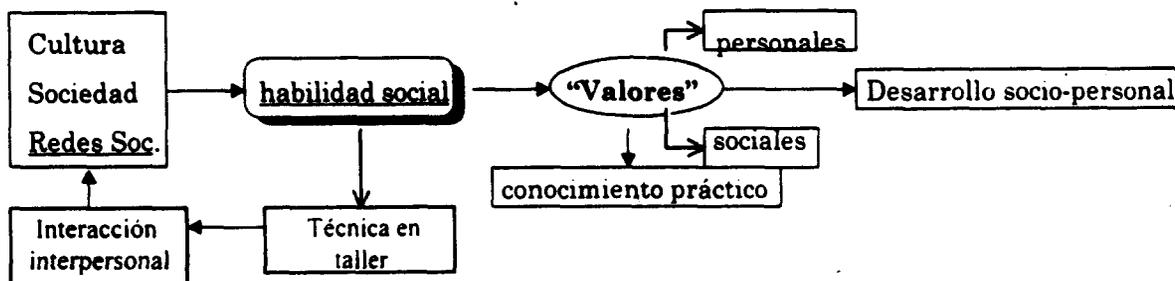
SINOPSIS

La eficiencia de las habilidades sociales depende del contexto específico cultural, de los valores sociales y de los intereses personales. Ya lo decía Bruner (1956) al destacar que las personas se *involucran activamente* al ser ellas las que interpretan sus acciones y comportamientos ejecutados.

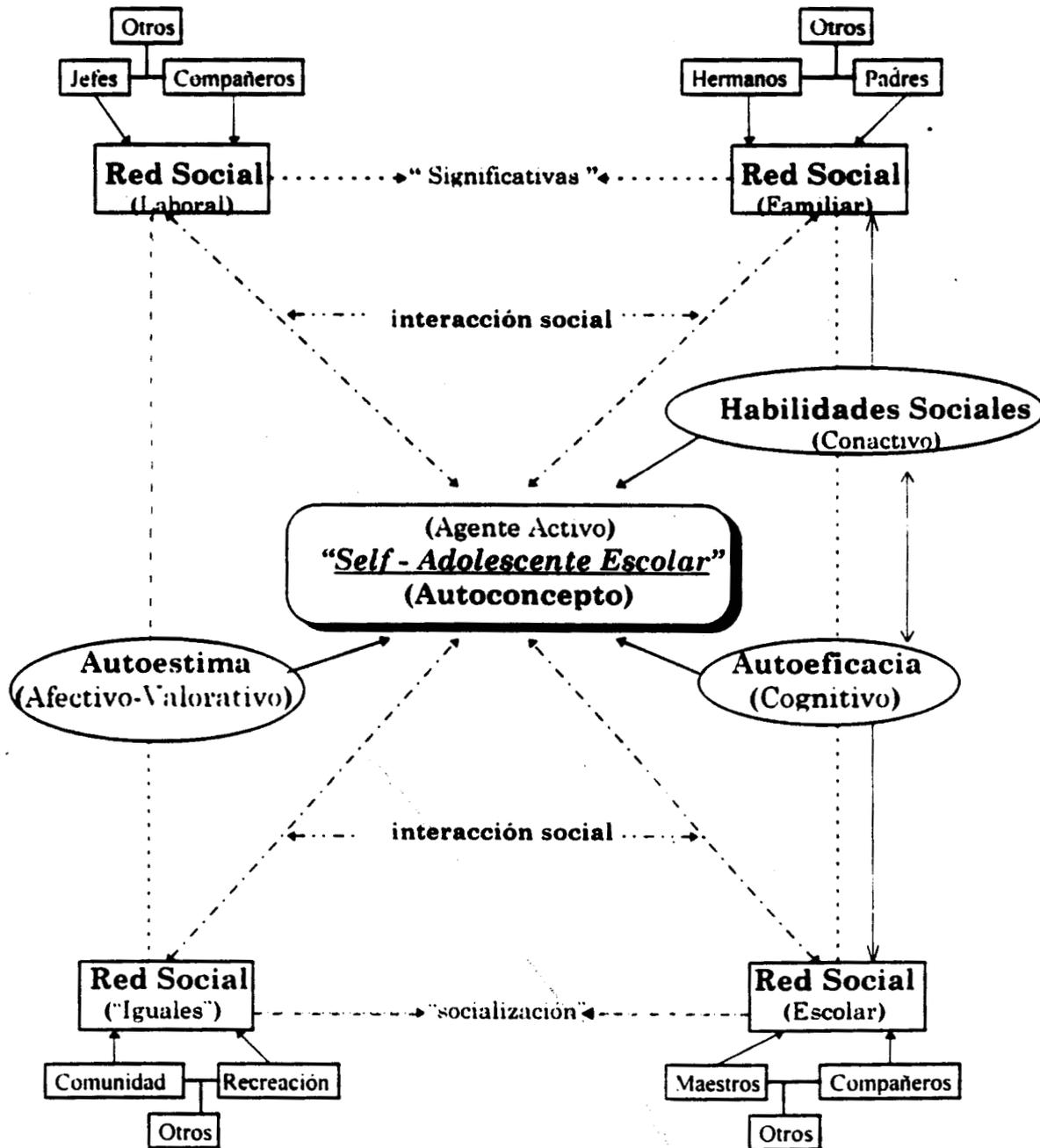
La redes sociales (como agentes "humanos" socializadores) son los transmisores directos de la cultura, y ésta a través de por ejemplo la escuela moldea ciertos aspectos personales del individuo como pueden ser su sistema de valores.

Para la primer etapa de la parte de intervención psicosocial (que será desarrollada más adelante), se toman como puntos auxiliares los "informes de otras personas" y "las medidas de autoinforme" de los sujetos a evaluar. Los informes de otras personas serán dados por el maestro "asesor" del grupo de intervención ¿porqué esta persona? Es la persona que tiene un mayor acercamiento e interacción con los adolescentes, además conoce más su comportamiento individual y grupal. Para cubrir los autoinformes, la información del mismo adolescente acerca de sus capacidades, relaciones, competencia interpersonal, etc., el cuestionario semi-abierto es un medio adecuado para eso.

ESQUEMA 3-J: *El tránsito de las habilidades sociales en la persona.*



ESQUEMA DE RECAPITULACIÓN GENERAL: *La integración y relación de la conceptualización teórica de ésta investigación.*



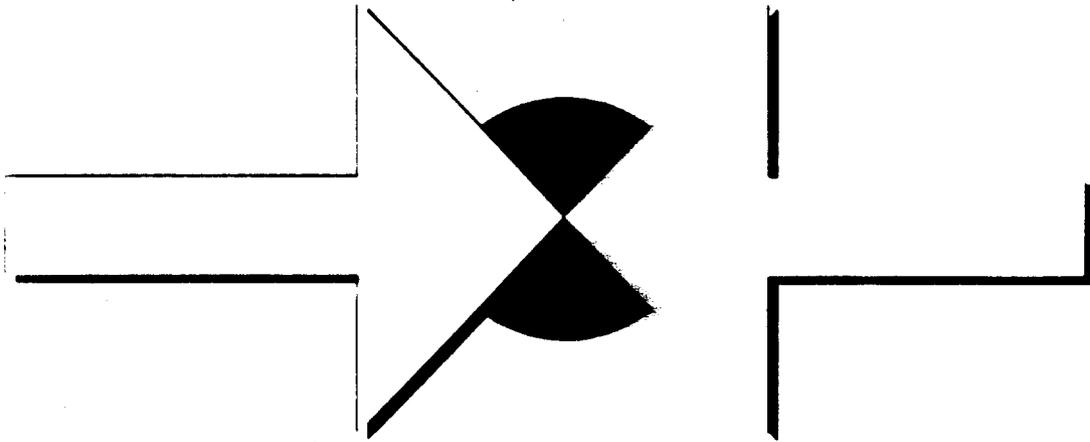
Explicación del esquema

Las redes sociales son "reales", están compuestas por sus respectivos integrantes (en la de "iguales", por ejemplo, con los que viven alrededor del hogar propio y/o con los que se convive para divertirse), todos - miembros y

redes - interconectados entre sí. Estas redes (o grupos) poseen dos características: son agentes de socialización y poseen un significado importante otorgado por el "punto de comunión". En éste "punto" recaen tres aspectos psicosociales básicos: los sentimientos, las creencias y los comportamientos, los cuales conforman gran parte de *lo que es* el "punto". Existe una relación muy estrecha entre la autoeficacia y las habilidades sociales; para la primera las cogniciones anteceden a las acciones, por el contrario en la segunda los comportamientos transforman a los juicios; empero en ésta investigación (sobre todo en la parte práctica) el proceso es *recíproco*, es necesario la presencia simultánea de ambos para el cambio personal. La eficacia personal se dirige primordialmente al ámbito escolar (logros). Las habilidades se utilizan como un medio para interactuar adecuada y satisfactoriamente con las redes, obteniendo beneficios personales (por ejemplo con la familiar). ¿Cuál es la relación entre dicho punto y la red social? Son precisamente las interacciones sociales, y son las que perfilan y moldean en gran parte al "punto de comunión" ¿Porqué sólo en parte? Justamente porque al interior del punto existe una dinámica y un carácter activo que lo hace *construir su propio ser (self)* ¿Quién es el "punto de comunión"? El adolescente *contradictorio* (en este caso escolar).*

* NOTA: la red laboral fue mencionada con la única intención de nombrar otra posible red del adolescente y de "cerrar el esquema", ya que desde un principio el estudio no trata la "poco frecuente" red laboral del adolescente escolar.

Segunda Parte:



Aspectos Metodologicos

Capítulo IV

ESTRATEGIA METODOLOGICA

Dentro del Interaccionismo Simbólico existen dos vertientes claramente diferenciadas por los enfoques metodológicos hacia la manera de analizar el mundo "interno" de la persona (Meltzer, Petras & Reynolds, 1975): la escuela de Chicago y la escuela de IOWA.

La primera (representada por Herbert Blumer), menciona que el comportamiento y la interacción son el resultado de la voluntad humana, no están "pautados", son suscitados; no hay estructuras estables; rechaza la separación entre variables independientes y variables dependientes y aboga por los métodos observaciones. La escuela de IOWA (representada por Manford Kuhn) dice que el comportamiento está determinado por las definiciones que da la persona, entonces el comportamiento es predecible; hay estructuras estables e independientes de la situación; acepta la "operativización" y la cuantificación de los datos. Sin embargo, el Interaccionismo Simbólico defiende el *pluralismo metodológico* para realizar investigación empírica (Maines, 1981). Las dos posturas anteriores parten de la misma premisa: para comprender la realidad de la persona, la investigación necesita "entrar adentro" (*getting inside*) de la situación y de la interacción (Munné, 1993).

La preocupación de las dos vertientes radica en la relación *dato-concepto*. Es la escuela de Chicago la que asume a la "observación participante" como el método idóneo para acceder a la realidad; es el instrumento donde el propio investigador tiene la ventaja de interactuar y situarse en la misma realidad. Esta escuela también utiliza otros métodos de investigación como la entrevista.

las biografías, las cartas, estudios de caso, diarios, e incluso en años más recientes las cintas de video, de audio y los cuestionarios abiertos. Básicamente utiliza técnicas cualitativas.

La línea metodológica de IOWA es más experimental. Utiliza técnicas cuantitativas (escalas, tests, encuestas, cuestionarios), atendiendo a las características de cada contexto. También emplea los estudio de caso, de campo y el video, pero dándoles usos más "objetivos".

La investigación empírica ulterior trata de retomar las dos posiciones interaccionistas, al emplear métodos y técnicas donde se destaca tanto la *cantidad como la calidad* del dato (para una ampliación de esto último, ver los apartados de "instrumentos de investigación" y "tipo de estudio").

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación parte del siguiente postulado psicosocial: ***Los autoconceptos "se construyen" como reflejos de las evaluaciones que las personas pertenecientes a nuestro contexto social realizan sobre uno mismo.*** Sin embargo, este estudio va más allá de la simple evaluación reflejada, de la ligera pasividad del individuo ante los demás. El papel activo de la persona, en la red social, es un punto básico aquí.

Esta investigación se puede enmarcar en el tema más amplio dentro de la Psicología Social que es el del *si mismo* o *self* (término desarrollado en la conceptualización teórica), pero enfocándose no en la "evolución" que tiene el *si mismo* a través de las diferentes etapas del crecimiento psicofísico - como lo hace la Psicología del Desarrollo -, desde la niñez hasta la vejez; ni en los procesos puramente individuales (búsqueda de rasgos típicos o características de personalidad) y/o cognitivos que se llevan a cabo dentro del adolescente ("cómo" asimila y procesa la información social); y ni en el ámbito del rendimiento laboral o de la salud física. En cambio sí en las ideas, descripciones, sentimientos, creencias, que el adolescente *se construye* a partir de las evaluaciones otorgadas en sus interacciones sociales. Las personas más *significativas* o *importantes para él* (y que se ubican dentro de sus redes sociales), son las que conforman su definición propia y por ende con repercusiones en su desarrollo socio-personal.

Los estudios que involucran al *si mismo* de la persona y que se han llevado a cabo anteriormente dentro de las investigaciones psicosociales de la UAM Iztapalapa, se han enfocado en marcos teóricos que resaltan las cuestiones individuales e involuntarias del "yo", ubicándose por ello, sólo en las primeras etapas del desarrollo humano (infancia, niñez y pubertad). Estas investigaciones no consideran de interés indispensable las interacciones

sociales más extensas (redes sociales), es más, se quedan en el ámbito familiar. Las discusiones teóricas pasadas han observado sólo aspectos aislados, como por ejemplo el nivel de autoestima del adolescente con respecto a su familia, **menospreciando las otras redes sociales que lo afectan; además explican la relación en un sentido lineal (tal causa provoca tal efecto), no haciendo un análisis más completo del *sí mismo*, el cual como se ha mencionado es ante todo *social*.** Es por ello que, al tomar en cuenta la interacción social más amplia y significativa, da como resultado una comprensión más adecuada y cercana a la realidad social y al problema de investigación que incumbe aquí: *la construcción del autoconcepto en los adolescentes de secundaria.*

Las variables que han sido poco estudiadas para comprender el autoconcepto son principalmente de tipo social: ya sean las redes sociales, el contexto o situación particular y las habilidades sociales para interactuar, y por supuesto las *opiniones que uno cree que los demás tienen de nosotros (interpretación personal)*, entre algunas otras.

4.1.1 Preguntas de Investigación

Las siguientes preguntas de investigación sintetizan las principales cuestiones que se desean contestar y aclarar en este estudio:

Ψ ¿Cuál es la red o redes (interacciones sociales) más significativa(s) para el adolescente de secundaria?

Ψ Complementando lo anterior, ¿Cuál es la red social que evalúa más desfavorablemente al adolescente desde la propia opinión de éste?

Ψ ¿Está el adolescente de acuerdo (o en desacuerdo) en que *él es lo que los demás dicen de él ...* habrá alguna diferencia en esto debido a su sexo?

- Ψ ¿Qué concepto o definición personal tienen los adolescentes que pertenecen a un contexto y ambiente social determinado (estudiantes de secundaria pública, diurna, de la región de Iztapalapa)?
- Ψ ¿Tendrán las mujeres una autoevaluación más favorable o desfavorable que los hombres, o viceversa... el sexo determinará el nivel de evaluación del adolescente?
- Ψ ¿Son complementarias o independientes entre sí la autoestima, la autoeficacia en la construcción del autoconcepto de los adolescentes?
- Ψ ¿Cuáles son las dimensiones, aspectos, situaciones o elementos que más favorecen a la satisfacción y construcción del autoconcepto en los adolescentes?

4.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enfoca en una de las etapas más "críticas" en la búsqueda del propio desarrollo, conocimiento e independencia personal: la adolescencia. Toma en cuenta las evaluaciones de las redes sociales *más significativas* en las que se ven involucrados los adolescentes, y que les afectan en las dimensiones conativas, cognitivas y afectivas de su autoconcepto.

4.2.1 Objetivos generales:

- ☉ Dilucidar cuales son las redes o interacciones sociales más significativas de los adolescentes de secundaria.
- ☉ Descubrir y mejorar la autoestima, autoeficacia y habilidades sociales que mantengan los adolescentes de secundaria y por consiguiente su autoconcepto.
- ☉ Crear y aplicar un taller de intervención psicosocial enfocado en el procedimiento para alcanzar el desarrollo socio-personal del adolescente de secundaria (competencia en distintos ámbitos sociales, destacando en esta investigación el ámbito escolar).

4.2.2 Objetivos específicos:

- ✧ Realizar una evaluación y diagnóstico preliminares de la situación personal en la que se encuentran los adolescentes de secundaria, con respecto a sus redes sociales más importantes; así como sus propias autoevaluaciones.
- ✧ Analizar las creencias de los adolescentes acerca de las opiniones que los "otros significativos" tienen hacia ellos.
- ✧ Evaluar los niveles en los que se encuentran los adolescentes con respecto a las variables que se pretende ampliar y mejorar (autoconcepto, autoestima, autoeficacia y habilidades sociales). Y con esto ..

- ✧ Incidir y fortalecer el autoconcepto del adolescente ¿Cómo? Al ..
- ✧ Construir un taller (intervención psicosocial) en donde se traten los temas anteriores y otros aspectos, para así poder ..
- ✧ Contribuir al adecuado desarrollo socio-personal del adolescente.

4.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS Y VARIABLES

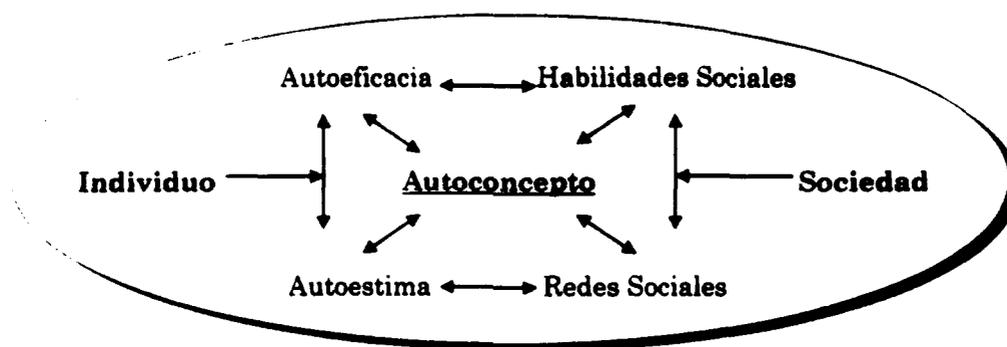
En principio se toma a la autoestima, la autoeficacia y las **habilidades sociales** como las **variables independientes** y al autoconcepto del adolescente como la **variable dependiente**; sin embargo el sentido entre las variables es "recíproco y simultáneo" en un momento dado. Todo se encuentra en una verdadera *inter-actividad*. Y no olvidando la posibilidad de que se hayan escapado variables que evaluar.

- ◆ El *autoconcepto* supone un conjunto estable y cambiante de características (conocimientos, afectos, conductas, ideas, cualidades, defectos, etc.) que el adolescente considera como propias, y que construye a partir de su propia actividad y la de los demás (Evaluación: Diferencial Semántico, Jorge La Rosa y Rolando Díaz-Loving, 1988. 2a. versión. Modificado).
- ◆ La "*autoestima*" - como dimensión del autoconcepto - es la evaluación que hace el propio adolescente acerca de la situación afectiva o sentimental en la que se encuentra en relación con los demás; supone el nivel de satisfacción o de valoración que tiene el adolescente consigo mismo (Evaluación: Escala de Autoestima, Rosenberg, 1965. Modificado).
- ◆ La "*autoeficacia*" (*escolar*) es aquella creencia o juicio hecho por el adolescente acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción que conduzcan con éxito a distintos tipos de logros educativos (Evaluación, Escala de Autoeficacia Generalizada, Baßler, Schwarzer & Jerusalem, 1993).
- ◆ Las "*habilidades sociales*" son aquel conjunto de comportamientos emitidos por el adolescente en un contexto interpersonal y que expresa los sentimientos, valores, deseos u opiniones de esa persona, acorde a la

situación social específica. (Evaluación: informes de otras personas, medidas de autoinforme y resultados del taller).

- La "red social" es aquel conjunto de interacciones sociales que mantiene el adolescente con determinadas personas, cuya cercanía, seguridad y convivencia son reconocidas por él. (Evaluación: Redograma. Modificado).

ESQUEMA 4-A: *La interactividad del individuo y la sociedad.*



4.4 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Hipótesis A: La red social más significativa del adolescente será aquella que le brinde mayor confianza, apoyo, aceptación, etc., no importando lazos de parentesco, diferencias genéricas, físicas o de edad; siendo la más idónea para cumplir esto la red escolar de compañeros o amigos.

Hipótesis B: El nivel de satisfacción o favorabilidad que mantengan los adolescentes respecto a su autoconcepto, dependerá de los niveles de autoestima y autoeficacia, es decir, a mayores niveles positivos de autoestima y autoeficacia, mayor autoconcepto favorable.

Hipótesis C: El interactuar satisfactoriamente (mediante las habilidades sociales) con las redes sociales cotidianas y significativas, traerá como consecuencia un aumento en los niveles y dimensiones del autoconcepto.

Hipótesis D: Los "niveles" de las variables tratadas, mantenidos en un principio (antes del taller) se verán superados o modificados positivamente después de realizada la intervención psicosocial, comparándolos con los niveles de un grupo sin intervenir.

Hipótesis E: La cotidianidad y habitualidad a la que está acostumbrado el adolescente en su contexto escolar se verá alterada favorablemente al realizar actividades inusuales y tener experiencias nuevas (taller), obteniendo así consecuencias favorables sobre su autoconcepto y sobre su desarrollo socio-personal.

4.5 MÉTODO (PROCEDIMIENTO)

4.5.1 Población: Estudiantes-adolescentes de la Escuela Secundaria Diurna #253, José Natividad Macías (Lic. J. Natividad M. y Gral. Fco. Anidare s/n Col. Constitución de 1917, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal), y del turno matutino.

4.5.1.1 Justificación de población

¿Porqué dentro de este ambiente y contexto social? La delegación Iztapalapa está y se ha caracterizado por las siguientes situaciones: avance del progreso social; creación de nuevas colonias y asentamientos humanos; el auge de comercios, mercados, zonas escolares e industriales; la construcción de nuevas vías de comunicación (líneas telefónicas, líneas del metro, vías rápidas puentes viales, etc.); masificación del ambulante, construcción de áreas deportivas y de recreación (complejos cinematográficos, etc.). Es decir, una gran variedad de agentes humanos y artificiales de influencia.

En Iztapalapa existe una convergencia entre lo tradicional y la modernidad, entre desarrollo-crecimiento urbano y costumbres-valores arraigados. Lo anterior llevaría a pensar en una zona sumamente diversificada y multifacética, pero por el contrario, Iztapalapa es una región - más que una delegación - con una identidad propia. Es una población caracterizada por una gran variedad de valores, tradiciones y demás herencia cultural, transmitida por los primeros pobladores que habitaron esta localidad: la representación de la pasión de Cristo es el ejemplo que mejor define lo que queremos decir con "herencia socio-cultural".

Iztapalapa es un área urbanizada con múltiples redes, tanto materiales (medios de comunicación) como sociales (escuelas, centros de comercio y de

recreación), las cuales "coexisten" en escenarios de distinto orden, como por ejemplo: ámbito familiar, escolar, industrial, religioso, entre otros. Por eso, éste ambiente social contiene un cúmulo de factores influyentes y determinantes en el crecimiento social de la población, así como en el desarrollo personal de sus habitantes adolescentes.

Desafortunadamente, es una región de la ciudad de México que ha sido caracterizada por su alto nivel de pobreza, delincuencia y marginación urbana, lo que la hace ser una zona sumamente descuidada e ignorada hasta no hace muchos años, por la sociedad en general. Es por ello que el "intentar" hacer algo favorable para el desarrollo social de esta población, y más en específico por su población juvenil, es de gran importancia para la investigación psicosocial presente.

4.5.2 Sujetos: Son adolescentes y estudiantes del nivel de secundaria, tanto mujeres como hombres, cuya edad oscila entre los 13 y 14 años.

4.5.3 Muestra (Preestablecida): Dos grupos de segundo grado de secundaria, el 2° "B" y el 2° "C"; del turno matutino (37 alumnos para el "B" y 35 para el "C" de acuerdo a las listas de los grupos).

4.5.3.1 Criterio de Selección: *muestra intencional.* La selección de los dos "grupos" (experimental y control) es a partir del número de alumnos por grupo, con promedios altos (mayor a 8.0) y con promedios bajos (menor a 6.0 y con más de tres materias reprobadas en un bimestre). Se buscaron los dos grupos más *equivalentes y similares* con este criterio: contando las calificaciones de los 3 primeros bimestres del ciclo escolar 1999-2000.

4.5.4 Instrumentos de investigación

Se hará mediante los siguientes instrumentos (Ver ANEXO "A"):

- ↳ Test de las 20 respuestas (TST), de Couch (1966) adaptada de la prueba original de Kuhn y McPartland (1954). Couch, C. S. (1966): "Self-Identification and Alineation", de *Sociological Quarterly*, VII. (Semi-construcción personal). Para evaluar lo que interpretan o creen los adolescentes, que las redes sociales más importantes piensan de ellos; es decir, se evalúa (indirectamente) las opiniones de las redes significativas. También la propia evaluación de los adolescentes hacia ellos mismos ("autoevaluación") es analizada en éste instrumento. Por lo tanto se tiene el cuestionario semi-abierto: "*Quién soy yo*" [Diagnostico y evaluación inicial].

- ↳ *Redograma* (Construcción personal), para que muestre la importancia y el significado que le otorga el propio adolescente (gráficamente) a cada una de sus redes sociales de convivencia cotidiana, por lo que se avalúa el estado actual de los adolescentes con sus redes sociales: "Redograma" [Diagnóstico y evaluación inicial].

- ↳ Diferencial Semántico del *Autoconcepto* de Jorge La Rosa y Rolando Díaz-Loving, (1988), segunda versión. El instrumento original de La Rosa y Díaz-Loving, utiliza cuatro dimensiones: social, emocional, ética y ocupacional. Tanto la social como la emocional las subdividen en tres aspectos. El instrumento utilizado aquí, recupera sólo dos de las subdimensiones sociales y la dimensión ocupacional ¿Porqué solo estas?, por tres cosas:
 - 1) El instrumento de diagnóstico inicial arrojó una gran cantidad de adjetivos utilizados por los adolescentes para describirse a sí mismos desde distintos puntos de vista (familia, escuela). Los adjetivos utilizados más

frecuentemente por el grupo fueron los que se tomaron en cuenta para el instrumento pretest-postest.

2) El diferencial semántico de La Rosa y Díaz-Loving contiene 72 pares de adjetivos. Los adjetivos que *coincidieron* con los arrojados por el instrumento de diagnóstico inicial fueron los que construyeron el diferencial semántico utilizado en el pretest-postest.

3) Por contener el presente estudio el enfoque psicosocial, se dieron más importancia a las dimensiones de tipo social y ocupacional del instrumento original, por lo que las dimensiones emocionales y éticas se descartaron.

Por lo tanto en el diferencial semántico de ésta investigación se utilizaron las subdimensiones de "sociabilidad afiliativa" y "sociabilidad expresiva" y la dimensión ocupacional. No se empleó los 9.8 y 8 adjetivos respectivamente del instrumento original sólo, como ya se dijo, los que coincidieran con los del diagnóstico inicial [Pretest-Postest].

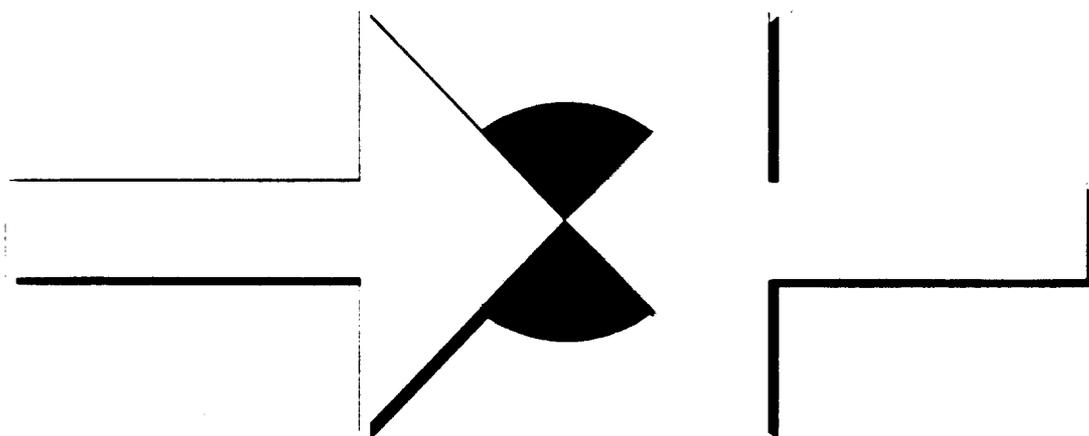
↳ Escala de *Autoestima* de Rosenberg, M. (1965): "Society and the Adolescent Self-image". Princeton: Princeton University Press. (Adaptación en español). Modificada: al reactivo 1 de la adaptación española se le cambió la palabra "digna" por una más adecuada: "agradable"; al reactivo 4 se le cambió la palabra "personas" por "compañeros"; y al reactivo 5 se le cambió "...mucho de lo que sentirme orgulloso(a)" por "...muchas cosas de las que sentirme orgulloso(a)". Estos cambios fueron hechos con el fin de adaptar más el instrumento a los sujetos de investigación: adolescentes de secundaria [Pretest-Postest].

↳ Escala de *Autoeficacia* generalizada. Bañer, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia. Adaptación española de la escala de autoeficacia general (Measuring generalized Self-beliefs: A Spanish Adaptation of the General Self-Efficacy Scale). Modificada. La escala española contiene las siguientes opciones de evaluación: "incorrecto / apenas

cierto / mas bien cierto / cierto": sin embargo la investigación presente *creyó más conveniente* utilizar las siguientes alternativas "definitivamente si / probablemente si / probablemente no / definitivamente no". Esto, con el fin de integrar las dos escalas (autoestima y autoeficacia) en una sola, además éstas alternativas de respuesta se adaptan mejor a los reactivos de las dos escalas [Pretest-Postest].

↳ Cuestionario semi-abierto (cualitativo), a través de una "*Carta personal*", en la cual los adolescentes expresan todas sus vivencias, aprendizajes personales. Este instrumento se aplica con el objetivo de analizar todos los logros, beneficios y conocimientos adquiridos a través del taller [Instrumento de Evaluación Final].

Tercera Parte:



Aspectos Practicos

Capítulo V

PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA

5.1 TIPO DE ESTUDIO

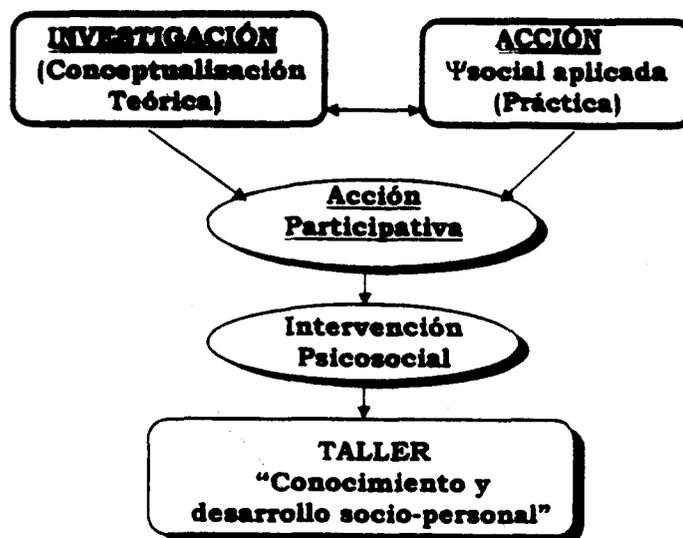
El estudio y diseño de investigación aquí realizado contempla la elaboración-aplicación de métodos y técnicas *cuantitativas* (escalas de medición y evaluación), y de herramientas e instrumentos *cualitativos* (cuestionarios semi-abiertos, relatorias, sociogramas); se buscó y se obtuvo un equilibrio de herramientas de investigación, ya que se utilizan 6 instrumentos (3 cualitativos: cuestionario de autoevaluación, redograma, carta personal; y 3 cuantitativos: diferencial semántico, escala de autoestima, escala de autoeficacia). Incluyendo también, y sobre todo, la intervención psicosocial (taller de "conocimiento y desarrollo socio-personal"), aplicando toda la parte teórica en el "campo" (ámbito educativo).

Si bien esta investigación es llevada a cabo en un contexto social de índole *escolar* (una secundaria y con alumnos de segundo grado), es conveniente destacar la diferenciación que hace Ovejero (1988) acerca de lo que es la Psicología Social *para* la Educación y la Psicología Social *de* la Educación. La primera se encargaría de los hallazgos psicosociológicos "aplicados" al ámbito escolar, es decir utilizaría los principios psicosociales para explicar los problemas educativos (Psicología Social Aplicada). Para la segunda, el comportamiento social de las personas es mejor comprendido y explicado cuando se toma en cuenta el contexto o situación social (la escuela) en donde ocurre: se centra en la educación en la medida en que los sistemas educativos

revelan ciertos problemas psicosociales no encontrados en otros ambientes sociales (Ovejero, 1988).

El estudio aquí desarrollado se encuentra mayoritariamente en la primer área definida, pues para la fase de intervención se "transportan y aplican" un gran cúmulo de principios, técnicas, procedimientos y conceptos teóricos emanados de la Psicología social.

ESQUEMA 5-A: Curso de ejecución del tipo de estudio desarrollado.



El término "investigación-acción" proviene de Kurt Lewin (1944). A partir de la investigación y de la acción social se pueden lograr simultáneamente, avances teóricos y cambios sociales. La investigación-acción.. consiste en el "...análisis, recolección de la información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación..." (Lewin, 1946); es un instrumento que se utiliza para mejorar la práctica social.

Dos son las partes fundamentales en este tipo de estudio:

La *investigación* se asocia a la insuficiente información relacionada con el asunto de interés y tiene como metas: a) hacer un diagnóstico inicial de la

situación: *b)* evaluar el estado actual de cosas; *c)* desarrollar herramientas y técnicas. Se busca el disponer de suficiente información pertinente.

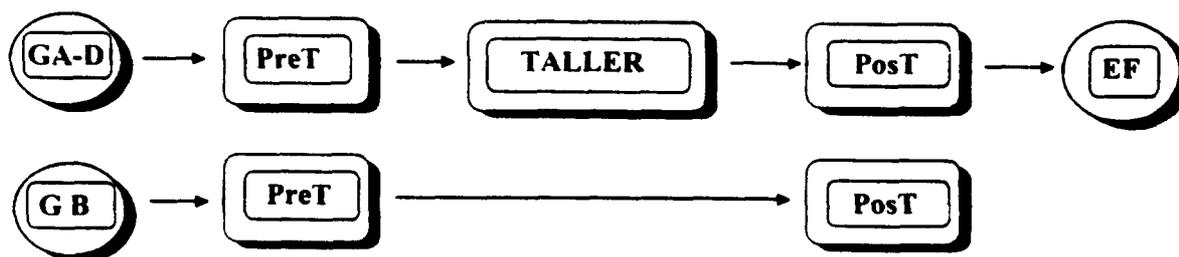
La fase de *acción*, implica proveer al “grupo a intervenir” de, un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, etc. que les permitan *dar un cambio* en un sentido a favor de su mejoramiento, beneficio y desarrollo personal. “No se trata sólo de un cambio de forma, que no produzca transformaciones de fondo” (Dabas, 1998); no hay que olvidar que lo más difícil de cualquier cambio personal, es aceptar que depende de varios factores, entre los que sobresale la propia actividad.

Es por eso que a partir de la “acción participativa” generada, entre los instructores del taller y los integrantes del grupo escolar, es posible la *intervención psicosocial*. Es esencial considerar a los alumnos como participantes activos de su proceso de desarrollo y conocimiento personal; considerarlos como verdaderos agentes sociales (Bourdieu, 1988).

5.1.1 Diseño de investigación

“Tipo de Diseño Cuasi-experimental”

“Diseño con Pretest-Postest y grupos intactos (uno grupo control)”



En donde la anterior abreviación significa lo siguiente:

GA = Grupo al cual se le implementa el taller (segundo "B") o grupo experimental.

D = Fase de Diagnóstico y evaluación del estado inicial (instrumento: cuestionario semi-abierto "quién soy yo" y "redograma").

PreT = Fase de la Primera aplicación del instrumento de medición psicosocial (diferencial semántico de autoconcepto; escala de autoestima; y escala de autoeficacia).

Taller = Fase de Intervención psicosocial, a partir de los resultados obtenidos de la fase "D" y "PreT" y de la conceptualización teórica de ésta investigación (variables a intervenir en la construcción del autoconcepto).

PosT = Fase de la Segunda aplicación del mismo instrumento de medición psicosocial.

EF = Fase de Evaluación de los resultados finales ("carta personal").

GB = Grupo al cual *no se le implementa el taller*, solo el pretest y el posttest (segundo "C") o grupo control.

NOTA: Todos los demás términos se aplican al grupo B (segundo "C"), a excepción como ya se mencionó del "taller", del instrumento de "diagnostico inicial" y de "evaluación final".

La razón básica de este diseño es "verificar" las diferencias entre el pretest y el posttest a causa del taller (si este tuvo un efecto importante y favorable sobre el conocimiento y desarrollo socio-personal de los adolescentes del grupo 2º B); comparándolo con un grupo (2º C) en donde no se aplicó ningún taller, nada mas el pretest-posttest. Es decir, se busca comprobar la eficiencia del taller, no de los instrumentos, éstos sólo son un medio para demostrar los cambio suscitados por el tratamiento psicosocial.

5.2 INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

La Psicología Social en síntesis, posee todo un conjunto de conocimientos, herramientas y métodos que posibilitan el desarrollo del trabajo psicosocial y más específicamente la realización e implementación de programas de prevención, de desarrollo, de promoción, etc. en distintos ámbitos sociales: familiar, escolar, laboral, salud pública.

En el *ámbito escolar* es en donde se inserta la intervención psicosocial presente. Dicha intervención parte de los siguientes fundamentos:

- α Concebir a la adolescencia como un fenómeno psicosocial que se encuentra en permanente cambio, transición e inestabilidad;
- ψ Concebir al adolescente como un "ser social" ubicado en un punto de la entramada red social a la que pertenece;
- ω Concebir al adolescente como un "agente activo" que forma, reforma y deforma una gran variedad de relaciones e interacciones sociales, sobre todo las de tipo familiar y escolar;
- ϕ Concebir al contexto particular como diferenciable y con características propias que escapan del simple entendimiento de otros contextos, y que sin embargo posee elementos y situaciones comunes a otros ambientes sociales semejantes.

La intervención empleada aquí es vista como "Psicología Social aplicada": no es más que aplicar, de forma práctica, la conceptualización teórica al objeto y nivel de análisis estudiado (adolescentes de secundaria, y en niveles individuales, interpersonales e intragrupal). La intervención psicosocial se define entonces como *la puesta en práctica de un sistema de conocimientos, y/o habilidades asociados a un campo del saber, en un nivel de explicación psicológica específica y en un contexto social determinado. Este conjunto de*

acciones tiene el cometido de dar solución a problemas psicosociales concretos anteriormente diagnosticados y evaluados (Fuentes, 1998).

Una intervención psicosocial parte de la idea de un *cambio o modificación* de los componentes o estructura de un sistema (Fuentes, 1998), y de la subjetividad personal o grupal aunada. Además toda intervención supone de antemano ciertos puntos generales que aclarar.

A continuación se presentan estos puntos, así como también la manera en que esta investigación los ha definido y asumido:

ESQUEMA 5-B: Elementos generales de una intervención y la manera en que se especificaron en esta investigación.

"INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL"	
SUPUESTOS BÁSICOS	TALLER: "Conocimiento y desarrollo socio-personal"
<i>Definición del objeto</i>	Adolescentes-estudiantes de 2 ^o de secundaria
<i>Diagnóstico del estado inicial</i>	Cuestionario de diagnóstico y evaluación inicial ("Quién soy yo" - "Redograma"), e instrumento Pretest
<i>Establecimiento del tipo de cambio que se quiere lograr</i>	Intervención primaria: se estudian las posibles causas o factores del problema, y se actúa sobre ellos para impedir que éste aparezca
<i>Relación de estrategias interventivas y técnicas a utilizar</i>	Práctica, participación, actuación, juego, diálogo, animación, mapas conceptuales, lluvia de ideas, exposición, etc.
<i>Definición del tiempo de duración</i>	2 semanas (6 sesiones): 3 consecutivas por semana, 100 minutos por sesión (una por día).
<i>Evaluación del resultado</i>	Instrumento Postest y cuestionario semiabierto final ("Carta personal")

5.3 DISEÑO DEL TALLER

Vale la pena recordar, la recomendación que hace Ovejero (1988) de cuando nos enfrentamos a una situación en la que tenemos delante de nosotros a un grupo escolar. Y sobre todo cuando el fin último y principal es intervenir en su dinámica individual, interpersonal y grupal "...cualquier persona que esté al frente de un grupo de alumnos, de una clase, necesita conocer el funcionamiento psicosocial del grupo...", por ejemplo: la integración grupal existente, el ambiente de confianza del grupo, los conflictos interpersonales, los roles de liderazgo grupal, etc.

Es importante que los objetivos que contemple una intervención psicosocial estén planteados en términos de los contenidos, conceptos fundamentales, así como de los procesos individuales y sociales que se procuran ampliar y fortalecer. Por ello todo taller debe intentar considerar los siguientes puntos (Dabas, 1998):

- Ψ Introducir información social que posibilite la toma de decisiones personales;
- Ψ Identificar y analizar un(otro) aspecto(s) de la realidad tomado como problemático, según el grupo particular;
- Ψ Plantear y evaluar alternativas de resolución de dicho problema;
- Ψ Crear un proyecto viable que involucre a los participantes en acciones concretas y accesibles;
- Ψ Mejorar la integración grupal, ampliando su convivencia en torno a una satisfacción personal.

Lo que se busca no es quedarse en descripciones o fundamentaciones teóricas; lo importante aquí es encontrar una forma "práctica" y factible de resolver una problemática psicosocial específica, por lo que un punto a resaltar en cuanto al taller es el de *teorizar a partir de la práctica* (Nuñez, 1990).

Por lo tanto el cometido de esta parte de la investigación (la intervención psicosocial) no es "dar teoría al que no sabe", todo lo contrario, el papel activo de este último es esencial para su propio desarrollo: pero ¿en base a qué es posible realizar esto? Con *participación*, tomada como un "proceso activo (...) personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectivo)..." (Nuñez, 1990).

No se trata de que ante una plática o divulgación teórica el grupo a intervenir lo asimile y reaccione. Se pretende que "el grupo" (y cada uno de sus integrantes) genere sus propios conocimientos, cuestionen sus propias concepciones y las de los demás, y más importante aun, que *practique, teorice y vuelva a practicar*.

5.3.1 Estructura del taller

El uso de herramientas o instrumentos de intervención, remite a contestar preguntas clave para el taller: ¿porqué? y ¿para qué? Las respuestas deben reflejarse en los "objetivos" y los "resultados esperados" planteados en cada sesión. Y ahora, sin duda alguna la pregunta más fundamental es el ¿cómo?, y la respuesta es en base a una *técnica oportuna y adecuada*.

la *técnica* es por lo tanto "el instrumento que propicia y facilita la *participación* para la creación de conocimientos y enseñanzas". Las técnicas utilizadas en el taller poseen características importantes, que son (Nuñez, 1990):

- » Muestran situaciones, contenidos, conceptos, que tratan un aspecto - un tanto superficial - de la realidad cotidiana;
- » Contienen elementos que se transmiten al grupo en forma de "puentes" de explicación, demostración y relación;

» Traducen los conceptos que se desean transmitir a cierto tipo de códigos: visuales, auditivos, vivenciales. Éstos últimos los predominantes de esta intervención psicosocial.

El código debe permitir hacer evidente aquello que por rutina, hábito o costumbre pasa desapercibido o menospreciado. Tiene que provocar la comprensión, del asunto de interés, por parte del grupo en general y de la persona en especial. Las técnicas, para su aplicación, dependen de (Nuñez, 1990):

* *Las características del grupo:* si es pequeño, numeroso, de adultos, niños, adolescentes, escolar, laboral, mixto, neófitos, avanzados, etc.;

* *Las condiciones objetivas y materiales* en que se desarrolla el taller: es un taller intensivo o prolongado; de días, semanas o meses; en un lugar adecuado o improvisado; en condiciones favorables; con disponibilidad de tiempo y uso;

* *Los temas, subtemas y los objetivos* que se quieran alcanzar: lo específico, lo amplio y general, multitemático o aspectos particulares, interconectados o aislados.

Es difícil que exista una técnica que cumpla cada uno de los requisitos del plan de intervención, es por ello y de vital importancia que las técnicas deban de *adaptarse a los requerimientos y demandas* específicos del taller.

5.3.2 Elementos básicos en la construcción del taller

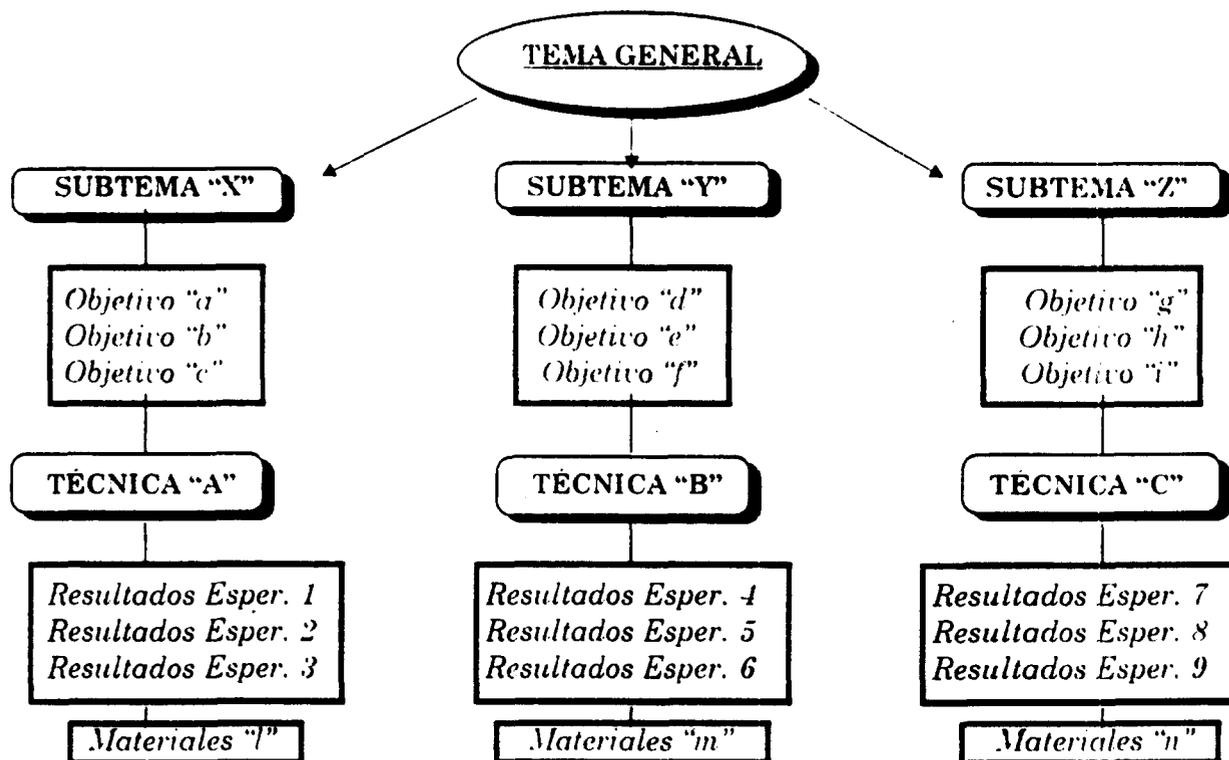
El taller y su proceso llegan a un buen funcionamiento, entre otras cosas, al tomar en cuenta:

A) El rompimiento de las reglas o de la lógica cotidiana: no emplear la "clásica" estructura de clase: expositor al frente y el grupo observándole a él, de manera pasiva, formando filas o hileras. Ahora variar a una distribución del grupo por ejemplo circular u ovoidal;

- B) El uso de códigos novedosos relacionados a la situación de interés: lo que antes sólo se platicaba o contemplaba, ahora experimentarlo en "carne propia":
- C) El uso del humor, la animación, la sorpresa, la incertidumbre, el juego, etc.:
- D) Vivenciar las situaciones comunes pero de manera dinámica, participativa, no simple asunción de roles preestablecidos.

Estos son algunos elementos que indudablemente crean y recrean en un grupo y en sus integrantes un mayor interés, entendimiento, discusión y aprendizaje teórico con el fin de no conducir unidireccional, unilateral e invariablemente a los resultados esperados.

ESQUEMA 5-C : Las partes y la estructura básica que comprende cada sesión del taller.



A continuación, la explicación de estos aspectos básicos a tomar en cuenta en la estructura del taller (Ver ANEXO "F"):

→ **Tema general:** Resume aquel aspecto teórico que se desea explicar y analizar.

Permite desglosar subtemas directamente relacionados con él:

→ **Subtemas:** Son los temas particulares generados por el tema general; son los que abordan el desarrollo pleno del taller. Dictan la técnica a utilizar. Los distintos subtemas son complementarios, nunca excluyentes:

→ **Objetivos:** Es lo que se desea o pretende valorar en el grupo y sus integrantes. Es la respuesta al "¿porqué?: porque es importante...":

→ **Técnicas:** Como ya se dijo, son el instrumento o medio que propicia y facilita la participación para la demostración de los conocimientos a evaluar e integrar:

→ **Resultados esperados:** Es el fin a alcanzar o llegar. Lo que la técnica debe derivar y suscitar.. Es la concreción del objetivo y la respuesta al "¿para qué?: para que...".

El contenido de los puntos anteriores depende de lo que se obtenga al responder las siguientes cuestiones (Ver ANEXOS "B" y "F"):

CUESTIONES DE INTERVENCIÓN GENERAL	TALLER DE INTERVENCIÓN	
Quiénes	Los sujetos de intervención, sus condiciones, nivel, cantidad, características, etc., para saber entonces...↓	Adolescentes - estudiantes de 2º de secundaria - 18 hombres y 19 mujeres, con problemas notables de mal comportamiento, indisciplina, bajas calificaciones.
...Qué...	...se va a tratar; el o los temas generadores que resuman el "contenido" de lo que va a abordar el taller.	Se van a tratar temas relacionados con el conocimiento personal, interpersonal y grupal: desde la situación individual (autoestima) hasta la social (red social).
Para qué	Las metas y resultados generales que se quieren lograr.	Desarrollen sus propias capacidades, habilidades; valoren su persona y su situación grupal; conozcan sus defectos, cualidades, características, es decir, su autoconcepto.
Cómo	El método general con que el proceso particular se va a desarrollar, y depende del grupo: número de integrantes, tiempo, espacio físico, expositores, etc.	Exposición, experiencia personal y ejemplificación de los temas y subtemas; 37 alumnos, taller de mediana intensidad, 6 sesiones (3 por semana), 100 minutos por día, en una sala de proyección audiovisual y con "pupitres" móviles; dirección a cargo de 3 instructores.
A través de qué	Mediante que aspecto específico se demostrará y desarrollará el tema y subtemas.	Utilización de distintas técnicas: dinámicas vivenciales, destrezas lúdicas, esquemas, que evidencien los subtemas a abordar.

5.4 CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

FASE	EVENTO	INSTRUMENTO	METODOLOGÍA	FECHA
"D"	Diagnóstico y Evaluación Inicial	⇒ Autoevaluación ⇒ Redograma	⇒ Cualitativo ⇒ Cualitativo	30 de Marzo
"Pretest"	Aplicación del Pretest y Posttest	⇒ Diferencial Semántico Esc. Autoestima Esc. Autoeficacia	⇒ Cuantitativo	11 de Mayo
Taller	Psicología Social Aplicada	⇒ Intervención Psicosocial	⇒ Investigación-Acción	Del 16 al 29 de Mayo
"Posttest"	Aplicación del Pretest y Posttest	⇒ Diferencial Semántico Esc. Autoestima Esc. Autoeficacia	⇒ Cuantitativo	31 de Mayo
"EF"	Evaluación Final	⇒ Carta Personal	⇒ Cualitativo	31 de Mayo

5.4.1 Cronograma del taller

Duración del taller: del 16 al 29 de Mayo del 2000 (6 sesiones)

Días y horas del taller:

Horario del grupo 2º "B"		
Lunes	Martes	Miércoles
Segunda hora	Quinta hora	Tercera hora
Tercera hora	Sexta hora	Cuarta hora
De 8:20 a 10:00	De 11:10 a 12:50	De 9:10 a 10:50

5.4.2 Objetivos y temas del taller

- » El taller tiene el objetivo principal de incidir en el autoconcepto y desarrollo socio-personal de los adolescentes, mostrando las ventajas y desventajas, consecuencias y beneficios de la imagen personal:
- » Desarrollar una mejor integración, conocimiento y unión (convivencia) entre todos los integrantes del grupo; es decir, relaciones interpersonales escolares adecuadas y satisfactorias:

- » Ampliar (con todas sus características: "virtudes y defectos") el concepto que tienen de si mismos los adolescentes:
- » Reconocer y poner en práctica distintos valores individuales y sociales (respeto, confianza, honestidad, participación, apoyo, etc.);

TALLER - Temas generales (Ver ANEXO "F")

- ψ Convivencia y conocimiento de los demás.
- ψ Redes sociales significativas.
- ψ Relaciones interpersonales y grupales.
- ψ Conocimiento personal y grupal.
- ψ Comportamiento personal y habilidades sociales.
- ψ Autoestima e importancia de los demás.

Capítulo VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

6.1 ANÁLISIS DE LA FASE "D"

Para el análisis de la primer fase del diseño de investigación, se aplicó el cuestionario semi-abierto "quién soy yo" (con la autoevaluación aunada al final) y el "redograma" de construcción personal.

6.1.1 Instrumento "Quién soy yo" y "Autoevaluación"

Para el primer instrumento se encontraron los siguientes resultados (Ver ANEXO "C"):

Tabla 6.1 Resultados completos del instrumento de evaluación inicial "Quién soy yo" (porcentajes de respuesta en el grupo).

<u>Opinión de las redes sociales más "significativas" hacia el adolescente (cómo las interpreta el mismo adolescente).</u>						
Nivel de Evaluación	Padres	Hermanos	Maestros	Amigos (escuela)	Amigos (otros)	Autoevaluación
<i>Positivo</i>	25	28.6	19.5	48.6	48.5	31.4
<i>Intermedio</i>	30.6	28.6	33.3	34.3	36.4	45.7
<i>Negativo</i>	44.4	42.8	47.2	17.1	15.1	22.9
Nivel de Evaluación	Familia (padres-hermanos)		Grupo de "iguales" (escuela-otros)			
<i>Positivo</i>	26.8		48.5			
<i>Intermedio</i>	29.5		35.3			
<i>Negativo</i>	43.7		16.2			

Procedimiento y operacionalización: Las respuestas de los sujetos son las evaluaciones que las redes sociales (padres, hermanos, maestros, etc.) les adjudican desde la propia opinión de cada adolescente del grupo de "tratamiento", además de su propia evaluación.

Nivel de evaluación :

Positivo ("+"): Evaluaciones y opiniones positivas al sujeto "en general".

Intermedio ("½"): Evaluaciones y opiniones tanto positivas como negativas; es decir, evaluaciones *mixtas*.

Negativo ("-"): Evaluaciones y opiniones negativas.¹

Cada respuesta del sujeto fue evaluada de acuerdo a los anteriores niveles, por ejemplo, si en la frase del instrumento "mis maestros dicen que yo soy...", respondían con muchas palabras (adjetivos, sustantivos, verbos) que tuvieran una connotación mala o desfavorable hacia el sujeto, entonces esa respuesta se tomaba en general como *negativa* ("-"); al contrario si contenía muchas palabras buenas o favorables al sujeto, se tomaba toda la respuesta como *positiva* ("+"); si había un equilibrio y mezcla de palabras positivas y negativas hacia el sujeto, la respuesta era *intermedia* ("½"). Es así como se evaluaron por *frecuencias* todas las respuestas de los sujetos en cada interacción o red, de igual manera que a su autoevaluación.

De la tabla general de resultados sobresalen muchas cosas importantes (**Ver ANEXOS "C" y "D" para mayor información**):

- ↳ Interacción "padres": se puede decir que cerca de la mitad del grupo (16 sj.=44.4%) tienen respuestas donde predominan las palabras desfavorables: sus padres los evalúan negativamente. En 11 sujetos (30.6%) sus respuestas son con palabras positivas y negativas. Y sólo la cuarta parte del grupo (25%) es evaluado por sus padres positivamente.
- ↳ Interacción "hermanos": casi coincidentemente se tienen más respuestas negativas, 15 sujetos (42.8%) son evaluados desfavorablemente por sus hermanos, predominan las palabras negativas en estos sujetos. El 28.6% del grupo responde con palabras favorables y desfavorables. En la misma

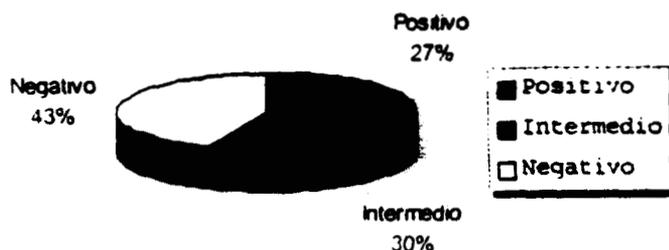
¹ NOTA: No es la evaluación u opinión (como se ha venido diciendo en lo que va de este estudio) *real* de la red social - o su verdadera opinión -, sino lo que el adolescente *piensa o cree* de cómo lo definen. Es su propia interpretación, la cual es la que precisamente *importa* al autoconcepto.

cantidad de sujetos se ubican los que tienen respuestas con palabras donde predomina lo positivo.

- ↳ Interacción "maestros": es de notarse la similitud de respuestas de los sujetos en ésta red con la de "padres"; 17 sujetos (47.2%) son evaluados por sus maestros negativamente. El 33.3% tiene una respuesta intermedia. Y el 19.5% del grupo es positiva la opinión de sus maestros hacia ellos.
- ↳ Interacción "amigos de la escuela": al contrario de lo que pasó con las interacciones anteriores, el 48.6% del grupo tiene respuestas positivas, éstas contienen una mayoría de palabra favorables a él (al adolescente). Para 12 sujetos (34.3%) se obtienen respuestas intermedias, opiniones positivas y negativas. Sólo el 17.1% del grupo es evaluado con palabras negativas.
- ↳ Interacción "amigos otros"(no de la escuela) : casi igual que la anterior, 16 sujetos (48.5%) tienen respuestas donde predominan las palabras positivas. El 36.4% del grupo es evaluado por estos amigos positiva y negativamente. Y en 5 sujetos (15.1%) predominan las palabras desfavorables hacia ellos.

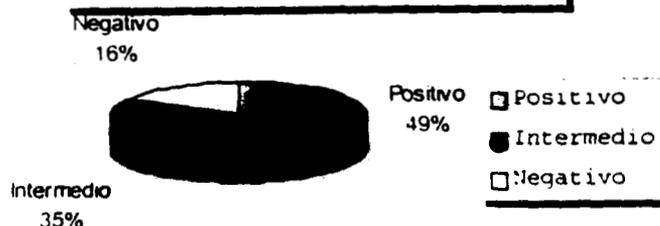
Ahora y para tener mayor claridad y, dado que en varias interacciones hubo similitudes (semejanzas en los porcentajes) se prosiguió a lo siguiente. Se sumaron las interacciones de "padres" con "hermanos", es decir, se conjuntaron para dar entonces la *red social primaria familiar*. Lo mismo se hizo para "amigos de la escuela" y "otros amigos", por lo tanto se tiene la *red social de grupo de "iguales"*. Para obtener la *red social escolar* no se conjuntaron las interacciones "maestros" con "amigos de la escuela" porque como se acaba de mostrar anteriormente éstas interacciones son "recíprocamente inversas", se prefiere dejarlas por separado teniendo entonces interacciones con "adultos" y con "iguales", de éste último se tiene así:

Evaluación al adolescente (familia)

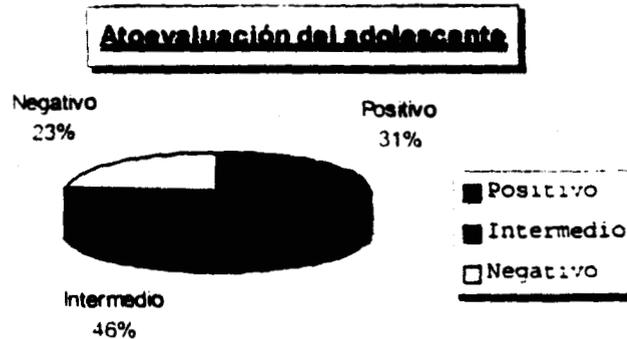


↳ Red social "familia": el 43.7% del grupo tiene respuestas negativas, las opiniones de su familia hacia ellos son malas, las respuestas que dieron al instrumento contienen palabras donde predominan las desfavorables. Las respuestas favorables tienen el 26.8% y las intermedias el 29.5%.

Evaluación al adolescente (grupo de "iguales")



↳ Red social "grupo de iguales": a la inversa de los "maestros" y de la "familia", el 16.2% tiene en sus respuestas una mayoría de palabras negativas. El 35.3% del grupo tiene en sus respuestas una mezcla de frases positivas y negativas. El mayor porcentaje lo tienen los que fueron evaluados por sus amigos favorablemente, sus respuestas al instrumento contienen palabras donde predominan las positivas o favorables (48.5%).



↳ **Autoevaluación:** en la evaluación de los adolescentes hacia sí mismos, 11 sujetos (31.4%) tienen un autoconcepto o autoimagen positiva porque en sus respuestas tienen palabras donde predominan las favorables hacia sí mismos. El 22.9% tiene una autoimagen negativa. El porcentaje mayor (45.7%) se lo llevan 16 sujetos que tienen en sus respuestas frases y palabras tanto favorables como desfavorables, tienen una autoevaluación intermedia.

Es destacada la semejanza en los resultados de varias interacciones entre sí: padres-maestros; padres-hermanos; amigos escuela - amigos otros.

Diagnóstico: ¿qué se concluye en términos generales del análisis anterior?

- 1) La red familiar opinó desfavorablemente al adolescente (según la propia idea o creencia de éste).
- 2) Si se observan los resultados en las interacciones con "padres" y "maestros", se notará que ambas son desfavorables, es mayor el porcentaje negativo, o sea que las opiniones de ellos son malas. Si se conjuntan, se tiene entonces la interacción con "adultos", que sería también negativa pues en las respuestas del grupo predominan las palabras desfavorables.
- 3) La red del grupo de "iguales" es la que evalúa más favorablemente a los adolescentes. En las frases de las respuestas del grupo, en las dos interacciones ("amigos escuela" y "amigos otros"), predomina una mayor cantidad de palabras positivas.

- 4) La autoevaluación del grupo es regular. Sus respuestas contienen palabras favorables y desfavorables. Son pocas las palabras negativas en las respuestas del grupo.

El cuestionario de "Quién soy yo" contiene en la parte final la frase "porque pienso que soy..." junto con dos alternativas de respuesta "igual" y "distinto". Las respuestas del grupo se evaluaron a través de la prueba estadística "Ji cuadrada (X^2)". Esta prueba es un estadístico utilizado para probar independencia o dependencia entre dos variables, generalmente se utiliza con frecuencias. Para éste caso la pregunta sería *¿existe relación entre el sexo del adolescente y la creencia? o lo que es lo mismo ¿la creencia del adolescente depende de su sexo?*²

Tabla 6.2 tabla de contingencia de las respuestas del grupo a la última frase del instrumento "quién soy yo" (n=32).

Creencia \ sexo	MASCULINO	FEMENINO
Distinto	12	8
Igual	5	7

Las hipótesis son:

Ho: independientes (las variables no tienen relación)

Ha: dependientes (las variables tienen relación)

Después de hacer los cálculos respectivos se obtuvo lo siguiente:

$$X^2_{calculada} = 0.314$$

$$X^2_{tablas} (1 \text{ g.l.}; \alpha=0.10) = 2.71$$

Decisión: Si $X^2_{calc.}$ es mayor o igual que X^2_{tablas} , rechazo Ho (la relación es significativa).

Como $X^2_{calc.}$ (0.314) es menor que X^2_{tablas} (2.71), **no rechazo Ho**: hay independencia, las variables no tienen relación o son independientes.

² NOTA: creencia se refiere a su opinión de lo que cree que es él ("igual" a lo que los demás dicen de mí, o "distinto" a lo que los demás dicen de mí).

Diagnóstico: por lo tanto la creencia de que si se es "igual (o distinto) a lo que los demás dicen de mí", no depende de si se es del sexo masculino o femenino. La relación no es significativa, las variables son independientes una de la otra, una no influye a la otra.

La prueba estadística anterior se aplicó también para corroborar la relación sexo-autoevaluación. En los resultados anteriores (instrumento "Quién soy yo") se obtuvo la propia evaluación del adolescente, su autodefinición, la cual fue analizada por ésta investigación de la misma manera en que se hizo con las redes e interacciones.

Nivel de evaluación :

Positivo ("+"): Opiniones, descripciones, evaluaciones, etc. favorables a sí mismo.

Intermedio ("½"): Opiniones, descripciones, evaluaciones, etc. tanto favorables como desfavorables a sí mismo, es decir mixtas.

Negativo ("-"): Opiniones, descripciones, evaluaciones, etc. desfavorables a sí mismo.

Igual que en el análisis de redes, se evaluaron las respuestas de los adolescentes en "+", "-" y "½" a partir de la cantidad de palabras (favorables-desfavorables) que predominaron en su respuesta. A continuación se presentan los resultados:

Tabla 6.3 tabla de contingencia con los resultados de la autoevaluación con el sexo (n=35)

<i>nivel ev. \ sexo</i>	MASCULINO	FEMENINO
<i>Positivo</i>	8	5
<i>Intermedio</i>	6	9
<i>Negativo</i>	5	2

Se pretende aclarar si el nivel "+", "-" o "½" tiene que ver con el sexo al que pertenece cada uno de los integrantes del grupo (por ejemplo, si las mujeres se auto evalúan más positivamente). La pregunta es ¿*existe relación entre el sexo*

del adolescente y el nivel de evaluación? o también *¿el nivel de evaluación depende del sexo del adolescente?*³

Las hipótesis son:

H₀: independientes (las variables no tienen relación)

H_a: dependientes (las variables tienen relación)

Después de hacer los cálculos respectivos se obtuvo lo siguiente:

$$X^2_{calculada} = 0.311$$

$$X^2_{tablas} (2 \text{ g.l.}, \alpha=0.10) = 4.61$$

Decisión: Si $X^2_{calc.}$ es mayor o igual que X^2_{tablas} , rechazo H₀ (la relación es significativa).

Como $X^2_{calc.}$ (0.311) es menor que X^2_{tablas} (4.61), **no rechazo H₀**: hay independencia, las variables no tienen relación o son independientes.

Diagnóstico: por lo tanto el nivel de evaluación en los adolescentes ("+", "-", "½"), no depende de si se es del sexo masculino o femenino. La relación no es significativa, las variables son independientes una de la otra, una no influye a la otra.

6.1.2 Instrumento "Redograma"

Dentro de la misma fase "D", el segundo instrumento analizó la significancia de las redes sociales del adolescente y del grupo en general. Vale la pena hacer la siguiente aclaración: el instrumento se encuentra dividido en 3 secciones: familia, escuela y otras personas (**Ver ANEXO "A"**). Las dos primeras fueron ampliamente llenadas; sin embargo en la tercera fueron escasas o incluso nulas las personas que mencionaron, es por eso que: 1) se comprueba que en la

³ NOTA: el nivel de evaluación se refiere al predominio de características favorables, desfavorables o combinación de ambas (+, -, ½ respectivamente).

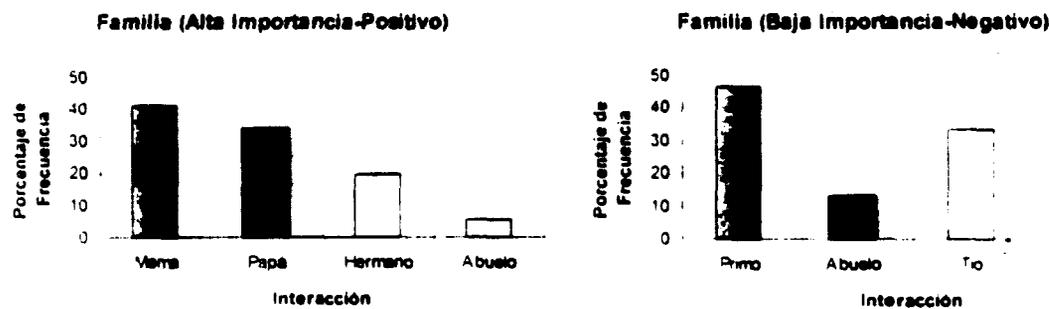
adolescencia las interacciones, y por lo tanto las redes sociales más importantes son la familiar y la escolar: 2) debido a eso las pocas "otras personas" mencionadas se colocaron en la tabla del vaciado de resultados del redograma. Se pueden apreciar los pocos casos en los que estas otras personas sobresalieron en el grupo (Ver ANEXO "E").

Tabla 6.4 Resultados generales del segundo instrumento de diagnóstico inicial ("Redograma").

RED SOCIAL FAMILIAR											
Baja importancia			Mediana importancia				Alta importancia				
"+"		"-"	"+"		"-"	"+"		"-"			
Pers		Pers		Pers	Pers	Pers	Pers	Pers	Pers		
Hno	18.2	Primo	17.7	Primo	21.9	Abue	28.6	Mama	33.1	Primo	30
Primo	36.4	Abue	13.3	Tio	31.2	Primo	21.1	Papa	33.9	Abue	20
Tio	36.4	Tio	33.3	Abue	12.5	Tio	35.7	Hno	29.6	Tio	30
Abue	9.0	Papa	6.7	Hno	31.1	Hno	11.1	Abue	7.4	Papa	30

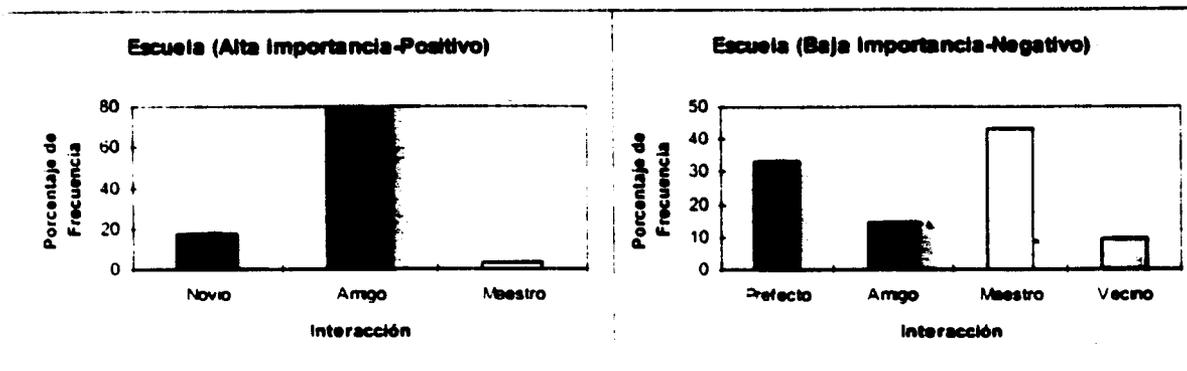
RED SOCIAL ESCOLAR											
Baja importancia			Mediana importancia				Alta importancia				
"+"		"-"	"+"		"-"	"+"		"-"			
Pers		Pers		Pers	Pers	Pers	Pers	Pers	Pers		
Mtro	52.6	Profec	33.3	Amigo	37.5	Amigo	33.1	Pareja	37.2	Mtro	33.5
Amigo	36.8	Amigo	11.3	Mtro	37.5	Mtro	11.1	Amigo	79.3	Amigo	37.8
Direct.	5.3	Mtro	12.9	Vecino	8.4	Profec	16.7	Mtro	3.4	Vecino	86.7
Profec	5.3	Vecino	9.5	Profec	16.7	Vecino	5.6				

Procedimiento y operacionalización: el análisis de los resultados es comparable al del instrumento anterior, es decir, es por frecuencias totales que se obtienen los datos y respuestas a evaluar. Si se observa detenidamente la tabla y con la anterior aclaración se obtienen entonces 2 grandes redes (familiar y escolar) divididas cada una en 3 secciones (Baja, mediana y alta importancia) y éstas a su vez se subdividen en 2 ("+" y "-") el instrumento es más gráfico y por lo tanto más comprensible, se sugiere cotejarlo. Entonces se obtiene un total de 12 subresultados (6 familia y 6 escuela). Para ser concreto y específico y no simplemente descriptivo y extenso, se destacan los resultados más importantes y pertinentes a ésta investigación, los cuales son (Ver ANEXO "E" para mayor información):



En la *red familiar*, en general, la interacción con un nivel de importancia "baja" y evaluada por el adolescente como negativa ("."), fue para primo (47.7%), siguiéndole la del tío (33.3%). Esto quiere decir que es la red menos favorecida por el grupo, su nivel de importancia es baja. El grupo en términos generales evaluó al primo y tío como los más alejados de ellos, son los menos importantes; la manera en que se dirigen a los adolescentes (sentimientos, comportamientos, opiniones, etc.) es desfavorable.

Lo contrario pasa con las personas con alta importancia y de la parte de evaluación positiva, se corrobora que pese a todas las dificultades que se presentan con la familia y más específicamente con los padres, esto sin embargo no quita el significado y valor que tienen sus padres. Esto se ve reflejado en los resultados: la madre ocupó la mayor importancia del grupo (41.1%), muy de cerca la interacción con el padre (33.9%). Al hermano lo ubican en el nivel de mediana importancia, pero en la parte positiva (34.4%). Los padres (papá y mamá) y luego el hermano tienen el mayor valor posible para los adolescentes.



En la *red escolar* se encuentra algo que pasó en el análisis del instrumento anterior. Es notable el predominio de "amigo" como el más importante y significativo (79.3%). De este, el adolescente obtiene muchos beneficios dada la importancia que le adjudica al amigo de la escuela, ya sea en alta importancia, positiva o negativa, y en mediana importancia positiva, el amigo (el "igual") está al frente de la red escolar en cuanto a importancia.

El maestro ocupa una importancia relevante: como el mismo instrumento aclara en las instrucciones - y de ello posiblemente se basaron los adolescentes para evaluar a sus maestros -, "...puede ser que te regañe, critiquen...pero tú sientes y sabes que es por tu bien...eso va a ayudarte..."; ésto se comprueba al colocarlos en alta importancia negativa (43.5%) y en mediana positiva y negativa (37.5% - 44.4%).

Y algo que no se había tomado muy en cuenta: la interacción con la "pareja" (novio, 17.2%) tiene cierta relevancia para el adolescente: claro, no todos podían hablar de ésto porque seguramente son pocos los que tienen una relación de noviazgo.

Diagnóstico: en la red familiar, según el propio adolescente y el grupo en general, el primo y tío tienen la más baja importancia para ellos. La interacción con estas personas es desfavorable o negativa; caso contrario pasa con el hermano y padres, pero aún más con la mamá; estas personas tienen el mayor significado en estos adolescentes, son las personas más

importantes a pesar de la búsqueda de independencia y de la evasión familiar.

En la red escolar el amigo o compañero, sea del mismo grupo u otros, es la persona más importante que pueda brindar el contexto o ámbito escolar. Ya sea para bien o para mal, tienen un significado especial en la vida del adolescente. El maestro, aunque se les adjudique lo negativo, son relevantes en la vida escolar del adolescente. A medida que se gestan nuevas relaciones interpersonales y con la búsqueda por interactuar con el sexo opuesto conlleva a buscar una pareja y es entonces cuando esta interacción cobra real importancia: lo significativo que es la pareja se demuestra en el lugar donde el adolescente ubica a esta red, después del amigo.

6.2 ANÁLISIS DE LA FASE "PRETEST-POSTEST"

Para la fase del diseño de investigación "pret-post", cuya finalidad es evaluar los posibles cambios surgidos a consecuencia del taller, se aplicaron dos pruebas estadísticas para corroborarlo. Una es la "U" de Mann-Whitney para comparar los resultados del grupo experimental con los resultados del grupo control. La otra es la prueba "T" de Wilcoxon, para comparar los resultados entre pretest y posttest de cada grupo⁴. Los resultados de las dos pruebas fueron los siguientes (Ver ANEXO "G" para mayor información):

Para la primer prueba las hipótesis son:

Ho: las distribuciones de frecuencias relativas de los grupos A y B son iguales.

Ha: las distribuciones de frecuencias relativas de los grupos A y B son distintas.

Tabla 6.5 Diferencias entre el grupo A y el grupo B en las tres variables (Pretest).

Variable	Gpo. A n=32 Gpo. B n=32		"U"menor	P.	N.S.
	Rango	Rango			
Autoconcepto	1001	1079	473	.20	0
Autoestima	945.5	1134.5	417.5	.12	0
Autoeficacia	1046.5	1033.5	505.5	.16	0

En esta tabla se puede observar que en la primera aplicación del instrumento las diferencias entre los dos grupos no son importantes en las tres variables, lo que someramente demuestra que los grupos están "tentativamente" equilibrados. Por lo que no se rechaza "Ho", y esto es lo que se buscaba en principio, la igualdad entre los grupos.

Tabla 6.6 Diferencias entre el grupo A y el grupo B en las tres variables (Postest).

Variable	Gpo. A n=32 Gpo. B n=32		"U"menor	P.	N.S.
	Rango	Rango			
Autoconcepto	1019.5	1060.5	491.5	.38	0
Autoestima	1114	966	438	.16	0
Autoeficacia	1127	953	425	.12	0

⁴ NOTA: en la aplicación del posttest (y en los 2 grupos) no todos los integrantes del grupo lo contestaron, hubo varias ausencias, así como errores al responderlo por lo que se anularon algunos instrumentos, es por ello que se equilibró el número de instrumentos a 32 en ambos grupos.

En la segunda aplicación del instrumento, una vez realizado el taller en el grupo experimental (grupo A), lo que se esperaría es que las diferencias entre los grupos fueran notorias a causa del tratamiento en uno de los dos grupos. Pero la tabla anterior constata que ésto no es así. Las diferencias entre los dos grupos siguen siendo "no significativas", pareciera que el tratamiento no tuvo efectos importantes en el grupo A. Se sigue aceptando H_0 : los grupos no son diferentes.

Para la segunda prueba estas son las hipótesis:

H_0 : las distribuciones de frecuencias relativas del pretest y del postest son idénticas.

H_a : las distribuciones de frecuencias relativas del pretest y del postest son diferentes.

Tabla 6.7 Diferencias entre el pretest y el postest en las tres variables (Gpo. A)

Variable	Suma de rangos		n.	P.	N.S.
	Negativos	Positivos			
Autoconcepto	243	135	27	.08	0
Autoestima	115	81.5	31	.00	***
Autoeficacia	301	134	29	.03	*

Los resultados anteriores son del pretest-postest del grupo experimental, y aquí las diferencias en los instrumentos son muy significativas en dos variables, autoestima y autoeficacia, esto quiere decir que entre una y otra medición, el taller favoreció a que aumentaran los niveles de autoestima y autoeficacia en el grupo A, aunque esto no pasó en la variable autoconcepto, la cual no sufrió cambios relevantes. De tal manera que se rechaza " H_0 " en dos variables (el pretest y el postest son diferentes) y se acepta H_0 en el autoconcepto (los instrumentos son idénticos).

Tabla 6.8 Diferencias entre el pretest y el postest en las tres variables (Gpo. B)

Variable	Suma de rangos		n.	P.	N.S.
	Negativos	Positivos			
Autoconcepto	288.5	117.5	28	.03	*
Autoestima	227.5	123.5	26	.09	0
Autoeficacia	194.5	156.5	26	.32	0

*** nivel de significancia ($P. \leq .001$)

** nivel de significancia ($P. \leq .01$)

* nivel de significancia ($P. \leq .05$)

0 ausencia de significancia

Al hacer el mismo análisis al grupo control, pasó todo lo contrario en las variables medidas. En el autoconcepto las diferencias pretest-postest son destacadas, pese a no haberse realizado algún tratamiento en el grupo; y ahora en la autoestima y autoeficacia no hay diferencia alguna, los instrumentos son iguales. Entonces para el autoconcepto se rechaza "Ho" (los instrumentos son distintos), mientras que para la autoestima y la autoeficacia el pretest y el postest del grupo es idéntico.

A continuación se presentan los índices de confiabilidad de los 12 instrumentos totales aplicados a los dos grupos en los dos tiempos (antes y después del taller).

Tabla 6.9 Nivel de Confiabilidad del instrumento (Alfa de Crombach)

GRUPO "A" (Experimental)			
<i>tiempo / instrumento</i>	<i>Autoconcepto</i>	<i>Autoestima</i>	<i>Autoeficacia</i>
<u>Pretest</u>	0.74	0.78	0.65
<u>Postest</u>	0.78	0.71	0.76

Tabla 6.10 Nivel de Confiabilidad del instrumento (Alfa de Crombach)

GRUPO "B" (Control)			
<i>tiempo / instrumento</i>	<i>Autoconcepto</i>	<i>Autoestima</i>	<i>Autoeficacia</i>
<u>Pretest</u>	0.78	0.56	0.52
<u>Postest</u>	0.82	0.58	0.72

Para comprobar o verificar la posible relación directa entre las tres variables del instrumento pretest-postest, se realizaron pruebas de correlación (Pearson) a los resultados totales de los instrumentos, convirtiéndolos a porcentajes para homogeneizar y hacer válidas las comparaciones. Enseguida se presentan los resultados de las correlaciones:

Tabla 6.11: Coeficiente de correlación (Pearson) entre las variables del instrumento, grupo control y de intervención.

GRUPO A (Experimental)		
<i>Variables correlacionadas</i>	<i>"Pearson"</i>	
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Autoconcepto-Autoestima	0.63*	0.56*
Autoconcepto-Autoeficacia	0.38	0.23
Autoestima-Autoeficacia	0.39	0.16

GRUPO B (Control)		
<i>Variables correlacionadas</i>	<i>"Pearson"</i>	
	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Autoconcepto-Autoestima	0.50	0.18
Autoconcepto-Autoeficacia	0.50	0.28
Autoestima-Autoeficacia	0.60*	0.67*

*Nivel de significación medio

Mientras que para el grupo B (control) se obtiene una correlación muy relevante entre las variables autoestima y autoeficacia (pretest=0.60 y postest=0.67) en el grupo A (de intervención) se obtiene para lo mismo algo irrelevante (pretest=0.39 y postest=0.16), no hay relación alguna. Y mientras en el grupo A se obtiene una "pearson" de llamar la atención entre autoconcepto y autoestima (pretest=0.63 y postest=0.56) en el grupo control es incierta o nula la relación (pretest=0.50 y postest=0.18). En lo que si parece haber un poco de mayor claridad es en la relación autoconcepto y autoeficacia, pues en los dos grupos en ningún caso (pretest o postest) se obtiene una correlación significativa o mayor al 0.5.

6.3 ANÁLISIS DE LA FASE “EF”

Los resultados y productos del taller son múltiples y variados, es por eso que a continuación se presenta una tabla general, dividida en dos partes, que trata de sintetizar en lo posible lo que se obtuvo en la fase de evaluación final por medio de la “carta personal”. Este instrumento final consta de 13 categorías preestablecidas; lo que significa, lo que se quiere decir o lo que ésta investigación entenderá por cada una de ellas, es el propósito de definir a continuación las 13 categorías. Posteriormente se presenta la tabla (en 2 partes) que resume todos los resultados del taller (Ver ANEXO “H” para mayor información).

6.3.1 Definición de categorías del instrumento (“Carta personal”:

Cuestionario semiabierto de Evaluación Final)

Beneficio Personal: Aquellos aspectos evidenciados en el taller y que los adolescentes utilizarán de acuerdo, a sus carencias, para tener un mejor desarrollo individual. (“Las experiencias...me han servido para...”; “porque...”; “...a mí me ha servido para...”).

Enseñanza y Aprendizaje: Todos aquellos temas, procesos, ámbitos, elementos, etc. promovidos en el taller y adoptados por los adolescentes. (“...lo que aprendí, lo más importante fue...”; “y también...”; “...para darme cuenta de que...”).

Sentimiento Personal: El estado sentimental-emocional que experimento el grupo durante el taller, en términos generales. (“...en este taller me sentí...”).

Dinámicas y Actividades (utilidad): La valoración dada a las “técnicas” de taller y el uso que les darán los adolescentes. (“...realizamos dinámicas y actividades que son...”; “...las utilizo para...”).

Dinámica más agradable (tema): Aquel tema que más interesó y agrado al grupo de acuerdo a la técnica utilizada para su demostración y promoción. (“Los

temas fueron estudiados a través de esas dinámicas...las que más me gustaron fueron..."; "...me ayudaron a comprender que...").

Ambiente Intragrupal: El estado de concordia (o discordia) que prevaleció entre los seis equipos formados y los instructores del taller. ("...el ambiente entre los equipos fue...").

Dirección y Organización: La disciplina y coordinación ejercida por los instructores hacia el grupo durante el taller. ("La dirección y organización de los instructores...fue...").

Instructores: La valoración hecha por el grupo hacia los instructores del taller. ("...los instructores fueron...").

Experiencias: La valoración hecha por los adolescentes hacia las actividades y situaciones vividas en el taller. ("...estas experiencias de trabajo han sido..."; "...lo que te cuento es...porque...").

Descubrimiento Grupal: Aquellos fenómenos que habían permanecido ocultos o pasado desapercibidos, y que por medio del taller son ahora tomados en cuenta por los adolescentes, ya sea de forma personal o grupal. ("...descubrí en mis compañeros..."; "...me di cuenta también de que...").

Dificultades o Problemas personales: Aquellas situaciones (en grupo o con los instructores) que causaron algún malestar a los adolescentes. ("...dificultades o problemas que tuve fueron...").

Desagrados: Aquellas situaciones y acciones no satisfactorias a los adolescentes en el taller, ya sea con su equipo, su grupo o con los instructores. ("...no me gusto...").

Lo más Valioso: Aquello que promovió el taller en el grupo, y que ahora valoran y toman como de suma importancia para su desarrollo socio-personal. ("...lo que he aprendido a valorar es...").

Tabla resumida de los resultados del taller (Ver ANEXOS "H" e "I" para mayor información)

CATEGORÍA DEL INSTRUMENTO	RESULTADOS Y PRODUCTOS MAS IMPORTANTES DEL TALLER	RESPUESTAS PERSONALES DEL GRUPO ESCOLAR (textuales)
BENEFICIO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Conocimiento de sí mismo (Autoconcepto)*** Ψ Conocimiento de los demás** Ψ Convivencia grupal Ψ Valoración de sí mismo (Autoestima) Ψ Desarrollo socio-personal (Mejorar)* Ψ Confianza Ψ Creencia de capacidad propia (Autoeficacia) Ψ Cambio Ψ Respeto 	<p>"Conocerme a mí mismo y a mis compañeros..."; "...nos enseñan a convivir"; "...valorarme y valorar a los demás..."; "Mejorar mi comportamiento..."; "Tener confianza en mí..."; "...y sentirme más capaz"; "Cambiar mi forma de ser"; "Conocerme mejor..."; "Mejorar el respeto a las personas..."; "Conocer más a mis compañeros..."; "...nos basamos en la apariencia..."; "...no hacerle a los demás lo que no queremos que nos hagan..."</p>
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Respeto** Ψ Conocimiento de los compañeros Ψ Importancia de sí mismo (Autoestima)*** Ψ Convivencia grupal Ψ Valores Ψ Aceptación socio-personal Ψ Comprensión y conocimiento personal (Autoconcepto)* Ψ Capacidad y habilidad personal (Autoeficacia) 	<p>"...respetar a los demás"; "Conocer a los compañeros"; "...valorarme y valorar a los demás..."; "Aprender a mí mismo"; "Los valores"; "...es importante"; "Tenemos cualidades (virtudes) y talentos..."; "Soy impetuosa"; "...soy capaz de manejar cualquier situación"; "Conocerme a mí misma"; "...valgo mucho"; "...estoy equivocada al juzgar sin conocer a los demás"; "...debe importarme... lo que yo pienso y siento hacia mí"</p>
SENTIMIENTO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Satisfacción (Agrado)*** Ψ Entusiasmo (Alegria) Ψ Tranquilidad 	<p>"Muy bien"; "Alegre"; "Contento y alegre"; "Más o menos"; "...bien y tranquila"; "En confianza"</p>
DINÁMICAS Y ACTIVIDADES (UTILIDAD)	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Agrado (Buena) Ψ Recreación Ψ Apoyo (Ayuda) Ψ Diversión Ψ Convivencia grupal** Ψ Desarrollo socio-personal (Mejorar)* 	<p>"Diversidas y educativas"; "Muy agradables y recreativas"; "Para sentirme apoyada por mis compañeros"; "...participamos mejor"; "...vivir más cómodamente"; "...mejorar el respeto a los demás"; "...confianza"; "Por hacer cada día"</p>
DINÁMICA MAS AGRADABLE (TEMA)	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Periodicazos > Respeto* Ψ La silla > Confianza y seguridad** Ψ Islas > Valores sociales y personales *** Ψ Un círculo de amigos; Solidez e Integración > Convivencia y unión grupal Ψ Carta personal > Autoestima Ventana de Johari > Conocimiento personal y de los demás 	<p>"...respetarnos mutuamente"; "...no es bueno golpear a los demás"; "...tenemos valores buenos y malos..."; "No hay que tener miedo"; "...cuando hay confianza hay buena amistad"; "...actuar como amigos..."; "...sacar a la gente mala... y la buena meterla"; "...mejorar mis sentimientos hacia los demás"; "...tener más confianza..."; "...vemos el exterior..."; "La confianza y los valores son muy importantes..."</p>
AMBIENTE INTRAGRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Injusticia Ψ Discriminación Ψ... 	<p>"Antidemocrático"; "Desafío"; "Muy bueno"; "Amor y respeto"; "Dignidad"; "Más respeto (nos)"; "En"</p>

CATEGORÍA DEL INSTRUMENTO	RESULTADOS Y PRODUCTOS MAS IMPORTANTES DEL TALLER	RESPUESTAS PERSONALES DEL GRUPO ESCOLAR (textuales)
DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Adecuada (Agradable)*** Ψ Buena (Agradable)*** Ψ Amigable** Ψ Injusta* 	<p>"...a los equipos"; "Me gustó mucho"; "Buena onda"; "Buena onda porque se portaban bien"; "Buena onda pero un poco injusta"; "Me agrado su compañía"; "Paciencia con nosotros..."; "Agradable"</p>
INSTRUCTORES	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Injustos Ψ Pacientes (poco o mucho) Ψ Buenos (Agradables)*** Ψ Amables 	<p>"Muy injustos"; "... se enojaban"; "Muy buena onda con nosotros"; "Buena onda aunque a veces injustos"; "Muy tolerantes... y amables"; "Agradables"; "...nos dieron confianza"; "...nos tenían paciencia"; "...no tan estrictos"</p>
EXPERIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Divertidas** Ψ Importantes Ψ Buenas (satisfactorias)*** Ψ Interesantes Ψ Apoyo (Ayuda) 	<p>"Muy divertidas"; "Estupendas"; "Muy importantes"; "...me gusto"; "Muy interesantes"; "...me ayudo a mejorar..."; "Muy buenas..."; "...fue algo super"; "Favorables para mí"; "...nos ayuda mucho"; "Muy buenas... fue divertido"</p>
DESCUBRIMIENTO GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Amistad (buena o mala)*** Ψ Confianza Ψ Convivencia ** Ψ Autoimagen Ψ Respeto Ψ Aceptación socio-personal** 	<p>"No hay que tratarlos mal"; "Algunos son mala onda"; "Todos son buena onda si los tratas bien"; "...por dentro son otras personas"; "Me estiman..."; "...quienes son tus verdaderos amigos"; "Hay que valorarlos..."; "...respetar a todos"; "...soy...lo que yo pienso de mi mismo"; "Hay amigos en los que pueda confiar"; "La confianza y apoyo"; "...nos debemos de respetar"</p>
DIFICULTADES O PROBLEMAS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Comentarios desfavorables Ψ Comunicación Ψ Enemistad** Ψ Indisciplina Ψ Ninguna*** 	<p>"La comunicación con mis compañeros y...con los orientadores"; "Ninguna"; "No hacían caso los de mi equipo..."; "...se la pasaban riendo"; "...nos bajaban puntos injustificadamente"; "...personales muchos"; "La indisciplina de mis compañeros..."</p>
DESAGRADOS	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Opiniones desfavorables Ψ Comportamiento grupal*** Ψ Enemistad*** Ψ Injusticia 	<p>"No respetaban la puntuación"; "No aceptaba ser como soy"; "Algunos integrantes de mi equipo"; "...me dijeran mis verdades"; "...que fueran injustos"; "El equipo que me toco"; "...que me pongan apodos"; "La desconfianza que había..."; "Que estaban jugando"</p>
LO MAS VALIOSO	<ul style="list-style-type: none"> Ψ Respeto* Ψ Sí mismo*** Ψ Familia* Ψ Amistad** 	<p>"A mí mismo"; "Mis amigos y mi familia"; "La amistad y a mí mismo"; "A mí y a toda la gente que me rodea"; "El respeto...a mis semejantes"; "A mi familia, amigos..."; "A los demás y a mí"; "...mis compañeros"</p>

***: Frecuencia más alta.(%)

** : Frecuencia poco menos alta.(%)

* : Frecuencia alta.(%)

6.3.2 Instrumento "Carta Personal"

La tabla anterior, dividida en dos partes, desglosa todos los resultados y productos del taller. El contenido total y completo, con los porcentajes de cada producto del taller es muy extenso, pero muy esquemático y comprensible. En ésta parte del análisis sólo se mencionan los resultados del taller más destacados de acuerdo a las gráficas de porcentaje realizadas (Ver ANEXO "I"):

1) Categoría "beneficio personal": el taller manejo diversas temáticas y subtemáticas, cada una de ellas dirigidas al adolescente y su desenvolvimiento en distintos entornos sociales (escuela, familia, etc.). Es por eso que el beneficio que obtuvo cada integrante del grupo fue diverso (9 productos mayoritariamente), sin embargo sobresalen tres resultados:

a) Los adolescentes del grupo de intervención utilizaron el taller para *mejorar* su comportamiento y la forma de dirigirse a los demás (respeto), entre algunos otros aspectos personales:

b) El adolescente *conoció* mejor (aspectos buenos y malos) a *sus compañeros*, no se quedó en lo superficial:

c) El resultado anterior se dio gracias a que el adolescente *se conoció* mejor y más *a sí mismo*, siendo éste el producto más importante de la categoría beneficio personal:

Se benefició del taller porque se conoció mejor a sí mismo y a los demás.

2) Categoría "enseñanza- aprendizaje": hubo muchas temáticas que quedaron implícitas, pero otras se expusieron en el taller explícitamente. Por ello lo que se promovió y se aprendió también fue variado (8 productos generales).

Destacando tres resultados:

a) Los adolescentes aprendieron a reconocer sus propias características (buenas y malas), sus sentimientos, sus capacidades, etc., es decir, a *conocerse a sí mismos*.

b) El grupo entendió y aprendió lo primordial que es *respetar* a los demás y a sí mismo. no debe juzgar al otro sin antes conocerlo:

c) Pero lo que fue uno de los varios "hilos conductores" del taller fue los sentimientos e *importancia* dirigida a *sí mismo*. Los adolescentes aprendieron a sentirse bien consigo mismos, a apreciarse y a respetarse.

Conocieron lo que es estar satisfechos consigo mismos, con todas sus cualidades y defectos, y viendo lo bueno y malo también en los demás respetando esto.

3) Categoría "sentimiento personal": sin duda alguna el "como se sintieron" durante el transcurso del taller fue variable, empero el grupo lo definió básicamente en cuatro estados sentimentales, de éstos el más mencionado fue el siguiente:

a) El grupo se sintió muy bien a lo largo del taller, a pesar de los inconvenientes - más adelante analizados -, cada uno se sintió *satisfecho* con las actividades personales y grupales que realizó.

4) Categoría "dinámicas y actividades (utilidad)": el taller manejó gran variedad de actividades, ejercicios, trabajos, es decir, técnicas esperando las adoptará cada integrante del grupo. De los seis productos, tres son los más frecuentes:

a) Las dinámicas del taller las utilizó el adolescente para *divertirse*, para salir de la rutina escolar;

b) Y también las actividades le sirvieron para tener un mayor acercamiento con sus compañeros de grupo, conocerlos un poco más, entablar nuevas amistades o reforzar las mismas, es decir, para *convivir* con los otros;

c) Pero para lo que más les sirvió el taller fue para *desarrollarse* personalmente. Los adolescentes utilizaron el taller para mejorarse a sí mismos.

Lo realizado en el taller, el adolescente lo utilizó para desarrollarse personal y socialmente hablando a través, entre algunas otras cosas, de la convivencia con los demás.

5) Categoría "dinámica más agradable": de todas las técnicas y dinámicas del taller hubo seis que sobresalieron por la manera en que se promovió el tema de la sesión, sin embargo son tres los temas y por lo tanto técnicas, que más mencionó el grupo:

a) El tema del *respeto* fue demostrado por medio de la dinámica "periodicazos", a los adolescentes les agrado la forma en que se mostro lo que es respetar al otro y a sí mismo:

b) El tema de la *confianza* en sí mismo y en el otro, se promocionó con "la silla", ésta técnica por lo que involucra (alegría, comunicación, confianza, compañerismo, unión, etc.) fue de las más recurrentes en las respuestas del grupo:

c) Pero es la manera en que se demostró lo que son los valores sociales y personales la que tuvo mayor mención de todas las dinámicas hechas en el taller, ya que no sólo visualizó qué son los valores (al observar la representación de la técnica "islas" realizada por los instructores), si no que el grupo mismo y cada uno de ellos experimento lo que son los valores: asumieron un "papel" y practicaron los valores prosociales que conllevaba.

En unas dinámicas fue más importante el eje temático, mientras que en otras fueron los ejercicios, sin embargo las técnicas que pudieron compaginar adecuadamente ambos elementos son los que más gustaron al grupo. Las tres más equilibradas abordaron temas que se aplican tanto a los demás como a sí mismo (respeto, confianza y valores).

6) Categoría "ambiente intragrupal": El grupo fue dividido en seis equipos, los cuales competían y cooperaban entre sí, dependiendo de las actividades del taller, es por eso que se suscitaron variadas situaciones que ocasionaron

algún malestar o bienestar entre los equipos y éstos con los instructores.

Pero dos son los resultados más repetidos:

a) La *diversión* o recreación es un resultado que prevaleció en todo el taller con los adolescentes, llegando a los extremos como el "relajo":

b) Aunque en general los adolescentes consideraron el ambiente dentro del grupo y entre los equipos como *muy bueno*.

El agrado y las actividades recreativas contagiaron a los adolescentes del grupo de principio a fin.

7) Categoría "dirección y organización": los instructores del taller mantuvieron el control del grupo de cierta manera (además mostraron ciertos "papeles" que desempeñar en las actividades a realizar), así como poner el orden, conducta o el ejemplo adecuado al grupo, todo esto fue evaluado por el grupo, de acuerdo a su punto de vista, en cuatro productos básicamente, pero uno es el que sobresale más:

a) El manejo del grupo por parte de los tres instructores (cada uno en su papel), fue evaluado por el grupo como *bueno*, esto por dirigirse al grupo de forma amistosa, organizada, etc.

El grupo percibió que los instructores fueron agradables porque mostraron paciencia, confianza, comprensión y coordinación en las actividades desarrolladas.

8) Categoría "instructores": el simple hecho de que los instructores no estuvieran tan alejados de la edad del adolescente, como lo son los maestros, dio pie a que el grupo pudiera hacer una mejor crítica y descripción de lo que reflejaron en el grupo los instructores. Es un producto de entre cuatro el que rebasa considerablemente a los otros:

a) El trato que mostraron los instructores hacia el grupo es calificado como *muy bueno*, aunque hubo ciertos malestares como la desatención. Ya sea que fueran pacientes o amigables, el desempeño de los instructores fue satisfactorio.

Por medio del comportamiento (evidente o tácito) de los instructores, el grupo evaluó a los instructores, con sus imperfecciones como agradable, bueno.

9) Categoría "experiencias": todas las actividades, dinámicas, temas, exposiciones, ejercicios, etc. dejan en el adolescente una experiencia nueva de gran valor. El grupo menciona a grandes rasgos cinco respuestas, pero se pueden sintetizar en dos:

a) De nuevo lo *divertido* que resultaron varias técnicas dejan en el adolescente un estado de alegría:

b) Y dado lo anterior, el agrado y *satisfacción* de lo vivido en el taller no se deja ocultar en el grupo.

La diversión y la satisfacción: son dos de los resultados más recurrentes del instrumento; no cabe duda que muchos de los elementos que conformaron el taller despertó en el grupo estos sentimientos agradables.

10) Categoría "descubrimiento grupal": si cada adolescente aprendió a conocer un poco más a sus compañeros, entonces es normal que para esta categoría se evidencien muchos resultados (6 productos) por haber experimentado cosas nuevas, sean personales y/o grupales, sin embargo destacan tres:

a) Cada adolescente descubrió lo que es tener "cosas en común" con los demás, lo que conllevó a *aceptar al otro* tal como es, puesto que uno tiene que *aceptarse a sí mismo*, y es esto lo que promovió el taller:

b) Varias, sino es que casi todas las técnicas comprendían actividades en equipo, lo que favoreció el conocimiento del otro y así a *convivir* con él, y por lo tanto a saber tratar a los demás:

c) Estos resultados llevaron a construir posibles relaciones de *amistad*, de buen compañerismo, de entender y conocer lo bueno y malo de los demás para poder dar y obtener un trato adecuado.

Aquello que se exteriorizó un poco más por medio del taller es algo que se encuentra muy vinculado entre sí: compartir experiencias llevó a la convivencia, ésto facilitó el conocer al compañero y a aceptarlo como es, y con mucha probabilidad a entablar una relación de amistad.

11) Categoría "dificultades o problemas personales": muchas de las situaciones del taller, ya sea por equipo, grupales o de relación directa con los instructores, fueron causa de ciertas "fricciones" entre los adolescentes. Se mencionaron cinco productos, aunque dos son los más importantes:

a) Varios adolescentes no se encontraron muy a gusto en el equipo que les tocó, lo que creó ciertos malestares personales o incluso pequeños altercados verbales:

b) A pesar de ésto, la mayoría del grupo se sintió a gusto, el taller proporcionó una nueva forma de relacionarse con los compañeros de grupo, por lo que *no tuvieron* problemas relevantes.

El taller coadyuvó a interactuar con los que no se conocían muy bien, dando pie a que surgieran algunas enemistades pasajeras en las sesiones, pero es notable en los resultados que muchos toleraron eso, pues no mencionaron importantes dificultades personales.

12) Categoría "desagrados": muy relacionado con la anterior categoría es haber realizado en el taller algo no muy del agrado personal, ya sea con el equipo, el grupo o con los instructores. Los resultados también son similares a los anteriores, destacando dos:

a) A muchos adolescentes no les pareció la forma en que se comportaban algunos compañeros o como se dirigían hacia ellos:

b) Con lo cual surgieron algunas *enemistades* propiciadas por el trabajo realizado en el taller.

Las actividades del taller requerían atención y disciplina, lo que varios no mantuvieron en su totalidad, lo que llevó al mal comportamiento y a la enemistad como lo más insoportable.

13) Categoría "lo más valioso": ésta categoría trata de que los adolescentes sinteticen lo que el taller les brindó, y que ellos lo tomen como lo más importante para su bienestar personal, por eso vale la pena hacer algunos comentarios de los cuatro productos más recurridos:

a) Al aceptar al otro, convivir con él, conocerlo y tolerar sus "opiniones", llevó a algo muy importante promovido en una sesión específica del taller: el *respeto*:

b) Pero esto debe empezar (como también se destacó en una de las técnicas realizadas en la segunda sesión del taller) en el grupo de convivencia cotidiana: la base del bienestar personal se encuentra en *la familia*, muchos lo vieron así también:

c) Prácticamente todas las actividades del taller requerían la presencia del compañero, lo que llevó a que el grupo reconociera la importancia del compañerismo o *la amistad*:

d) Pero hubo una respuesta que fue la de mayor consenso en todo el grupo y por cada uno de forma individual: todo lo anterior no se lograría si no se "repara" desde un principio (como se subrayó en varias sesiones del taller) en donde surgen todos estos cambios y procesos, así lo mostraron los adolescentes al decir que lo más valioso después del taller son ellos mismos: aprendieron a *valorarse a sí mismos*.

Los cuatro productos se encuentran en total complementariedad, la ausencia de uno de ellos deja un espacio vacío difícil de suplantar y el grupo lo contempló satisfactoriamente.

Diagnóstico: En síntesis, los productos y resultados más importantes del taller, según el grupo 2° B, son los siguientes: Se beneficiaron al conocerse más

y mejor a sí mismos: la promoción de la importancia de ellos mismos fue muy adoptada; durante el taller se sintieron muy satisfechos: las actividades y dinámicas realizadas sirvieron para que mejoraran en varios aspectos personales: la técnica-temática más agradable fue la que abordó a los valores (sociales y personales); el ambiente que prevaleció en el grupo fue agradable: la coordinación y el orden ejercido por los instructores fue muy bueno: los instructores del taller fueron calificados como buenos: toda la experiencia fue divertida y satisfactoria para el grupo: lo que descubrieron a través de su grupo fue el compañerismo y la amistad: prácticamente no hubo dificultades o problemas grupales, más bien los desagradados fueron personales como el comportamiento de los compañeros o el surgimiento de algunas enemistades: y lo que van a valorar más es a sí mismos.

6.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN CONTESTADAS

- 1) Son dos las redes sociales más significativas del adolescente de secundaria: sus padres (primero la madre y luego el padre), y los "iguales" (escolares o de otro ámbito), pero éstas últimas son las *más significativas* en cuanto al concepto que construye cada adolescente de sí mismo.
- 2) La interacción social que evaluó más desfavorablemente al adolescente fue la de los "padres" y la de los "maestros". Y el nivel de importancia (dado por el grupo) más bajo resultó ser para la interacción con los "primos" y los "tíos".
- 3) De un total de 32 sujetos, 20 piensan que son distintos a lo que les dicen los demás, 12 están de acuerdo. La posible diferencia debido a que fueran mujeres u hombres no fue significativa. El sexo al que pertenecen no influye para que adopten una u otra respuesta.
- 4) Los adolescentes de la secundaria pública # 253 de Iztapalapa y del grupo 2° B, tienen un nivel de autoevaluación *medio* predominantemente (46%), siguiendo los de un alto nivel (31%) y después los que tienen un bajo nivel de autoevaluación (23%).
- 5) El sexo de cada adolescente no tienen que ver con el nivel de autoevaluación que obtengan (positivo, intermedio o negativo).
- 6) Los resultados son muy contradictorios y ambiguos en cuanto a la relación entre autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Pero se puede decir que entre autoconcepto y autoestima si hay relación, también entre autoestima y autoeficacia, puede haber complementariedad entre las variables; no así entre autoconcepto y autoeficacia, al parecer éstas son independientes.
- 7) Algunas de las situaciones, elementos o aspectos que favorecen la satisfacción del autoconcepto fueron: el conocimiento de los compañeros, el respeto, la diversión y convivencia grupal, la valoración de sí mismo, los valores practicados, la amistad y el desempeño familiar y escolar.

6.5 OBJETIVOS ALCANZADOS

Generales:

- ✦ Se logró aclarar cuales son las redes de interacción (favorables o desfavorables) más importantes del adolescente.
- ✦ Se promovió, desarrolló y mejoró la autoestima de cada adolescente del grupo. Se acrecentaron las creencias de eficacia personal, principalmente para alcanzar metas escolares, aunque no en la mayoría del grupo. Se lograron manejar las habilidades sociales, pero desde el ámbito de los valores, no del comportamiento en sí, el mejoramiento fue indirecto. Por lo tanto se llegó a reconocer y mejorar el autoconcepto individual.
- ✦ Se creó, aplicó y finalizó satisfactoriamente el taller de intervención psicosocial enfocado al desarrollo adecuado del adolescente.

Específicos:

- ✦ Se ejecutó completamente toda la fase "D" del diseño de investigación (evaluación y diagnóstico del estado inicial: instrumentos "quien soy yo" y "redograma").
- ✦ Se analizaron minuciosamente las opiniones de los "otros significativos" interpretadas por el adolescente (instrumento "quien soy yo").
- ✦ Se evaluaron y se intervino en las variables de investigación pretendidas para el taller (autoconcepto, autoestima, autoeficacia, redes y habilidades sociales: instrumento pretest-postest y el taller).
- ✦ Se alcanzó fortalecer y cambiar adecuadamente el autoconcepto de los adolescentes del grupo escolar.
- ✦ Se logró desarrollar el taller con las variables de ésta investigación, además de otras complementarias y pertinentes al tema general (el autoconcepto).
- ✦ Se logró contribuir al desarrollo social y personal de cada adolescente del grupo 2° B de la secundaria # 253 de Iztapalapa.

6.6 HIPÓTESIS CONFIRMADAS

- Se comprobó parcialmente la hipótesis A, pues si fueron los compañeros de la red escolar los de mayor significado para el adolescente. sin embargo, también lo fueron "otros amigos" ajenos a su escuela, y sobre todo los imprescindibles "padres", más que a la familia en general.
- Parcialmente se cumplió la hipótesis B, pues efectivamente al aumentar la valoración personal mejoraron los niveles del autoconcepto; pero las creencias de eficacia personal parecieron no influir en el autoconcepto, es decir a mayor autoeficacia no lleva forzosamente a mayor autoconcepto. La autoestima y la autoeficacia parecen si tener una relación directa.
- La hipótesis C no se corroboró, porque no se hizo lo pertinente para comprobarla, es decir no se evaluó el comportamiento posterior al taller vinculándolo positivamente con el autoconcepto. Lo más cercano es (como supuesto a *posteriori*) que por medio de la práctica de los valores prosociales, probablemente lleve a interactuar satisfactoriamente con las redes y entonces afecte favorablemente al autoconcepto.
- Si bien el análisis de los instrumentos pretest-postest no mostraron cambios significativos en las variables medidas al comparar el grupo control con el experimental, al comparar los instrumentos de cada grupo (pretest-postest), en el grupo A sí hay cambios favorables y significativos en autoestima y autoeficacia, no así en el autoconcepto; todo lo contrario pasó con el grupo B: hay cambios positivos en autoconcepto y no en autoestima y autoeficacia. La transformación suscitada (y positiva) más que comprobada cuantitativamente lo está cualitativamente. Los resultados de evaluación final lo comprueban.
- Las actividades realizadas en el taller sí modificaron favorablemente, y dejaron en los adolescentes muchas experiencias nuevas que retomar para su beneficio y satisfacción, o sea para su autoconcepto.

6.7 LIMITES Y PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

El contexto social específico (escolar) no se consideró en su adecuada totalidad, sólo se retomaron sus aspectos más relevantes. Es decir, aquí se hizo "Psicología Social *para* la Educación" y no "Psicología Social *de* la Educación".

La intervención realizada se enfocó hacia un sólo "nodo" de la red social: el propio adolescente. Sin embargo se obtuvo lo que se pretendía (sus creencias personales acerca de las evaluaciones que los demás dirigen hacia él); pues ésta interpretación es lo importante, desde el punto de vista psicosocial y no la opinión "real" o en sí de sus redes.

Para una adecuada mediación o intervención psicosocial dirigida a los adolescentes, es primordial trabajar también con las "redes significativas" en las que se encuentra involucrado; o sea con su familia, maestros o amigos, etc.. Por lo que se propone que en futuras investigaciones-acciones análogas, se intente trabajar o colaborar con las redes mismas, y si es con los "otros iguales" (no de la escuela) mucho mejor.

Los resultados mostraron que una red indispensable y que cobra sentido al acceder a ella es la red del "noviazgo": obviamente no todos los adolescentes la poseen, pero es conveniente que en planteamientos, ya sean reales o ficticios, teóricos o prácticos se trate ésta temática en los talleres para adolescentes.

La socialización no se da ya, nada más a través de la familia y la escuela (como se mencionó ligeramente). Los medios de comunicación tienen un papel cada vez más importante en la conformación y desarrollo de la adolescencia (varios adolescentes al contestar el cuestionario "quien soy yo" decían que no tenían amigos y/o que preferían jugar videojuegos o estar en la computadora). Con la disponibilidad de las nuevas tecnologías (sobre todo el internet) el adolescente tiene acceso a nuevas maneras y formas de interactuar con los demás, sin necesidad de "dar la cara"; los chats, e-mail's, ICQ's, etc. están volviéndose cada vez más en medios de interacción instantánea y sin necesidad de exponerse tal

cual es (su propia autoimagen). Y esto sin duda acarrea alteraciones afectivas en el adolescente. Por lo que el tomar en cuenta estas "redes artificiales" es de gran importancia y ayuda en la investigación psicosocial.

Otra cuestión es que en este estudio no se manejó en todo su "esplendor" la competencia del adolescente mediante el entrenamiento en habilidades sociales, se abordó a través de los valores, por lo que el componente comportamental del autoconcepto fue descuidado en ésta investigación.

Una recomendación para todo aquel que pretenda intervenir "en la adolescencia": es primordial conocer a quienes se van a intervenir: de nada sirve llegar e implantar un taller si no se tiene de antemano el respaldo de la confianza otorgada por el intervenido. El "conocerlos" no se trata de llegar y aplicar escalas y cuestionarios y analizarlos, es aclarar su situación particular: *es saber que dicen ellos que son y que dicen los demás que son*, y para esto es de gran ayuda las personas con las que interactúa más comúnmente (si es ámbito escolar los orientadores, prefectos, titulares son un gran respaldo). Otra cosa más es desarrollar el taller no lineal o mecánicamente, son adolescentes y por lo tanto necesitan desenvolverse, no estar quietos, por lo que combinar actividades que aparentemente son de diversión pero que encierran un aprendizaje pertinente, con actividades más teóricas, da como resultado una mayor satisfacción tanto para el "apoyado" como para el o los "apoyadores".

Una cuestión final, los resultados evidenciaron algo no esperado: la escasa o nula relación entre el autoconcepto y la autoeficacia. Por lo que se sugiere que en futuros estudios similares, se amplíe y profundice en esta temática, así como también en sus posibles factores de repercusión como pueden ser las redes sociales.

DISCUSIÓN

¿Qué se encontró y comprobó de acuerdo a lo que mencionaba la conceptualización teórica?

En la primer fase del diseño de investigación, el fin era evaluar al adolescente y a sus redes sociales desde su propio pensamiento y opinión, conocer su situación específica.

El cuestionario "quién soy yo" fue un medio idóneo para que el adolescente replanteara la expresión de sus sentimientos personales acerca de sus propias redes.

No cabe duda que la oposición que encuentra con su familia (particularmente con sus padres) y en su escuela (con sus maestros), se evidenció en los resultados del cuestionario. ¿Qué tienen en común esas interacciones para haber sido evaluadas análogamente? Las dos poseen una autoridad que ejercen sobre él, las transformaciones psicosociales por las que pasa el adolescente se enfocan en la manera de relacionarse con los demás, siendo éstas un tanto conflictivas; las interacciones que mantienen en estos ámbitos son "tensas" pero también son de ayuda.

Los datos mostraron esto mismo, incluso el caso de los "hermanos" quedó emparejado con el de los "adultos", aunque son los hermanos menores los que "tensan" la interacción y los mayores los que benefician la relación con el adolescente.

Tanto en lo mostrado por el primer instrumento como en el transcurso del taller (especialmente en la sesión de "conocimiento personal y de los demás"), se demostró la dificultad por la que pasa el adolescente al intentar describirse a sí mismo, por ejemplo, en el instrumento no cubrió la totalidad de espacios que solicitaba, fue conciso y breve en sus autodefiniciones. Se evidenció lo difícil que es para el adolescente definirse o describirse a sí mismo más allá de lo superficial, de las apariencias externas y físicas.

La adolescencia implica el sentido de contradicción pleno: el diagnóstico inicial evidenció como algunos adolescentes destacan por sus virtudes, sentimientos buenos, comportamientos adecuados, etc. que se atribuyen a sí mismos, y por el otro extremo, adolescentes que se desprecian, humillan y por lo tanto tienen una imagen claramente negativa de sí mismos.

El adolescente cobra presencia y accede a los grupos de "iguales" en donde destacan la homogeneidad en la edad, en lo socioeconómico, etc., es decir los grupos "espontáneos" (Robert & Lascoumes, 1974). ¿Porqué se busca la asociación con los iguales? Las evaluaciones desfavorables interpretadas por el adolescente, reflejan las posibles relaciones problemáticas entabladas. Y es por eso que al interactuar con una persona similar a él (psicosocialmente hablando) se percata de las semejanzas que guardan: inquietudes, necesidades sociales, esparcimientos, etc.

Las evaluaciones y resultados obtenidos demostraron que en la conformación del concepto personal del adolescente, el grupo de "iguales", no sólo satisface las necesidades sociales que caracterizan a la adolescencia, sino que también es la red y relación interpersonal que utiliza en mayor medida como "balanza" para evaluarse a sí mismo durante su adolescencia en la secundaria.

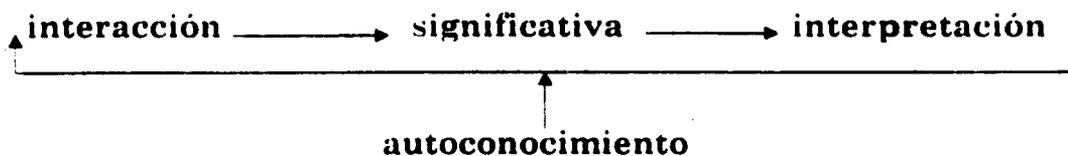
Si bien en la adolescencia se entablan nuevos lazos interpersonales ajenos al entorno familiar, éste no deja por ello de perder (ni perderá) la relevancia y seguridad que brinda al adolescente. Esto quedó reflejado con los resultados del "redograma" donde la madre, el padre y los hermanos (en orden de importancia) siguen teniendo el lugar que les ha caracterizado: *el eje del bienestar personal*.

El grupo o red familiar no pierde su función socializadora y constructora al entrar en "juego" nuevas interacciones en la vida del adolescente, empero *no es ahora la única y ni la más importante*. Y entre las situaciones que complementan o suplementan a la familia, están las escolares.

En su búsqueda personal, encuentra en los "iguales" un adecuado "espejo" en donde valorar, comparar o cambiar su imagen propia.

La importancia que mantienen estos contextos sociales en la vida del adolescente quedó remarcada en el "redograma" al estar, por un lado, la familia nuclear y, por el otro, los compañeros y amigos de la escuela en el nivel de significación o importancia mayor. Y están en ese nivel porque cumplen lo que se espera de ellos: ser un medio en donde se satisfagan las necesidades personales y se pueda redefinir la persona (esto último principalmente en la escuela).

Por otra parte, los tres puntos básicos de la interacción social mencionados por Blumer (1938) son los que sustentaron el autoconcepto del adolescente:



El interaccionismo indica que el *self* es un producto de la actividad social: ésta interpretación de la definición que los demás tienen de uno mismo se hizo patente en varias etapas e instrumentos del diseño de investigación ("autoevaluación", "quien soy yo", la técnica de la "ventana de Johari"), entonces se confirmó que el autoconcepto depende de la interacción social y significativa.

En el taller se promovió continuamente la autodefinition, el reconocer los límites y alcances personales: *ponernos afuera de nosotros mismos, como un objeto externo* y evaluarlo sin prejuicios, analizar las características de "ese otro" *self*.

El *self* se redefine a partir de los juicios que las redes sociales significativas (maestros, padres, compañeros, amigos, etc.) les proporcionan. El adolescente se concibió y evaluó en base a lo que creyó que los otros significativos opinaron de él. Y es justamente la *creencia, interpretación o construcción* propia la que se enfatizó durante el taller en el grupo escolar. El adolescente es un *agente activo* capaz de moldear sus propias habilidades de acuerdo a la situación particular (por ejemplo la escolar), de reinventar sus descripciones personales, de mantener cierta estabilidad vivencial (aunque sea momentáneamente), de

reconocer sus cualidades y defectos y hacer algo al respecto: *cambiar favorablemente*. La capacidad de autocrítica se evidenció en los productos últimos del taller.

El adolescente se reconstruyó favorablemente a sí mismo en la interacción con los demás integrantes de su grupo escolar. Ésto último se vio reflejado en la evaluación final y en la última categoría del instrumento "carta personal" ("lo más valioso"), ya que "él mismo" fue lo valorado más favorablemente: lo que no quiere decir que se incurrió en un individualismo, por el contrario los otros tres resultados son un complemento: es un proceso recíproco que comprende a la familia, a los "iguales" y los *self* principalmente.

Las personas más relevantes para estos adolescentes (en su situación específica) fueron los amigos (los "iguales"), y posiblemente lo seguirán siendo, pues una de las consecuencias positivas del taller fue la obtención, por parte del grupo, de satisfacciones y demás beneficios personales a partir de la convivencia grupal, del "contacto social". Si ésta importancia se las adjudicó el propio adolescente, entonces éstas personas significativas están siendo las que afectan considerablemente la definición personal de cada integrante del grupo.

El autoconcepto es el conjunto de conocimientos, actitudes y sentimientos hacia sí mismo (Secord, 1963). Indudablemente las creencias hacia ellos mismos y hacia los demás cambiaron: los resultados de la evaluación final lo comprobaron, y que decir de los sentimientos personales: las actitudes van de la mano con éstos dos factores ¿Y el comportamiento?. En un principio, si se recuerda, se anotó que la parte conactiva se tomaría como un *apriori* cognitivo de la acción, por lo que el comportamiento en sí, no se intervino en el taller.

Todos los resultados, productos y respuestas favorables en el adolescente son más bien subjetivos, no tan evidentes a simple vista, lo cual no quiere decir que no se tenga algún acceso a dicha información individual. Las técnicas de investigación utilizadas aquí (cualitativas y cuantitativas) son un vehículo de apertura a dicha evidencia personal.

¿Por qué si se modificaron favorablemente (como se analizó anteriormente) los niveles de autoestima y en parte los de autoeficacia, no se alteró positivamente la autoimagen? Como se mencionaba en las partes correspondientes, a partir de las interacciones empieza la construcción del *self* y éste es el que permite *predecir* el próximo *actuar* con los demás, o sea el comportamiento ulterior. El sentido que dio el adolescente a su persona (a su *self*), fue adecuado: convivir, respetar, apoyar, valorar, etc. Y por consiguiente esto influye en las ideas, sentimientos y *comportamientos* que adopte a futuro.

El autoconcepto de varios adolescentes cambio mínimamente o incluso descendió el nivel que se mostraba antes del taller ¿Porqué? Algunas causas factibles pueden ser: varios adolescentes confirmaron su autoconcepto, es decir, menospreciaron o hasta rechazaron aquellas descripciones que hacían sus compañeros hacia ellos, principalmente si éstas iban en contra de la descripción personal mantenida en un principio. La oposición hacia las opiniones, descripciones y comportamientos de los demás hacia varios adolescentes, se comprobó en las categorías "dificultades o problemas" y "desagrados", así como en los mensajes depositados en el buzón del taller.

La autoestima como "...el nivel de valoración y satisfacción hacia sí mismo..." (Coopersmith, 1967), quedó alterada adecuada y favorablemente mediante las actividades del taller. Son varias las categorías con sus resultados respectivos que lo corroboran: "sentimiento personal"; "experiencias"; "ambiente intragrupal". Uno de los factores que mencionaron los adolescentes fue el de la aceptación social y hacia sí mismo, lo que es un factor determinante de la autoestima.

La imagen que mantenían los unos con los otros compañeros era muy superficial (se dejaban llevar por la apariencia), pero al cambiar esto en el taller, al *conocer más y mejor a los demás*, favoreció la propia imagen: de igual forma brindó a los otros, aspectos personales no tan evidentes, aunque si de relevancia para la evaluación otorgada por los otros. Y esto posibilitó que cada adolescente proporcionara a sus compañeros, más que una imagen positiva o

buena, una imagen más *clara y auténtica* de lo que "él es". La técnica de la "ventana de Johari" es una de las que más suscitó esto último, y los adolescentes lo aprovecharon adecuadamente según sus comentarios al buzón, claro con las excepciones comunes. Por ello el autoconcepto se *amplió* más que *elevarse*.

Las creencias de eficacia personal se mejoran si se realizan actividades, o en el caso de los adolescentes de secundaria, si se alcanzan logros escolares a partir de las capacidades propias. En la autoeficacia, el conocimiento personal llega si se emprenden acciones competentes. El taller brindó varias situaciones en donde se pudieran ejecutar comportamientos eficaces, aunque fueron limitados, pues la autoeficacia es personal y las situaciones y actividades del taller - como se ha dicho - fueron predominantemente grupales, no de ejecución aislada, por lo que más bien se tendría que hablar de *eficacia grupal*.

Una de las sesiones del taller retomó un aspecto básico para la autoeficacia: la *confianza personal*, la que se extendió a la confianza con los demás, propiciando así otros de los resultados de la intervención, las relaciones de amistad y de convivencia. La confianza fue un proceso muy mencionado por los adolescentes: sus comentarios al buzón y a la "carta personal" lo demuestran, por ello y por otras cosas, hubo cambios favorables en estos productos: no en vano en la última sesión, el *feed back* de apoyo aplicado a todos los integrantes del grupo provocó cierto aumento en las creencias de capacidades y habilidades propias con el fin de obtener un adecuado crecimiento personal en la escuela y la familia.

Las habilidades sociales contienen como parte fundamental a los "valores", a demás son comportamientos aprendidos e intencionados, es decir, que conllevan a un objetivo específico. En el taller se manejó la variable habilidad social en una sesión particular; a grandes rasgos, consistió en un semi-modelado (observación de los comportamientos a adoptar) y de la puesta en práctica de "valores prosociales" por parte de los equipos del taller, cada uno desarrollado en distintos escenarios sociales. Fue una de las sesiones más

importantes para ésta investigación por todo lo que involucraría (los valores personales, grupales, familiares, tradicionales, etc.) y afortunadamente - como lo muestran los resultados -, los adolescentes comprendieron lo importante que es el poseer y practicar los valores socio-personales para con ello relacionarse adecuada y habilidosamente con las redes sociales a las que pertenece.

CONCLUSIONES

Esta "investigación-acción" cuenta con los elementos necesarios para demostrar y hacer las siguientes aseveraciones:

- Ψ El adolescente resuelve muchas de sus necesidades personales (comprensión, aceptación, confianza, afecto) por medio del grupo de "iguales" (escolares y otros), lo que los hace ser a éstos, la fuente principal de evaluación con la cual puedan reconstruir sus concepciones propias los adolescentes.
- Ψ Por lo tanto, el grupo de "iguales" es la red social más significativa en la reconstrucción del concepto personal de los adolescentes del grupo de intervención.
- Ψ Se conoció y mejoró el autoconcepto de cada uno de los adolescente del grupo de intervención, lo que no quiere decir que se adoptaron puras características "buenas o positivas" en ellos, más bien el cambio radicó en la *calidad de la descripción personal* - con virtudes y defectos.

El taller (como red social "secundaria" que fue) ..

- Ψ Despertó el interés del adolescente hacia sí mismo.
- Ψ Dotó al adolescente de habilidades y capacidades para obtener satisfacciones personales, aprobación de los demás, respeto, afecto, amistad, seguridad, etc..
- Ψ Acrecentó la convivencia interpersonal y grupal.
- Ψ Fortaleció y aumentó los valores mantenidos por los adolescentes.
- Ψ Intervino favorablemente para acrecentar (cualitativamente hablando) el cúmulo de cualidades, sentimientos, conocimientos, etc. que describan al adolescente.

Ψ Desarrolló la importancia, comprensión y satisfacción de sí mismo en cada adolescente. Por lo tanto, en éste estudio se habló más que de un cambio para *tener un mayor autoconcepto, se tuvo un mejor autoconcepto* en el grupo.

Se cumplió el objetivo de "red": fue el mismo grupo interconectado - y apoyado por la red "organizada" - el que movilizó la afectividad que se encontraba hasta cierto punto "rígida": quién mejor que los más informados de las deficiencias y capacidades de los adolescentes que su grupo mismo. Por lo tanto el taller fue una base conformadora, del desarrollo individual del grupo escolar en distintos aspectos sociales.

Los resultados globales justifican lo siguiente:

Integración y unión del grupo de intervención: promoción de nuevas habilidades para interactuar adecuadamente con los demás, principalmente con la familia y los compañeros; obtención de cambios favorables en la afectividad personal de los adolescentes; contribución a la convivencia social a través del respeto. Entonces, como dice García (1998), si se da ésto, se está hablando (y practicando) acerca del *Autoconcepto en el ámbito del Desarrollo Personal y Social*.

Pese a lo no alcanzado, obtenido o demostrado, ésta investigación queda muy satisfecha de lo realizado, y aún más al saber y tomar en cuenta la siguiente frase que guarda una satisfacción futura:

"Cuando la educación es paciente y continua, cuando no busca éxitos inmediatos y aparentes sino que prosigue con lentitud en un sentido bien determinado sin dejarse desviar por los incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para marcar profundamente las almas"

Emile Durkheim

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS

- Acevedo I., A. (1995). Aprender jugando: dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría. V. I; V. II; V. III. México. Limusa.
- Antons, K.(1986). Práctica de la dinámica de grupos: ejercicios y técnicas. Barcelona , España. Herder.
- Bandura, A. (1999). Autoeficacia. Como afrontamos los cambios de la sociedad actual. Bilbao. España. Desdée De Brouwer.
- Barberá, E.; Mayor, L. (1989). "Autoconcepto de género y sistema de valores". *En Revista de Psicología social y Personalidad*. 2 (4).
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Madrid. España. Alianza.
- Caballo, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid. España. Siglo XXI.
- Campbell, D.T. (1966). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu.
- Dabas, E. (1998). Redes sociales, familias y escuela. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Deutsch, M.; Krauss, R. M. (1994). Teorías en Psicología Social. México. Paidós.
- Doise, W. *et-al* (1975). Psicología Social Experimental. Barcelona. España. Hispano Europa.
- Durkheim, E. (1974) Educación y Sociología. Barcelona, España. Península.
- Feinholz, D. (1994). "Autoconcepto en adolescentes varones con problemas de aprendizaje: un estudio longitudinal". *En Revista Iberoamericana*. 3 (2).
- Fierro, A. (1991). "Autoestima en adolescentes. Un estudio sobre su estabilidad y sus determinantes". *En Estudios de Psicología*. 45.
- Fischer, G. N. (1990). Psicología Social: conceptos fundamentales. Madrid. España. Narcea.
- Fuentes, A.; Carpintero, E.; Martínez, J. L.; Soriano, S.; Hernández, A. (1998). "Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia". *En Revista de Psicología social y Personalidad*. 1 (12).
- Fuentes, M. (1998). Intervención psicosocial. Su aplicación en diferentes ámbitos sociales. Cuba. Universidad La Habana.
- Garrido, E.; Tabernero, M. C.; Herrero, M. C. (1998). "Expectativas de resultados, expectativas de capacidad percibida o autoeficacia: constructos percibidos como diferentes". *En Estudios de Psicología*. 61.
- Geiwitz, J. (1977). Teorías no freudianas de la personalidad. Madrid. España. Morova.
- Giddens, A.; Turner, J. y otros (1991). La teoría social, hoy. México. Alianza.
- Hernández, R. (1991). Metodología de la investigación. México. Mc Graw-Hill.

- Hollander, E. P. (1971). Principios y Métodos de Psicología Social. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu
- Kaminsky, G. (1988). Socialización. México. Trillas.
- Kerlinger, F. N. (1975). Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología. México. Interamericana.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. España. Paidós.
- La Rosa, J.; Díaz-Loving, R. (1988). "Diferencial semántico del autoconcepto en estudiantes". *En Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1 (1).
- Lomnitz, L. (1994). Redes sociales, cultura y poder: ensayos de Antropología Latinoamericana. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Machargo, J. (1992). "El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del *feedback* sobre el rendimiento". *En Revista de Psicología social y Personalidad*, 2 (7).
- Martínez, L. J. (1997). "Desarrollo personal, ambiente familiar y relaciones de pareja en la adolescencia". *En revista de Psicología social y Personalidad*, 1 (12).
- Mead, G. H. (1972) Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona, España, Paidós.
- Moraleda, M. (1992). Psicología del Desarrollo. Barcelona, España. Marcombo Boixareu Universitaria.
- Morales, J. F.; *et al.* (1994). Psicología Social. Madrid, España. Mc Graw-Hill / Interamericana.
- Munne, F. (1993). Psicología Social. Barcelona, España. CEAC
--- Entre el individuo y la sociedad. Barcelona, España. P.P.U.
- Musitu, G. [compilador] (1990). Procesos Psicosociales Básicos Vol. 1. Barcelona, España. P.P.U.
- Myers, D. G. (1995). Psicología Social. México. Mc Graw-Hill / Interamericana.
- Núñez, J. C. (1990). Educar para Transformar y Transformar para Educar. Guadalajara, México. IMDEC.
- Núñez, J. C.; González, J. A.; García, M. S.; González, S.; García, S. Y. (1990). "Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio". *En Estudios de Psicología*, 69.
- Olza, M. (1966). Psicología Social y Trabajo social. Madrid, España. Mc Graw-Hill.
- Ovejero, A. (1988). Psicología Social de la Educación. Barcelona, España. Herder.
--- (1990). El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona, España. P.P.U.
- Páez, D.; Echebarria, A. (1991). Emociones: perspectivas psicosociales. Madrid, España. Eudema.

- Perlman, D.; Cozby, C. (1985). Psicología Social. México. Interamericana.
- Quiles del Castillo, M. N.; Marichal, F.; Betancort, V. (1998). Psicología Social: procesos interpersonales. Madrid, España. Pirámide.
- Salgado, J. F.; Iglesias, N. (1994). "Efectos del desempleo y el sexo sobre la autoestima positiva, negativa y global". *En Revista de Psicología Social y Personalidad*. 1 (9).
- Secord, P.; Backman, C. W. (1976). Psicología Social. México. Mc Graw-Hill.
- Siegel, S. (1975). Estadística no paramétrica, aplicada a las ciencias de la conducta. México. Trillas.
- Uriz, M. J. (1993). Personalidad, socialización y comunicación (El pensamiento de George Herbert Mead). Madrid, España. Libertarias / Prohufi.
- Vander Zanden, J. W. (1986). Manual de Psicología Social. Barcelona, España. Paidós.
- Wainerman, C. H. (1976). Escalas de medición en Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Nueva visión.
- Young, K. (1969). Psicología Social de la personalidad. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Páginas de Internet

Dirección: http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3num1/artic_5.htm

Psicologia.com - Vol.3. No.1. Enero 1999

"Panorama de la investigación sobre el autoconcepto en España (1976-1998)"

Gómez García, Andrés.

Dirección: <http://148.226.120.2/~cancer/revista/rev0713.htm>

Revista Psicología y Salud (Junio de 1997)

"Autoestima, autoconcepto y salud mental"

Solis Alcántara, Josefina.

CONTENIDO DE LOS ANEXOS

ANEXO	TITULO
A	<i>Instrumentos de investigación</i>
B	<i>¿Quién y cómo es el grupo 2º "B"? (De intervención)</i>
C	<i>Tabla global de los resultados de "Quién soy yo"</i>
D	<i>Gráficas de los resultados de "Quién soy yo"</i>
E	<i>Tabla global de los resultados del "Redograma"</i>
F	<i>Tablas del contenido de las sesiones del taller</i>
G	<i>Resultados del Pretest-Postest del grupo A y B</i>
H	<i>Tabla global de los resultados de "Carta personal"</i>
I	<i>Gráficas de los resultados de "Carta personal"</i>
J	<i>Algunas actividades, y mensajes al "Buzón" de las sesiones del taller</i>
K	<i>Relatorias de las sesiones del taller</i>

ANEXO "A" (Instrumentos de Invest.) Grupo: Edad: Sexo: M() F()

"QUIEN SOY YO"

INSTRUCCIONES: Completa las frases terminadas con puntos suspensivos. Escribe sobre cada una de las líneas el número de enunciados que se te piden y que completan lo que les falta a dichas frases. Por ejemplo:

Frase M) Los "deportistas" dicen que ellos son...

- 1. Personas que cuidan mucho de su alimentación.**
- 2. Limpios, organizados, disciplinados y saludables.**
- 3. Perseverantes porque luchan por conseguir sus metas.**

Frase A) Mis "padres" dicen que yo soy...

1. _____
2. _____
3. _____

Frase B) Mis "maestros" dicen que yo soy...

1. _____
2. _____
3. _____

Frase C) Mis "hermanos" dicen que yo soy...

1. _____
2. _____
3. _____

Frase D) Mis compañeros y amigos de la "escuela" dicen que yo soy...

1. _____
2. _____
3. _____

Frase E) Mis amigos de "donde vivo" dicen que yo soy...

1. _____
2. _____
3. _____

Frase F) Yo digo que "yo" soy...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Frase G) Porque pienso que soy... (Marca con una "X" el enunciado que se aplique a ti).

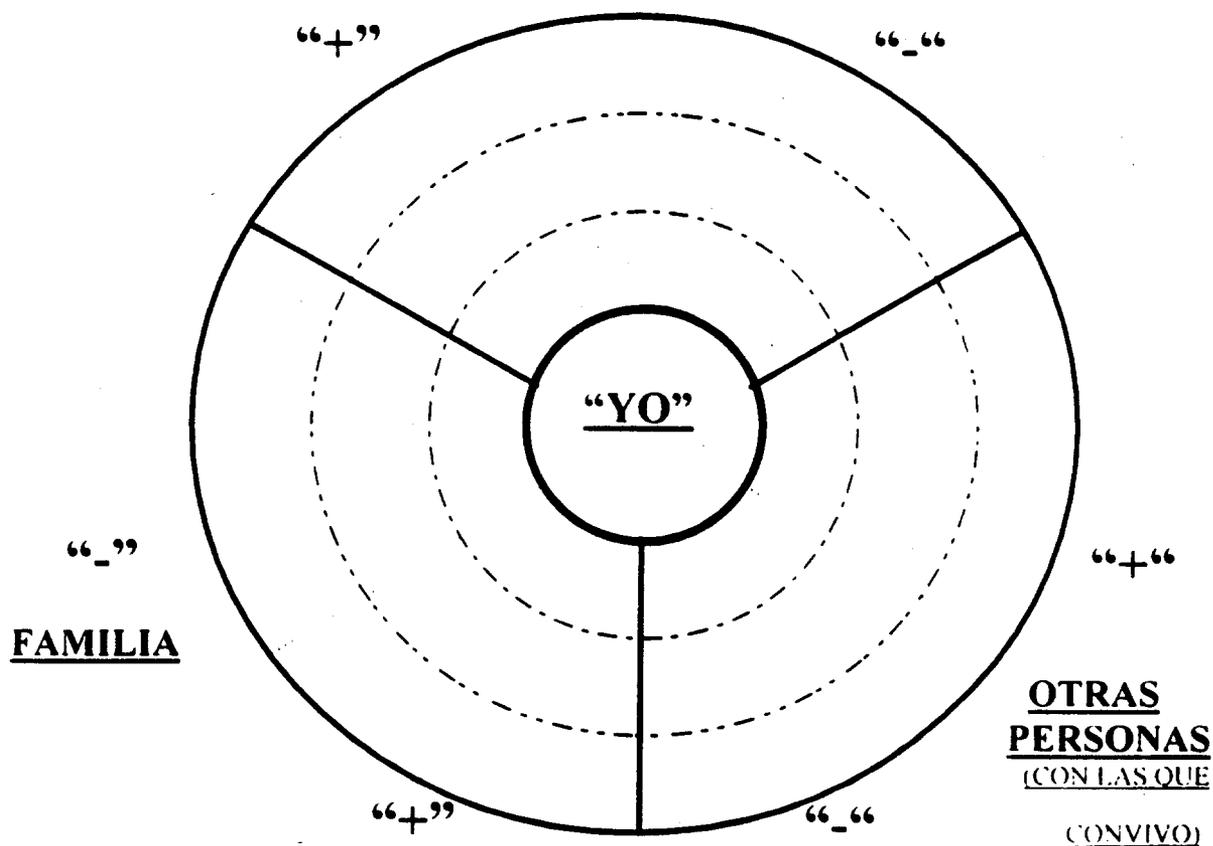
- () "igual" a lo que las personas dicen de mí.
() "distinto" a lo que las personas dicen de mí.

"GRACIAS POR TU COLABORACIÓN"

INSTRUCCIONES: Escribe dentro de los círculos el nombre de la persona ("lo que es de tí", por ejemplo: abuelo, amigo de la escuela, vecino, novio(a), etc.), de acuerdo a los siguientes puntos:

- Coloca esas personas según pertenezcan a tu escuela, familia u otros.
- Entre más cerca del centro lo escribas ("YO"), quiere decir que esa persona tiene un significado muy importante para ti. Si esta lejos, es al revés.
- Si sus comentarios, opiniones, sentimientos, comportamientos, actitudes, etc. son siempre positivos o favorables hacia ti, coloca esas personas en las partes que tienen el signo "+".
- En caso contrario, colócalas dentro de los espacios con signo "-". Puede ser que estas personas te regañen, te critiquen, te llamen la atención, etc. (algo negativo), pero tu sientes y sabes que es por tu bien, que a futuro eso va a ayudarte en tus problemas y en tu propio desarrollo personal.

ESCUELA



¡¡Gracias por tu participación!!

Esperamos tu sinceridad para contestar. Responde de acuerdo a tu caso personal nada más.

INSTRUCCIONES:

A continuación hay "2 frases" hechas para saber cómo te sientes por lo regular. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo da tu primer impresión y responde a las 2 frases.

Para contestar las frases, se te pedirá que describas cómo te sientes generalmente, comparando tus "sentimientos" con un conjunto de palabras; se te presentará una lista de pares de palabras, las cuales son opuestas una de la otra. Se te pide que pienses qué tan "intensamente" describe cada palabra tus "sentimientos". Las palabras están separadas por "5 líneas"; entre más cerca esté la línea a la palabra, mas intensamente describe tu "sentimiento". Marca con una "X" la línea que indica como te sientes en cada par de palabras. Por ejemplo:

Frase 5) Siento que mi casa es:

BONITA _____ : _____ : **X** : _____ : _____ FEA

Frase 6) Pienso que la materia de Fisica es:

FACIL _____ : _____ : **X** : _____ : _____ DIFICIL

Frase 1) Siento que yo soy:

- COMUNICATIVO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ CALLADO
- TIMIDO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ DEENVUELTO
- ABURRIDO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ DIVERTIDO
- ESTUDIOSO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ PIREZOSO
- IRRESPONSABLE _____ : _____ : _____ : _____ : _____ RESPONSABLE
- CUMPLIDO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ INCUMPLIDO

Frase 2) Pienso que yo soy:

- FLOJO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ TRABAJADOR
- SIMPATICO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ ENOJÓN
- AGRESIVO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ AMIGABLE
- INCAPAZ _____ : _____ : _____ : _____ : _____ CAPAZ
- INTELIGENTE _____ : _____ : _____ : _____ : _____ INEPTO
- RESPECTUOSO _____ : _____ : _____ : _____ : _____ IRRESPECTUOSO

INSTRUCCIONES: Lee con cuidado siguientes frases. Marca con una "X" a la derecha de cada frase, la respuesta que consideres expresa y se ajusta mejor a "tu situación real y personal". Escoge una respuesta de entre las "4 opciones". Las 4 iniciales significan lo siguiente:

S = Definitivamente Sí
PS = Probablemente Sí
PN = Probablemente No
DN = Definitivamente No

Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga.	DS	PS	PN	DN
En general, yo estoy satisfecho(a) conmigo mismo(a).	DS	PS	PN	DN
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas.	DS	PS	PN	DN
Ciertamente, a veces me siento inútil.	DS	PS	PN	DN
Siento que no tengo muchas cosas de las que sentirme orgulloso(a).	DS	PS	PN	DN
Algunas veces creo que no soy bueno(a) en nada.	DS	PS	PN	DN
Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.	DS	PS	PN	DN
Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo(a) por que cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.	DS	PS	PN	DN
Tengo una actitud positiva hacia mi mismo(a).	DS	PS	PN	DN
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	DS	PS	PN	DN
Me inclino a pensar que soy un fracaso.	DS	PS	PN	DN
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.	DS	PS	PN	DN
Espero poder tener más respeto hacia mi mismo(a).	DS	PS	PN	DN
Siento que soy una persona agradable.	DS	PS	PN	DN
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.	DS	PS	PN	DN
Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas.	DS	PS	PN	DN
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de mis compañeros.	DS	PS	PN	DN
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.	DS	PS	PN	DN
Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.	DS	PS	PN	DN
Siento que tengo buenas cualidades.	DS	PS	PN	DN

¡¡ GRACIAS POR TU COLABORACION !!

ESTIMADO AMIGO:

Recibe un cordial abrazo.

Te cuento que estoy en la parte final del taller "Conocimiento y desarrollo socio-personal" realizando una evaluación para conocer los logros y las fallas del mismo, con el fin de mejorar y reorientar nuestro trabajo futuro.

Como sabes, estoy en el segundo año de secundaria, en el grupo... y en la escuela secundaria No. 253, turno matutino. Las experiencias en este taller me han servido para... porque... De todo lo que aprendí, lo más importante fue... y también... ya que me sirvió para darme cuenta de que...

Fijate que en este taller me sentí... ya que realizamos dinámicas y actividades que son... porque las utilizo para...

Los temas fueron estudiados a través de esas dinámicas algunas de las que mas me gustaron fueron... porque me ayudaron a comprender que...

En el taller, el ambiente entre los equipos fue... y la dirección y organización de los instructores me pareció que fue... además los instructores fueron...

Ya para terminar te cuento que todas estas experiencias de trabajo han sido... porque descubrí en mis compañeros... y me di cuenta también de que...

Algunas dificultades o problemas que tuve fueron... porque no me gustó...

Espero que no te haya aburrido con esto, pero creo que lo que te cuento es... porque... por eso te digo que a mí me ha servido para... y lo que he aprendido a valorar es...

Finalmente te mando un saludo muy especial.

Atentamente:.....

ANEXO "B" (¿quién y cómo es el qpa 2° B?)

HORARIOS DE GRUPOS

LOS ANGELES VELAZQUEZ P.

1° "A"

CIV	IPQ	ART	BIOL
IPQ	HIST	ESP	E.FIS
ESP	ESP	IPQ	HIST
HIST	MAT	GEO	ESP
GEO	T	ING	CIV
ING	T	MAT	GEO
MAT	T	BIOL	MAT

MATILDE ESPERANZA BAEZA DIOSDADO

1° "B"

MAT	ESP	ING	HIST	HIST
CIV	IPQ	ESP	IPQ	ESP
HIST	GEO	MAT	ESP	MAT
IPQ	CIV	BIOL	CIV	ING
E.FIS	E.FIS	T	BIOL	ART
ART	MAT	T	MAT	BIOL
ESP	ING	T	GEO	GEO

ALFREDO GAZANO MEJIA

1° "C"

E.FIS	GEO	ESP	BIOL	E.FIS
BIOL	ART	CIV	HIST	HIST
ESP	CIV	MAT	GEO	BIOL
ING	ESP	GEO	IPQ	CIV
ART	HIST	T	ESP	ESP
IPQ	MAT	T	ING	MAT
MAT	IPQ	T	MAT	ING

ROSARIO GARAY MENDOZA

1° "D"

BIOL	CIV	ESP	CIV
HIST	MAT	CIV	MAT
IPQ	ART	IPQ	ESP
ING	ESP	BIOL	BIOL
ESP	GEO	MAT	T
E.FIS	HIST	GEO	T
MAT	E.FIS	ING	T

MARIBEL GARAY MENDOZA

1° "E"

ESP	MAT	MAT	IPQ	ESP
HIST	ESP	IPQ	ART	MAT
E.FIS	IPQ	HIST	MAT	CIV
MAT	GEO	E.FIS	ESP	GEO
BIOL	CIV	ESP	CIV	T
GEO	HIST	ART	ING	T
ING	ING	BIOL	BIOL	T

JUAN JOSE HIDALGO GENARO

1° "F"

BIOL	IPQ	MAT	ESP	MAT
MAT	BIOL	E.FIS	IPQ	CIV
CIV	ING	IPQ	ART	ART
ESP	ESP	ESP	ING	ESP
HIST	MAT	HIST	GEO	T
ING	CIV	GEO	E.FIS	T
GEO	HIST	BIOL	MAT	T

IVERA GARCIA

2° "A"

QUIM	HIST	ESP	HIST
MAT	ING	QUIM	CIV
FIS	MAT	CIV	ING
ESP	FIS	MAT	QUIM
T	ESP	ING	GEO
T	E.FIS	BIOL	MAT
T	ART	E.FIS	ESP

NÉSTOR BERNANDEZ RAMOS

2° "B" (intervención)

MAT	GEO	QUIM	CIV	MAT	1
E.FIS	CIV	MAT	MAT	GEO	2
FIS	ESP	E.FIS	QUIM	HIST	3
QUIM	MAT	HIST	HIST	ING	4
ING	T	ART	ESP	ESP	5
ESP	T	ESP	ART	FIS	6
BIOL	T	ING	FIS	BIOL	7

ARTURO ROBLADO BERNIZ

2° "C" (control)

CIV	ART	E.FIS	GEO	CIV
FIS	MAT	ESP	HIST	ESP
MAT	ESP	MAT	BIOL	MAT
HIST	CIV	ING	MAT	ART
ESP	T	E.FIS	ESP	QUIM
E.FIS	T	BIOL	QUIM	ING
QUIM	T	HIST	ING	FIS

FUENTES GONZALEZ

2° "D"

ESP	HIST	GEO	ART
CIV	FIS	MAT	QUIM
GEO	QUIM	HIST	CIV
MAT	MAT	ESP	FIS
QUIM	E.FIS	T	ING
ING	BIOL	T	ESP
E.FIS	ESP	T	MAT

PRAXEDIS MORALES MARQUEZ

2° "E"

FIS	GEO	ESP	MAT	CIV
MAT	QUIM	ART	GEO	HIST
HIST	MAT	FIS	ESP	E.FIS
E.FIS	HIST	MAT	FIS	MAT
QUIM	CIV	BIOL	T	BIOL
ESP	ESP	ING	T	ESP
ING	ING	QUIM	T	ART

JOSE ARCIGA VAZQUEZ

3° "A"

FIS	O.E.	FIS	O.E.	F.AMB.
QUIM	HIST	QUIM	HIST	MAT
MAT	MAT	E.AMB	MAT	F.SP.
ESP	ING	ESP	ESP	HIST
T	ESP	ING	FIS	QUIM
T	E.AMB	O.E.	ING	ART
T	E.FIS	MAT	ERT	E.FIS

DNIA PRIETO RAMIREZ

3° "B"

HIST	O.E.	QUIM	O.E.
QUIM	FIS	ESP	ART
E.F.	HIST	HIST	FIS
AMB	QUIM	ART	AMB
ING	ESP	MAT	MAT
MAT	MAT	AMB	E.F.
ESP	ING	ING	ESP

CRISTOBAL CALIXTO RIOS

3° "C"

QUIM	FIS	ART	HIST	E.F.
ESP	ESP	MAT	T	AMB
FIS	HIST	ESP	T	QUIM
HIST	QUIM	FIS	T	MAT
AMB	MAT	AMB	E.F.	ESP
E.F.	ING	ING	MAT	ING
MAT	O.E.	O.E.	ESP	O.E.

MALUISA CONSTANTINO BANDA

3° "D"

ESP	O.E.	O.E.	FIS	QUIM
HIST	AMB	HIST	T	F.F.
QUIM	QUIM	ING	T	MAT
E.F.	ESP		T	ESP
AMB	FIS	MAT	ING	ESP
MAT	E.F.	ESP	ESP	ESP
O.E.	MAT	AMB	MAT	ESP

ALUMNOS DEL GRUPO 2° B

AÑO ESCOLAR: 1998-2000

(A): _____

MATERIA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO		DIAS LABORADOS:											PROMEDIO	SITUACION			
		ESPAÑOL	MATEMATICAS	Historia	Geografía	FORMACION CIVICA	EDUCACION FISICA	INGLES	MUSICA	EDUCACION TECNOL.	ARTES	QUIMICA					
ANIS SALINAS * JOSE DANIEL	H	5	6	8	7	5	7	8	6	7	5	6	5	6	167	6.33	1
LA GONZALEZ * SELENE ABIGAIL		9	8	9	8	7	7	8	10	10	8	8	9	9	193	8.42	1
EZA OLVERA * LEONEL ARTURO	H	6	5	10	9	5	8	7	6	7	6	6	7	5	155	6.5	1
LZADA ELORZA * CAROLINA		5	5	7	6	6	5	5	5	10	6	8	5	5	163	6.2	1
RRETO MALDONADO * ALMA AURORA		6	5	6	8	5	6	7	10	6	5	6	6	6	167	6.25	1
RTES RUBIO * ISABEL		5	5	5	7	6	10	5	6	7	7	8	7	5	155	6.5	1
RIOCA ROCHA * ARTURO	H	7	7	5	7	6	10	7	9	8	6	5	8	8	169	7.2	1
PINOSA DE LA LUZ * JESUS	H	8	7	10	7	7	10	7	9	7	7	7	8	8	159	7.2	1
RCIA MANCILLA * MARIO ALBERTO	H	6	5	7	7	6	6	7	6	9	5	6	6	6	167	6.5	1
ERRERO VAZQUEZ * DIEGO GERARDO	H	7	6	10	7	6	6	8	7	7	7	10	6	6	167	6.5	1
RNANDEZ SORIANO * CHRISTOPHER	H	7	6	6	7	6	7	7	7	7	6	6	7	6	167	6.5	1
RNANDEZ VALENCIA * MARIO MIGUEL	H	6	5	5	8	6	6	5	8	7	6	7	5	5	155	6.7	1
RRERA ORIJEL * MARIANA		6	6	7	6	6	6	5	5	7	6	7	6	6	171	6.5	1
IA OLMOS * DIEGO ALEJANDRO	H	5	6	10	7	6	9	8	9	7	6	7	7	7	155	7.0	1
PEZ ESQUEDA * OMAR FABRICIO		5	6	6	5	5	6	6	6	8	6	5	6	6	155	6.7	1
.DONADO TENORIO * GEMA ESMERALDA		7	6	10	5	6	7	8	10	7	6	6	6	6	163	7	1
RTINEZ TORRES * JOSE JUAN	H	6	6	8	6	5	7	5	7	7	6	10	5	5	190	6.5	1
ENDOZA GARAY * MARYANN ALTAIRA		8	6	6	9	7	7	8	7	10	7	8	8	8	188	7.5	1
NROY GARCIA * KARLA GABINA		3	5	7	7	6	7	7	6	7	6	6	6	6	119	6.2	1
NTIEL REYES * MARIA NELLY		7	6	8	7	6	8	6	9	10	7	8	7	7	163	7.2	1
RALES NIETO * RAUL ENRIQUE	H	10	10	10	10	9	10	10	10	10	8	10	9	9	199	8.2	1
RALES PEDROZA * ALMA ROSA		8	8	9	8	8	7	7	9	9	7	9	7	7	178	7.2	1
ERA GARCIA * MARIANA	92	10	8	10	10	8	10	8	10	10	8	10	9	9	167	7.25	1
ACIOS GALVAN * MITZI	90	10	8	10	10	6	10	9	9	10	9	9	8	8	193	7.9	1
AL BAEZ * LUZ BELEN	80	9	8	6	10	8	10	8	9	10	8	10	8	8	155	8.2	1
IA LOPEZ * ALBA LUZ		8	7	9	6	6	6	5	7	7	6	5	7	7	163	6.5	1
IREZ LOPEZ * ALBERTO GIOVANN	H	8	7	7	8	6	7	8	8	10	6	10	8	8	167	7.2	1
IREZ NERIA * FERNANDO	H	10	10	10	10	9	10	10	10	9	9	9	9	9	167	7.5	1
IREZ VAZQUEZ * GLADYS GABRIELA	H	8	5	7	10	6	6	5	6	7	6	7	6	6	163	6.5	1
ON LOPEZ * ALESSANDRO	H	5	5	5	8	5	7	5	6	8	6	8	5	5	155	6.5	1
S MARQUEZ * ANGELICA HAYDEE		9	7	10	7	7	10	7	10	10	7	9	9	9	193	7.5	1
RIGUEZ VEGA * SALVADOR	H	6	7	7	6	5	5	5	5	7	6	5	5	5	155	5.5	1
AS ESCOBAR * LESLIE		9	5	8	10	7	6	6	8	7	6	6	7	7	193	7.2	1
AZAR CERVANTES * MIGUEL ANGEL	H	7	5	10	8	6	7	6	5	7	7	6	5	5	167	6.3	1
O AZAMAR * JAVIER ALBERTO	H	8	7	9	3	7	8	8	9	7	6	8	7	5	155	6.5	1
RES HERRERA * STEPHANIE GUADALUPE		10	7	10	9	8	9	8	9	10	7	9	9	9	199	8.2	1
NCOSO CHAVEZ * ARTURO	H	7	9	6	8	6	6	6	7	6	5	9	8	8	169	6.5	1
EDA CASTELAN * HEBER GUSTAVO	H	5	8	10	8	6	5	5	7	7	6	9	7	7	167	6.5	1

ALTAS

BAJAS

EXISTENCIA FINAL

H:

H: No. Lista 15

H:

M:

M:

M:

DESCRIPCIÓN DE LOS SALONES DE CLASE DE LOS SEGUNDOS GRADOS

(En los tiempos en que se aplicaron los instrumentos y el taller)

A continuación se pasa a describir el espacio-ambiente físico en donde los alumnos de segundo grado de la secundaria diurna # 253 toman generalmente todas sus clases; es decir, es el lugar en donde los adolescentes conviven diariamente con algunas de sus redes sociales como por ejemplo sus compañeros, maestros y otras personas relacionadas con su escuela. Son cinco los grupos de segundo y por lo tanto la misma cantidad de aulas destinadas para ellos. En cada uno de los salones *se pudo observar* distintas similitudes y algunas diferencias entre unos y otros. Las similitudes y distinciones entre los cinco salones son:

- * Prácticamente no hay ningún vidrio que no tenga por lo menos alguna ralladura, letras escritas, firmas, nombres, simbologías, etc. hechas de manera intencional;
- * A los salones les faltan vidrios - de uno a tres por salón - , destacando los de la parte que dan al interior del plantel (hacia el patio principal):
- * Existen unas escaleras que dividen a los segundos grados en dos grupos a la izquierda y tres a la derecha del edificio; los tres salones que quedan juntos (más específicamente son el "2° A", "2° B" y "2° C") tienen "pupitres" en muy malas condiciones: rayados, pintarrajeados, rotos, estrellados, descarapelados de la pintura y mal pintados;
- * Los otros dos salones juntos (los del "2° D" y "2° E") destacan por tener los "pupitres" en un estado más aceptable: todas están pintadas de un mismo color (parecieran recién pintadas), la mayoría se encuentran en buenas condiciones;
- * Todos los muros y columnas de los cinco salones, están pintarrajeados con todo tipo de "grafitis" y leyendas, en algunos (como el "2° A") hasta las mismas travesaños del techo;
- * Los cinco salones dan en uno de sus lados hacia el exterior de la escuela, es por ello que todos esos vidrios tienen una protección de metal (enrejado), sin embargo en tres grupos ("2° B", "2° C" y "2° E") les falta por lo menos un vidrio de esta parte, de los que dan a la calle.

ESCUELA SECUNDARIA DIURNA Núm. 153
 " JOSE NATIVIDAD MACIAS "
 TURNO MATUTINO

INFORME SOBRE RESULTADOS DE LA EDUCACION CICLO ESCOLAR. 1999 - 2000
 GRADO GRUPO 206 PROFESOR ASESOR Asist. Hernando Ruelas
 PERIODO DE EVALUACION 2º Bimestre

ESTADISTICA GENERAL

EXISTENCIA DE ALUMNOS	<u>33</u>
ALUMNOS APROBADOS EN TODAS LAS MATERIAS	<u>7</u>
ALUMNOS REPROBADOS EN TODAS LAS MATERIAS	<u>(26)</u>
PROMEDIO DE APROVECHAMIENTO EN EL GRUPO	<u>7.43</u>
% DE APROBACION EN EL GRUPO	<u>21.58</u>
% DE REPROBACION EN EL GRUPO	<u>68.42</u>

PRIMEROS LUGARES DE APROVECHAMIENTO

ALUMNO	LUGAR	PROMEDIO
1. Morales Nieto Raul Enrique	<u>10</u>	<u>9.3</u>
2. Buñales Nieto Fernando	<u>2º</u>	<u>7.90</u>
3. Perez Gomez Hernandez Belen	<u>3º</u>	<u>7.5</u>
4. Olvera Garcia Mariana	<u>4º</u>	<u>7.43</u>
5. Palacios Gutierrez Maribel	<u>5º</u>	<u>7.43</u>
6. Torres Herrera Stephanie Guadalupe	<u>7º</u>	<u>7.43</u>

ALUMNOS CON 3 O MAS MATERIAS REPROBADAS

ALUMNOS	No. MATERIAS	MATERIAS
1. Carreto Maldonado Alma Aurora	<u>8</u>	Ed. Fis y Talleres, Ing, Exp, Hist, Bio, Fis, ...
2. Hernandez Valencia Maria Miguel	<u>8</u>	Exp, Mat, Hist, Civ, Bio, Fis, ...
3. Calzada Flores Carolina	<u>3</u>	Biología, Física, Inglés
4. Castro Rubio Isabel	<u>3</u>	Mat, Inglés, ...
5. Lopez Esqueda Omar Fabricea	<u>3</u>	HIST, Fis, ...
6. Jimenez Lopez Alessandra	<u>3</u>	HIST, ...
7. Buñales Viera Salvador	<u>3</u>	Exp, Hist, ...
8.		
9.		
10.		

Total alumnos con prom < 6.5

POSIBLES CAUSAS DE REPROBACION DEL GRUPO

Falta de interés por parte de los alumnos
 flojera, desidia no quieren hacer tareas
 aparte si se les deja trabajar en
 clase tampoco lo hacen aun
 cuando saben que se les va a evaluar
 se mandan recados a sus casas a los
 padres y no los firman ni siguen
 se toman la molestia de venir a clase
 y hacer ejercicios o tareas mandados
 no se presentan a las vistas

ALUMNOS CON PROBLEMAS ESCOLARES

ALUMNO	TIPO DE PROBLEMA
Carreto Maldonado	Nunca se presenta su mamá
Calzada Flores	" " " " "
Hernandez Valencia Maria	Aunque se han presentado apenas con el alumno

"INFORMES DE OTRAS PERSONAS"

Este pequeño informe fué dado por la maestra titular del grupo segundo "B" (el de intervención), la profesora Nsidite Hernández Ramos y es acerca de las necesidades que serían convenientes cubrir para el mejor desempeño escolar y personal de los alumnos del grupo:

"(sería conveniente)... que se manejen platicas con los alumnos con ayuda de los orientadores, como mesas redondas, y se pasen películas sobre temas como la drogadicción, la delincuencia, el aborto, etc., para que vean cuales son los problemas a los que pudieran enfrentarse si ellos no buscan y se esfuerzan por seguir una senda correcta a través de la preparación y el estudio, ya que esto les dará un mejor nivel de vida personal".

"También sería bueno que en las actividades que se lleven a cabo en el taller, se manejen algunas cuestiones relacionadas con el respeto, los buenos y malos hábitos, la limpieza, las motivaciones para superarse en los estudios y en la vida diaria, la adecuada convivencia con la familia, con los compañeros, los amigos, etc.. Y sobre todo el buen comportamiento con los demás, sobre todo con los maestros y autoridades educativas".

REPORTE DEL GRUPO "2° B"

Este reporte se hace a partir de la "Hoja de control de asistencia y conducta" que es llenada por los maestros que dan clases a todos los grupos de la escuela. El registro total por ciclo escolar lo lleva el departamento de orientación de la escuela. A continuación se presenta en *resumen y jerarquía* las faltas educativas que más predominaron y destacaron en los primeros 3 bimestres del ciclo 1999-2000 - desde Septiembre de 1999 hasta la aplicación del primer instrumento - en el grupo de intervención:

En Primero.- Burla; desobediencia; indisciplina; mala conducta.

En Segundo.- No trae material; no cumple con tareas y prácticas.

En Tercero.- Esta fuera del salón; no entra a clase; no pide permiso.

En Cuarto.- No cumple con bata.

En Quinto.- No trabaja en clase; no estudia.

En Sexto.- No trae uniforme (de gala o deportes).

En Séptimo.- Suspensión (tres días mínimo).

ANEXO "C" (Tabla global de los resultados de "quien soy yo")

# DE LISTA	MIS PADRES DICEN QUE YO SOY	MIS MAESTROS DICEN QUE YO SOY	MIS HERMANOS DICEN QUE YO SOY	EN LA ESCUELA DICEN QUE YO SOY	DONDE VIVO DICEN QUE YO SOY	YO DIGO QUE YO SOY
1	Buen hijo: limpio; muy organizado; algo latoso	Buen respetuoso; cumplido y puntual alumno;	Latoso: me porto mal; un desastre; nunca ayuda en nada.	Buen compañero.	Buen amigo.	Bueno con mis padres: respetuoso; amigable; gentil.
2	Responsable; limpia; muy ordenada; cuida mucho de sí misma (vanidosa); carácter muy bonito.	Responsable; limpia; trabajadora; ordenada; puntual; inquieta.	Solidaria; alegre; comprensiva; exagero mi arreglo; divertida.	Buen carácter; muy matada; alegre; divertida.	Alegre; divertida; confiable; comprensiva; solidaria; buena con ellos.	Alegre y divertida; responsable y dinámica; vanidosa; limpia.
3	Muy inteligente pero no se aprovechar; muy...	Tienen su propia opinión; no sé que digan de mí; me llevo bien con el de historia.	Solo tengo un hermano; soy con él muy cariñoso; muy amable con él.	No sé que digan; se refieren a mi forma de ser; con los que me llevo soy agradable.	No tengo amigos donde vivo; estoy dentro de mi casa; mi distracción es mi videojuego.	Muy consciente; no soy vicioso.
4	Muy organizada en la escuela; poco enojona; a veces muy sencilla.	(Inglés) aplicada; algunos... que voy mal y otros platico mucho.	Aburrída; poco tonta; otra (hermana) muy infantil; otro (hermano) buena.	Payasa; muy perseverante; (mejor amiga) a veces muy mandona.	Muy buena onda; enojona y no hablo; soy delgada.	Buena; cariñosa; respetuosa; buena onda; gentil.
5	Latosa; floja; aburrída.	Floja; seria; no estudio.	Floja; no estudio; buena onda.	Relajienta; seria; chismosa.	Buena onda; alegre; no chismosa.	Alegre; seria; bonita; enojona; critica.
6	Buena hija; floja; poco organizada.	Platicona; muy inquieta; buena alumna en taller.	Su mejor hermana; aburrída; me quiere mucho.	Buena onda; la mejor amiga de Alin; desastrosa.	Buena onda; callada o seria; distante.	Buena onda; buena amiga; más o menos buena hija; buena hermana.
7	Bueno; que si puedo; no sea latoso.	Si puedo; le eche ganas; que no juegue.	Me quiere mucho; yo puedo; soy bueno.	Buena onda; no sea tan malo; amigable.	Lo mismo; chido; amigable.	Tonto; no hago las cosas bien; no sé lo que hago.
9	Poco descuidado; educado con otras personas; latoso.	Latoso; que pienso; no soy burro.	Regañón; tonto; el más enano.	Buena onda; latoso; tonto.	Inteligente; si se jugar fútbol; buena onda.	Buena onda; enojón; inteligente; gracioso.
10	No estudiante; no les ayudo; irresponsable.	Malo para estudiar; no hago buenas tareas; juego en	Mal educado; no me se comportar; buena onda.	Buena onda; guapo; divertido.	Buena onda; guapo; juego bien.	Chido; soy como soy; buena onda; hago mis cosas bien y a mi manera; escucho lo que me gusta.

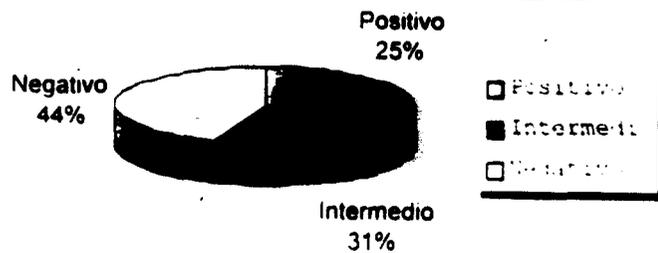
11	Aplicado; flojo; veo mucho la tele.	clase. Muy listo, no se nada de mate; me gusta el relajo.	Menso, yo puedo con la escuela; me proponga mas metas.	Muy relajiento, no me animo a echar relajo.	No sirvo para el americano; se andar muy bien bici; no hecho mucho despapaye	Relajiento; jugueton; veo mucho tele; no obedezco a mi mamá; no me gusta ir al entrenamiento.
12	A todo dar; latoso; no le hecho ganas al estudio.	Latoso; buen alumno; no hago caso.	Buena onda; desobediente; incumplido.	Buena onda; latoso; amistoso	Agresivo; loco; buen futbolista	A veces desobediente; latoso, a todo dar; a veces perfecto.
13	Latoso; desobediente; resongona.	Relajiento; despistada; floja.	Buena onda; payasa; grosera.	Buena onda; despapayosa; latosa	Buena onda; latosa	Payasa; grosera; buena onda; mas o menos estudiosa; desobediente.
14	Latoso; burro.	Latoso; burro; grosero.	Latoso.	Latoso; simpático.	Bueno para el fútbol; simpático; latoso	Inquieto; bueno para el fútbol; simpático.
15	Un vago; burro; desobediente.	Latoso; no soy burro; me puedo superar.	Latoso; listo; puedo superarme.	Loco; latoso; buena onda	Buena onda; latoso; desobediente	Buena onda; listo; desobediente; latoso; travieso.
16	Su hija; su hija mas traviesa; platico y simpático.	Muy latosa; muy platicona; muy simpática.	Buena onda porque platico con ellos; hermana favorita; platicona y latosa.	Buena onda; su mejor amiga; no cambie y siga como soy.	Buena onda; soy su amiga; una persona muy importante.	Buena niña; buena onda; me llevo bien con todas las personas; tengo buen humor; no me llevo con nadie.
17	Inquieto; inteligente; serio.	Bueno; inquieto; burro.	Buena onda; "cool"; serio	Gracioso; alborotado; bueno	Buena onda; juego bien; necesario	Inquieto; serio; inteligente; feliz; buena onda
18	Distinta a los demás; sé como comprender a los demás; doy buen ejemplo a mi hermano	Muy callada; casi no participo; mejorar mis calificaciones.	Muy linda con ellos; les gusta estar conmigo; les gustaria mas o menos ser como yo.	Latoso; buena onda; sé como tratarlos.	----- ----- -----	Soy callada; latosa; me gusta tratar bien a los demás; persona favorable; me gusta tener amigos; muy agradable.
19	Buena hija; buen sentido del humor; muy estudiosa.	Poco desastrosa; a veces burra; estudiante; platicadora.	Buena hermana; muy payasa; una busca problemas.	No lo sé; payasa dos -tres-	Buena onda; buena amiga; sentido del humor	Buena persona; payasa; ridicula; buen sentido del humor; muy respetuosa.
20	Irresponsable; muy lenta; muy enojona.	Muy traviesa; ordenada.	Muy enojona; mala onda.	Buena onda; muy enojona	----- ----- -----	Buena onda si son buena onda conmigo; mala onda si son mala onda conmigo; enojona.

21.	Un poco latoso; un poco tolerante; muy agresivo.	Un poco tranquilo; muy listo; muy educado.	Muy grosero; muy entusiasta; un poco tolerante con él.	Buena onda; un poco agresivo; muy perseverante.	Mala onda; me creo mucho; tengo envidia de ellos.	Buena onda; entusiasta; respetuoso; tranquilo.
22	Soy tranquila (papá); soy la más tremenda (mamá); tranquila pero con momentos inquietos.	No doy muchas molestias; cuando quiero voy bien; que voy muy mal.	Buena onda; muy alegre en mi casa; fuera no; muy rara en su forma de pensar.	Muy buena amiga; soy muy mala onda (algunas niñas); una amiga que no se encuentra en cualquier lado.	Muy cerrada porque casi no les hablo; hay tres niñas y un niño que dicen todo lo contrario; aburrida.	Ayudo a mis amigos; valoro a los demás; puedo con mis problemas por sí sola.
23	Responsable; dedicada; poco organizada; enojona; floja; dedicada al estudio.	Que cumple; que estudia; falta para exposiciones; tranquila.	Matada; se preocupa mucho; "presiona"; no desconfía de la gente.	Buena onda; mala onda; super payasa	Buena onda; aburrida; divertida.	Poco responsable; poco divertida; social; romántica; aferrada para con lo que quiero.
24	Muy desordenada	Muy latosa	Muy enojona	Muy risueña; creativa	Muy buena onda; muy divertida.	Muy segura de mí; soñadora; realista; busca nuevas experiencias; ser mejor diario
25	Medio floja; responsable; parlanchina; inteligente; muy bonita.	Estudiosa; responsable; inteligente.	Bonita; responsable; muy gritona.	Amigable; cariñosa; muy seria.	Callada; alegre; buena onda; muy cariñosa.	Responsable; gritona; alegre; amigable; enojona.
27	Una persona que jamás olvidaran; lo máximo, la persona que más han amado.	Estudioso; participativo; poco latoso.	De lo peor; aveces de lo mejor; buena onda	De lo mejor; un amigo inolvidable; muy buena onda	Gran amigo; super; alguien inolvidable	Un amigo agradable; un hijo fenomenal; un amigo muy loco; un amigo a todo dar; hermano medio.
28	Buen hijo; no perfecto; muy estudioso; poco rebelde.	Buen alumno; muy puntual; poco desordenado.	Un cerebritito; un hermano único; un animal en los video juegos	Un amigo más inteligente; muy estudioso	Excelente amigo; buen estudiante; el mejor de todos	Muy rebelde; muy estudioso; buen amigo; buena onda; buen hijo.
29	Muy responsable; organizada; honesta; estudiosa; le hecho ganas a la escuela.	Buena estudiante; trabajadora; honesta; libre.	Buena hermana; muy fiestera; muy enojona	Buena onda con todos; buena amiga; confidente; honesta con todos.	Buena amiga; le hecho ganas a la escuela	Honesto; muy enojona; estudiosa; buena onda.
30	Sensible; muy estricto; muy razonable.	Aplicado; latoso.	Buen hermano; buen compañero.		Muy payaso; buen niño	Penoso; enojón.

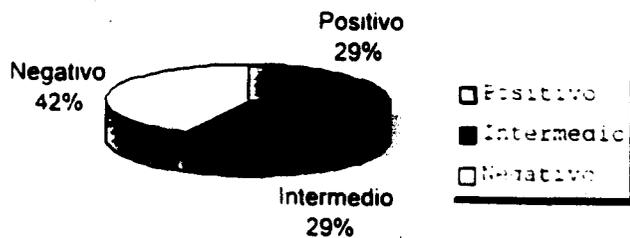
31	Floja: buena hija. chismosa.	Platicona: buena alumna; soñadora (sueño sacar 10 y no).	Lo mejor que le ha pasado: hermana; su consuelo.	Buena onda: su mejor amiga; su mejor cuñada.	Distante: callada; reservada.	Buena onda: buena hermana; amiga; platicona; buena hija.
32	Listo: nervioso; compulsivo; limpio; ordenado.	Medio flojo: puedo superarme.	Compulsivo (vale madre); enojado; enfurecido.	Buena onda: serio; despapayoso; payaso.	Presumido.	-----
33	Rebelde: contestona; inteligente por que quiero superarme; fuerte... he vivido cosas difíciles.	Inquieta; estoy fuera de mi lugar; "madura"; enfrente las situaciones; sincera; acepto lo que hago.	-----	Enojona: mucho; amiga; siempre dicen mis defectos.	Buena onda: payasa; sangrona; no salgo a jugar; tímida.	De mal carácter. siempre que hago algo mal me arrepiento; inteligente... lo he demostrado; sincera; cariñosa; amorosa.
34	Muy ruidoso; mal organizado; con aspecto agradable;	Muy desordenado (física); muy relajado (inglés); muy desobligado (español).	Muy aburrido; muy organizado; muy desordenado.	Guapo; gracioso; loco.	-----	Loco. guapo: desorientado.
35	Serio; simpático y buen hijo.	Poco perezoso; alumno de promedio medio; inteligente.	Buena onda; serio y algo enojon.	Guapo; simpático y payaso.	Amigable; simpático y fresco.	Ni guapo ni feo. simpático, amigable, honesto y sincero.
36	Responsable; obediente, no cuido mi alimentación; salgo a la calle.	No doy problemas; no participo; platico mucho; me influnció por mis amigas.	Chismosa; peleonera; no me doy a respetar; me enojo rapido.	Muy seria con maestros (con los demás lo contrario); buena onda; tonta (por dejada).	Critona: me peleo con todos.	Responsable: buena onda (me paso); risueña (de todo); gritona; enojona.
37	Acomedido; buena persona y estudioso.	Impunitual, organizado y poco ladoso.	Gracioso; amable y buena persona.	Chistoso; amable y buena persona.	Chistoso; amable y buena persona.	Chistoso: amable; vengativo; noble.
38	Muy exasperante; muy desobligado y perseverante.	Flojo; puedo hacer lo que me proponga y muy incumplido.	Insoportable; muy listo (en todo); intrepido.	Buena onda; atrevido; disciplinado.	Injusto; provocador integral.	Buena onda; injusto; perseverante, insoportable y flojo.

ANEXO "D" (Gráficas de los resultados de "quién soy yo")

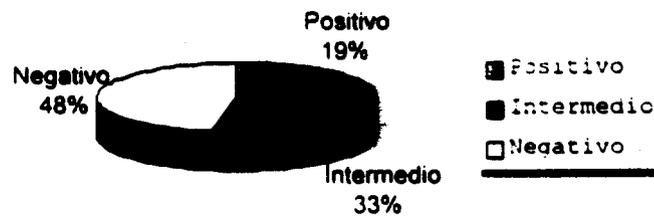
Evaluación al adolescente (padres)



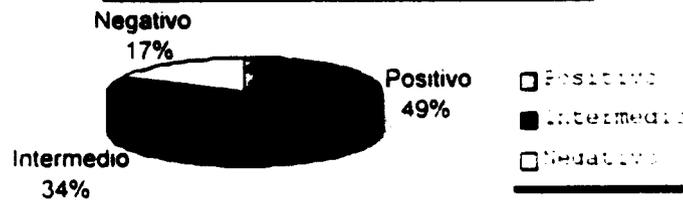
Evaluación al adolescente (hermanos)



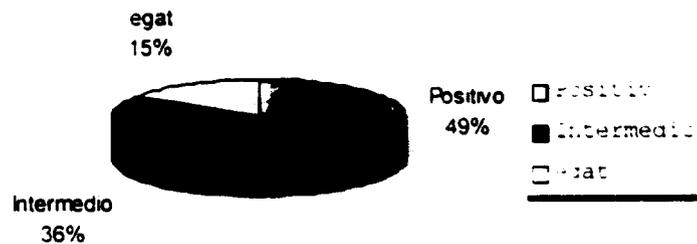
Evaluación al adolescente (Maestros)



Evaluación al adolescente (amigos-escuela)



Evaluación al adolescente (amigos-otros)



ANEXO "E" (Tabla global de los resultados del "redograma")

NIVEL	FAMILIA		ESCUELA		# de Lista
	positivo	negativo	positivo	negativo	
Baja Importancia	Hermanos-amigos	Primas	Maestro de tall.	Prefectos	1
Med.Import.	Primos-tios-abuelos	Amigos	Amigos del 2º "B"	Amigos algunos	
Alta Importancia	Mama-papa-hermanos	Primos lejanos	Novia	Maestros	
Baja Importancia	Primos-tios	Compañeros	2
Med.Import.	Hermanos -amigos	.....	Maestros	.....
Alta Importancia	Mama-Papa	Abuelos	Compañeros-amigos vecinos	.....
Baja Importancia	Primos	3
Med.Import.	Abuelos-Tios	.....	Compañeros	.....
Alta Importancia	Mama-Papa	.....	Maestros	.....
Baja Importancia	Primos	Abuelo	Maestros	4
Med.Import.	Tio	Tia-Primo	Novio	Amigos	
Alta Importancia	Mama-Papa-Hermano mayor	Abuela-tio	Amigas	Maestro de Biología	
Baja Importancia	Primos	Prof. de Taller	Prefecto	6
Med.Import.	.....	.....	2º "D" y "E"	.....
Alta Importancia	Papa	.....	Amigas	.....
Baja Importancia	vecino	Vecina	7
Med.Import.	Tias-Tios-Prima-Primo-Abuelitos	.....	Vecino	.....
Alta Importancia	Papá-Mama-Hermana Odet	.....	Buenos amigos	amigos malos
Baja Importancia	Primos-tios-Tias	Amigos	Maestro de Mat	9
Med.Import.	Abuelo-Abuela	.....	Dos maestros	.....
Alta Importancia	Papá-Mamá-Hermana-hermano	.....	Amigos donde vivo	Amigo
Baja Importancia	Primos	Abuela	Amigos	Maestros	10
Med.Import.	Primos-Tios-Tias	Abuela	Amigos	Maestros	
Alta Importancia	Mamá	Papá	Lurdes-Amigos	Maestros	
Baja Importancia	Tio- Abuelo	Mamá-Abuela	Novia	Novia	11
Med.Import.	Papa	Primos-papá-Tia	Compañeros-Prefecto	Prefecto	
Alta Importancia	Abuelo-Mamá	Vecinos-Primos	Amigos	Maestros	
Baja Importancia	Tios	Hermanos	Director	"Neria"	12
Med.Import.	Hermanos	Abuelos	Maestros	Arturo	
Alta Importancia	Papá	Tios	Amigos	Amigos	
Baja Importancia	Hermana	14
Med.Import.	Hermano	Abuela	Prefecto	.....

Alta Importancia	Papa	Mama	Amigos	Maestros- amigos	
Baja Importancia	Hermano mayor	Primo	Maestro de Tall.	Prefecto	15***
Med.Import.	Hermano medio	Abuela-Hermana chica	Amigos de 2º "B"	Amigos de 2º "A"	
Alta Importancia	Papa-Tio	Mama	Novias	Maestra	
Baja Importancia	Abuela	Tios	Director	Maestro	16
Med.Import.	Hermanos	Primos	Prefecto	maestro	
Alta Importancia	Mama-Papa	Mascota	Mi amiga	Mi amiga	
Baja Importancia	Amiga	Orientadora "Gina"- Vecino	17
Med.Import.	Tios-Primos	.....	Maestro de Fallar	Amigo de 2º "B"
Alta Importancia	Mama- Papa- Hermanos-Abuelos	.....	Amigos de 2º "B" y 2º "D"	.....
Baja Importancia	tios lejano	Prima mayor	Maestro de Fall.	Amigos de otra escuela	18
Med.Import.	Tia-Tios-Primo- Prima	.....	.....	Vecinos
Alta Importancia	Mama -Papa- Hermano	.....	Amigos	Amigos gemelos
Baja Importancia	Hermana	Tios	Maestro de Fall.	Director	19
Med.Import.	Hermano-Hermano	Primos-Abuelos	Amigos	maestros	
Alta Importancia	Primo-Mama	Papa	Novio	Amigas	
Baja Importancia	Amigas de 2º "A"	20
Med.Import.	.....	.....	Pedro	.....
Alta Importancia	.....	.....	Amigos de 2º "E"	Amiga de 3º "D"
Baja Importancia	Primo menor	Papa	Maestro de Tall.	21
Med.Import.	Hermanos	Tio	Maestro de Bio.	Maestro de Tall.	
Alta Importancia	Mama	.....	Novia	.....
Baja Importancia	Hermana menor	Primo	Maestro de Quimica	22
Med.Import.	Tia-Prima-Abuelo- Abuela-Tio	.....	Amigos de 2º "A" y "C"	Algunos maestros
Alta Importancia	Mama- Papa - Hermano mayor	Tio	Amigos de 2º "B"	Niñas del salón	
Baja Importancia	Papa	Adrian	Claudia-Maestro de Física	23
Med.Import.	Hermano- Hermano-Hermano	.....	Fernando	Maestro de cristismo
Alta Importancia	Hermana mayor- Mamá	.....	Alma	Mitzi
Baja Importancia	Tio	Maestros	24
Med.Import.	Tia	Tio	Prefecto	Maestros	
Alta Importancia	mama-Papa	.....	Amigas	.....
Baja Importancia	25
Med.Import.	tios- Primos-	.....	Amigos- Maestros-	.....

			Vecinos		
Alta Importancia	Papa-Mamá- Hermanos- Padrinos- Abuelos	Prefectos- amigos de otra escuela- Amigas de la 3ª edad	
Baja Importancia	Primos-Tíos	Asesora	Maestro de Música	27
Med.Import.	Abuelo-abuela- madrina- Padrino	.....	Maestro de Taller	.....
Alta Importancia	Papa-Mamá	.....	Amigos-amigas	.....
Baja Importancia	Tía	Tío	Maestra de Taller-Velador	Prefecto-novia	28
Med.Import.	Hermano mayor	Hermano menor	Orientador- Vecinos	Director-amiga	
Alta Importancia	Mamá	papa	amigo de 2º "B" -amigo	Maestra-Vecina	
Baja Importancia	Abuelos	maestra de español	Prefecto	29
Med.Import.	Hermanos	Tíos	.....	Maestra de Tall.
Alta Importancia	Mamá-Papa	Primos	Amigos	amiga-Amigos de 2º "A"	
Baja Importancia	tío	tía	amigo	Prefecto	30
Med.Import.	Hermana mayor	Hermana menor	Taller	Amiga	
Alta Importancia	Mamá	Papa	Novia	.....
Baja Importancia	31
Med.Import.	Tío-Abuela	.....	Amigo de 2º E	.....
Alta Importancia	Mamá- Hermana menor	.....	Amiga de 2º "B" 3º "B" "D"	Amiga 2º "C"
Baja Importancia	34
Med.Import.	tío-Primos- sobrinos	.....	.....	.....
Alta Importancia	Mamá-papa-herno.	.....	.....	.....
Baja Importancia	Tío	Prima	Amiga-Amigo	Maestra-vecina	35
Med.Import.	Papa	Prima	Novia-amigo	Vecina- Maestro	
Alta Importancia	mamá	Tía	Mi idolo-amigo	Vecino-maestro	
Baja Importancia	Primas	Primos	Prefecto	Prefecta	36
Med.Import.	Hermanos	Tíos	Novio	Amiga de 2º "D"	
Alta Importancia	Mamá- Papa	abuelos	Amigas de 2º "B"	Maestros	
Baja Importancia	Primos	Prefecto	maestro de civ.	37
Med.Import.	tíos	.....	Maestro de educ. Fis.	Prefecto
Alta Importancia	Padres-Abuelos- Primos	.....	Maestro de Historia	Maestra de Geografía
Baja Importancia	Papa	Primo	maestra-amigos	Director-Vecina	38
Med.Import.	Mamá	Tío	maestra de taller "iglesia"	Prefecto- Sr. de la tienda	
Alta Importancia	Hermana menor	Tía	algo 2º "B" novia	asesora- vecino	

ANEXO "F" (Tablas del contenido de las sesiones del taller)

SESIÓN I. (Martes 16 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Convivencia y conocimiento de los demás"

SUBTEMAS	OBJETIVOS	TÉCNICAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATERIAL
Presentación e introducción del taller.	Que el grupo conozca algunas características y datos personales de los instructores del taller. Mostrar y explicar al grupo las actividades y objetivos que se abordaran en el taller.	Feedback en un sentido (5') Introducción (5')	Que el grupo se de cuenta de la importancia de conocerse a si mismo y a los demas. Que los alumnos conozcan a sus compañeros mas allá de la apariencia, lo superficial. Que se establezca un ambiente de confianza entre el grupo y los instructores.	
Integración y competencia	Fortalecer, ampliar y construir nuevas relaciones intragrupalas. Mostrar las diferencias que existen entre lo que uno "si" es y lo que los otros "dicen" que es. Propiciar la integración y cooperación interpersonal. Crear condiciones que propicien la participación y apoyo mutuo.	Equipos en competencia [6x6] (20')	Que el grupo reconozca (por analogia) las diferencias que existen entre las propias definiciones (grupales) y las que los demas nos adjudican, siendo muchas veces distintas una de la otra. Que los alumnos se conozcan mas entre si, que cuenten con mas elementos para definirse a si mismo y a los demas. Que las actividades que se realicen despues susciten - debido a que compiten - la expresión y participación de los equipos y de sus integrantes.	Marcadores. Borrador. Etiquetas por Equipo
Conocimiento del otro	Conocer a cada integrante del grupo pero con datos mas personales.	Presentación individual y equipo (30')	Que los integrantes del grupo se conozcan mas, y que ellos mismos propicien una mayor amplitud de ese conocimiento interpersonal.	
Integración grupal	Propiciar la confianza y unión inicial entre todos los miembros del grupo	Un circulo de amigos (10')	Que el grupo se integre y se visualice como una sola unidad, un solo equipo, en donde la falla de uno de sus integrantes afecta a toda la unidad	
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la practica de los temas vistos.	Esquema (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperacion, confianza y buen desempeño Que el grupo descubra los temas y los aspectos mas importantes de la sesión	Rotafolio
Participación y expresión	Fomentar la libre expresión de preguntas, comentarios, criticas, opiniones, sentimientos, etc. por parte de todo el grupo.	Buzón (10')	Que todo el grupo participe activamente, con sus inquietudes, en los temas abordados en cada sesión. Que utilicen este medio para evitar "la pena y vergüenza" de hacer preguntas verbales.	Buzon

SESIÓN 2. (Miércoles 17 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Redes Sociales Significativas"

SUBTEMAS	OBJETIVOS	TÉCNICAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATERIAL
Pregunta Y respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzon (10')	Que el grupo refuerce, aclare y relacione los temas y conceptos vistos en las sesiones anteriores	Buzon
Respeto a uno mismo y hacia los demás	Crear en el grupo ambientes de confianza, participación y cooperación. Analizar los comportamientos sociales, las emociones y sentimientos suscitados. Fomentar la adecuada unión y convivencia en el grupo.	Reaccion-en cadena (10')	Que los integrantes conozcan las desventajas y consecuencias de los comportamientos agresivos o negativos hacia los demás. Que el grupo haya reparado en la importancia del respeto y la convivencia. Que el grupo aprenda a "no hacer a los demás lo que no quieras que te hagan a ti"	Perifoneos
Comportamiento social: Familia, escuela, amigos y compañeros.	Resaltar la importancia de conocer y practicar los "derechos y obligaciones" personales que tienen los adolescentes dentro de las redes sociales más importantes en las que se desenvuelven.	Derechos asertivos (45') Ind:5 Gpl:10 Tot:5	Que el grupo haya alcanzado un conocimiento personal a través de la forma en que participa con sus redes sociales: con derechos y obligaciones personales y sociales Que valoren la importancia que tienen algunos conceptos como el respeto, la responsabilidad, la amistad, la limpieza, la comunicación, el afecto, el apoyo, etc.	Hojas Lápices Plumas Marcadores
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la práctica de los temas vistos.	Esquema (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperación, confianza y buen desempeño Que el grupo descubra los temas y los aspectos más importantes de la sesión	Rotafolio
Participación y expresión	Fomentar la libre expresión de preguntas, comentarios, críticas, opiniones, sentimientos, etc. por parte de todo el grupo.	Buzon (10')	Que todo el grupo participe activamente, con sus inquietudes, en los temas abordados en cada sesión. Que utilicen este medio para evitar "la pena y vergüenza" de hacer preguntas verbales.	Buzon

SESIÓN 3. (Lunes 22 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Relaciones interpersonales y grupales"

SUBTEMAS	OBJETIVOS	TÉCNICAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATERIAL
Pregunta Y respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzón (10')	Que el grupo refuerce, aclare y relacione los temas y conceptos vistos en las sesiones anteriores	Buzón
Apoyo y aceptación	Fortalecer la autoimagen y autoestima de los integrantes más callados o serios. Retroalimentar al grupo para desarrollar destrezas en el manejo de las situaciones difíciles o problemáticas. Destacar la fuerza del grupo para contener a integrantes alborotadores y aceptar a los retraídos	Solidez e integración (25')	Que el grupo se de cuenta de que en ellos mismos está la capacidad para resolver problemas por más cerrados que parezcan. Que afronten los conflictos escolares y cotidianos que se les presenten, pues siempre encontrarán alguna salida. Que integren a los compañeros más apartados, así como contengan a los más relajados. Que el grupo acepte a sus integrantes por más distanciados o ajenos que parezcan.	
Seguridad y Confianza propia y en los demás	Destacar la importancia de poseer una adecuada confianza personal. Resaltar la condición necesaria de una amistad o relación interpersonal buena entre los integrantes del grupo mediante la comunicación, la confianza y la seguridad. Aumentar la unión y compañerismo grupal.	Saltar a la confianza (30')	Que los integrantes del grupo aprendan a confiar en las personas que les han demostrado su apoyo, sinceridad, cooperación, etc., para con uno mismo. Que se tengan autocofianza para solucionar los momentos complicados. Que distingan los elementos importantes que conforman a una buena amistad. Que se apoyen y cooperen unos con otros para darse confianza, respeto y unión.	Venda para los ojos, tabla (60x60), silla con posabrazos.
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la práctica de los temas vistos.	Esquema (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperación, confianza y buen desempeño. Que el grupo descubra los temas y los aspectos más importantes de la sesión.	Rotafolio
Buzón	Fomentar la libre expresión de preguntas, sentimientos.	Buzón (10')	Que los integrantes participen activamente en los temas abordados en cada sesión.	Buzón

SESIÓN 4. (Martes 23 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Conocimiento personal y grupal"

SUBTE- MAS	OBJETIVOS	TÉCNIC- CAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATE- RIAL
Pregunta y respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzón (10')	Que el grupo refuerce aclare y relacione los temas y conceptos vistos las sesiones anteriores	Buzon
Construcción del concepto personal a partir del otro	Propiciar las interacciones intragrupalas. Fomentar la favorable construcción del concepto personal a través de la imagen que el grupo tiene de cada integrante Expresen su interés por si mismos, aclarando lo que ellos sientan y piensen hacia si mismos.	Ventana de Johari (20')	Que los integrantes del grupo conozcan el estado actual en el que se encuentran su autoimagen. Que reconozcan sus características personales: cualidades, defectos, descripciones, actitudes, afectos, etc. ante ellos mismos y ante los demás (su grupo). Que sepan que "no solo son lo que los demás dicen de ellos, sino lo que ellos mismos dicen de si" (autodefinición "Activa").	Hoja de ventana de Johari Masking -tape. horas. marcador es y lápices
El otro significativo	Piensen y sientan como si fuera otra persona. Adopten las creencias, ideas y sentimientos de otros roles para la buena convivencia grupal.	Los yo encontrados (20')	Que noten la diferencia de estar en los zapatos de otra persona y en los propios ante una misma situación. Que tomen en cuenta el punto de vista del otro Que conozcan y practiquen el "ponerse en el lugar del otro" (<i>rol-talking</i>).	Papeles con roles
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la practica de los temas vistos.	Esque- ma (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperación, confianza y buen desempeño Que el grupo descubra los temas y los aspectos mas importantes de la sesión	Rota- folio
Participación y expresión	Fomentar la libre expresión de preguntas, comentarios, criticas, opiniones, sentimientos, etc. por parte de todo el grupo.	Buzon (10)	Que todo el grupo participe activamente, con sus inquietudes, en los temas abordados en cada sesión. Que utilicen este medio para evitar "la pena y vergüenza" de hacer preguntas verticales.	Buzon

SESIÓN 5. (Miércoles 24 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Comportamiento Personal y Habilidades Sociales"

SUBTEMAS	OBJETIVOS	TÉCNICAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATERIAL
Pregunta Y respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzón (10')	Que el grupo refuerce aclare y relacione los temas y conceptos vistos las sesiones anteriores	Buzón
Valores personales y sociales	Mostrar la importancia de los valores en favor de los demás y de ellos mismos. Inculcar valores personales y prosociales para una mejor convivencia grupal. Lograr la manifestación de los valores grupales, entre ellos: amistad, sinceridad, respeto, responsabilidad, dignidad, capacidad, confianza, afecto, apoyo, etc.	Islas modificado (25')	Que el grupo y cada integrante de este reconozca y practique comportamientos prosociales en base a los valores descubiertos por ellos mismos. Que los integrantes del grupo hayan conocido varios de los valores mas importantes para su beneficio personal Que practiquen los valores expuestos en sus redes sociales de pertenencia	Marca-dores, borrador "historia" y hojas.
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la practica de los temas vistos.	Esque-ma (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperación, confianza y buen desempeño Que el grupo descubra los temas y los aspectos mas importantes de la sesión	Rota-folio
Participación y expresión	Fomentar la libre expresión de preguntas, comentarios, criticas, opiniones, sentimientos, etc. por parte de todo el grupo.	Buzón (10)	Que todo el grupo participe activamente, con sus inquietudes, en los temas abordados en cada sesión. Que utilicen este medio para evitar "la pena y vergüenza" de hacer preguntas verbales.	Buzón

SESIÓN 5. (Miércoles 24 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Comportamiento Personal y Habilidades Sociales"

SUBTE- MAS	OBJETIVOS	TÉCNIC- CAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATE- RIAL
Pregunta Y respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzón (10')	Que el grupo refuerce aclare y relacione los temas y conceptos vistos las sesiones anteriores	Buzón
Valores personales y sociales	Mostrar la importancia de los valores en favor de los demás y de ellos mismos. Inculcar valores personales y prosociales para una mejor convivencia grupal. Lograr la manifestación de los valores grupales, entre ellos: amistad, sinceridad, respeto, responsabilidad, dignidad, capacidad, confianza, afecto, apoyo, etc.	Islas modificado (25')	Que el grupo y cada integrante de este reconozca y practique comportamientos prosociales en base a los valores descubiertos por ellos mismos. Que los integrantes del grupo hayan conocido varios de los valores mas importantes para su beneficio personal Que practiquen los valores expuestos en sus redes sociales de pertenencia	Marca- dores, borrador "histo- ria" y hojas.
Resumen	Explicar, ampliar y justificar las actividades realizadas en la sesión. Promover la participación y el aprendizaje y la practica de los temas vistos.	Esque- ma (15')	Que los integrantes se integren y participen en cada uno de sus respectivos equipos, creando ambientes de cooperación, confianza y buen desempeño Que el grupo descubra los temas y los aspectos mas importantes de la sesión	Rota- folio
Participación y expresión	Fomentar la libre expresión de preguntas, comentarios, criticas, opiniones, sentimientos, etc. por parte de todo el grupo.	Buzon (10)	Que todo el grupo participe activamente, con sus inquietudes, en los temas abordados en cada sesión. Que utilicen este medio para evitar "la pena y vergüenza" de hacer preguntas verbales.	Buzon

SESIÓN 6. (Lunes 29 de Mayo)

TEMA GENERAL: "Autoestima e Importancia de los Demás"

SUBTEMAS	OBJETIVOS	TÉCNICAS	RESULTADOS ESPERADOS	MATERIAL
Pregunta respuesta	Contestar las dudas, preguntas y comentarios de la sesión anterior	Buzon (10')	Que el grupo aclare y relacione los temas y conceptos vistos las sesiones anteriores	Buzon
Valor propio	Fomentar la búsqueda personal, el interes y afecto hacia si mismo	Imaginación guiada	Que el grupo se percate de la importancia que tiene el sentirse bien consigo mismo.	
Aceptación personal y aprobación de los demás	Mostrar los sentimientos, afectos y emociones que despiertan ciertos objetos personales especiales e importantes para uno mismo. Relacionar estos objetos con los posibles y factibles sentimientos, afectos y estimaciones que se pueden hacer a las personas y sobre todo hacia si mismo	Tesoro personal	Que el grupo comprenda como es que si los objetos tienen un significado especial, con mucho mayor razon las personas. Que amplien y pongan en practica esos afectos con las personas y a si mismo. Que expresen los sentimientos que despiertan esos objetos y los trasladen a las personas.	Objetos personales, marcadores y borrador
Soy importante para los demás	Vincular afectivamente a cada integrante del grupo con los compañeros con los que convivió a lo largo de su participación en su equipo; Mostrar y valorar sus virtudes, así como resaltar los defectos que seria bueno que modificaran para su propio beneficio y aprendizaje.	carta especial	Que hayan reconocido lo importante que son para otros, sus virtudes, algunos defectos, etc. Que valoren las personas que los rodean, así como a si mismos. Que se entable una total armonia grupal e interpersonal. Que utilicen los mensajes escritos por sus compañeros para cambiar todas aquellas características que les a traido problemas personales o con los demás.	Farjetas para cada uno, cartas personales, Diurex
Clausura del taller	Dar por finalizado el trabajo realizado con el grupo y agradecer al grupo en general.		Que el grupo ponga en practica todo lo visto en el taller. Que expresen sus últimos comentarios a si como los propios sentimientos después de el taller.	Premio

#Lista	Sexo	Diferencial Semantico										12 Total	13	14	Autoestima							29 Total	Autoeficacia							32 Total					
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13				14	16	17	18	21	23	25		26	29	15	19	20	22	24		27	28	30	31	
1	1	3	2	3	3	4	1	3	3	3	4	2	2	3	2	3	3	3	3	3	26	4	4	4	3	4	4	3	4	3	36				
2	2	4	4	5	5	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	39	4	3	4	4	4	4	4	3	4	38					
3	2	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	3	3	33	2	4	2	4	2	3	4	3	4	31					
6	2	4	4	5	3	5	4	3	5	3	4	1	4	2	4	4	4	4	4	34	3	4	4	3	3	4	3	4	3	35					
7	1	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	2	1	3	1	4	4	4	30	3	3	2	4	3	3	3	3	4	32					
8	2	3	3	3	4	4	3	3	5	3	3	4	2	4	4	4	3	3	2	33	4	4	3	4	3	4	3	3	3	34					
9	2	3	3	4	3	4	3	2	4	3	4	2	4	3	3	4	4	4	2	34	3	3	2	1	3	4	3	3	4	30					
10	2	3	3	5	4	5	3	4	3	2	2	1	3	3	2	2	3	3	3	23	3	3	2	4	3	3	2	2	4	2	28				
11	1	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	4	4	36	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	36				
12	1	4	5	3	5	3	2	5	5	3	4	3	1	2	4	3	4	4	2	30	3	4	3	3	2	4	3	4	3	4	33				
14	1	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5	4	2	2	4	4	4	3	4	30	3	3	3	4	3	4	3	2	4	4	33				
15	1	3	3	5	3	3	2	1	3	3	2	1	4	2	1	3	4	4	4	32	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	31				
16	1	3	3	4	3	2	4	4	3	3	2	1	2	4	4	4	4	3	3	30	4	1	3	4	4	4	4	3	2	2	4	31			
17	2	4	4	5	4	4	3	4	5	5	5	2	4	3	3	4	4	4	4	35	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	35			
18	1	4	4	4	4	4	4	3	3	3	2	3	4	1	2	4	3	3	4	29	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	34			
19	1	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	1	4	2	2	3	4	4	2	27	2	4	3	3	4	3	2	3	3	3	4	31			
20	1	3	4	4	5	4	3	4	3	4	3	1	2	4	4	4	4	3	4	32	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	32			
21	1	3	2	2	5	5	1	1	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	2	32	4	2	2	4	3	2	3	4	4	4	4	32			
22	1	4	4	4	5	4	4	3	2	4	3	4	2	4	4	4	3	3	4	33	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	32			
24	2	3	3	4	4	4	5	3	3	3	4	2	3	2	3	3	4	3	4	31	4	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	29			
25	2	3	3	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	2	3	3	4	4	4	34	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	33			
26	2	5	5	5	3	5	3	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	40	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	35		
27	1	3	4	5	5	4	4	4	5	4	4	2	1	2	4	4	4	4	4	33	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39		
28	2	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	4	36	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	33		
30	1	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	2	2	4	4	4	4	4	33	3	3	2	4	3	4	3	3	4	3	3	4	3	32	
31	1	4	5	3	5	5	3	5	5	5	5	4	2	1	4	4	4	4	4	35	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	38	
32	2	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	2	2	4	4	4	4	4	4	32	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	36	
33	1	3	3	4	3	4	2	4	3	5	4	3	3	1	2	4	3	4	4	30	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	36	
34	1	4	4	5	4	4	5	3	5	4	5	4	2	3	4	2	4	3	4	31	2	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	34	
35	2	3	4	5	5	4	1	3	2	4	3	3	2	3	2	1	3	4	3	26	3	4	1	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	3	30
36	1	3	2	5	5	3	3	5	5	5	3	4	3	1	2	4	3	1	1	24	2	2	1	3	4	4	1	2	4	4	4	4	4	27	
37	2	4	1	4	4	4	4	4	5	5	4	4	2	4	3	4	4	3	4	35	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	37
		mediana										44	mediana										32	mediana										1063	33
		###										44	###										32	###										1063	33

Varian 0.6 1 0.6 0.6 0.5 1.2 1.1 1.4 0.7 0.6 0.9 0.8 1.0 0.4 0.9 1 1.2 1 0.6 0.9 0.2 0.5 0.7 7.4 0.5 0.6 0.9 0.4 0.5 0.3 0.4 0.4 0.3 0.3 4.55
35 15 8.56

DIFERENCIAL SEMANTICO

#Lista	Sexo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total	13	14	16	17	18	21	23	25	26	29	Total	15	19	20	22	24	27	28	30	31	32	Total					
1	1	3	3	4	5	3	3	2	3	4	3	3	3	39	3	1	4	3	4	4	4	4	4	3	33	2	4	2	4	3	3	4	3	3	3	31					
2	2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	52	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	37	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	38				
3	2	3	4	4	3	4	4	2	2	4	4	4	4	42	3	4	3	4	2	1	2	3	4	3	29	3	4	2	3	1	2	3	2	3	1	2	24				
6	2	4	4	4	4	4	5	4	3	5	4	4	4	49	4	4	2	3	2	4	3	4	4	4	34	4	4	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	36			
7	1	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	5	46	4	4	3	1	4	4	4	4	3	4	35	3	3	2	4	4	4	3	3	3	3	4	3	32			
8	2	3	4	4	4	3	3	3	2	3	3	3	3	42	4	3	4	2	4	4	4	4	4	3	36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	38		
9	2	3	3	4	4	3	4	4	3	2	3	3	3	38	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	35	3	4	3	3	4	2	4	2	2	2	4	2	4	31		
10	2	3	2	5	5	3	4	3	2	4	3	3	4	41	3	3	2	3	3	4	3	4	4	3	32	2	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	35		
11	1	5	3	5	5	5	3	3	4	4	4	4	4	50	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39		
12	1	4	5	3	5	4	5	3	5	4	4	3	5	50	3	4	3	2	3	2	4	4	4	4	33	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	39		
14	1	3	3	4	5	3	5	3	2	3	2	3	3	39	3	4	2	4	1	4	4	4	4	4	34	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	
15	1	3	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	35	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	35	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	34	
16	1	3	3	4	5	3	4	4	3	3	3	3	3	41	3	4	2	1	1	4	4	4	4	3	30	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	38	
17	2	5	5	4	4	4	5	5	4	5	5	5	5	57	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	37	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39	
18	1	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	42	3	4	2	1	2	4	2	4	3	4	29	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	33	
19	1	4	2	4	4	4	4	3	2	4	4	3	3	39	3	4	2	1	2	3	3	3	4	4	29	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	32	
20	1	3	4	4	5	4	4	5	3	4	3	4	3	46	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	29	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	33	
21	1	4	3	2	5	5	5	1	1	2	5	4	5	42	4	2	2	3	3	2	4	4	4	4	30	4	2	1	4	3	2	4	3	2	4	3	4	4	4	31	
22	1	4	4	5	5	5	3	4	3	4	4	5	4	50	4	3	2	4	2	3	4	3	3	4	32	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	36	
24	2	4	4	4	4	4	5	2	3	3	3	4	4	44	4	3	1	3	2	4	3	4	3	4	31	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	28	
25	2	4	3	5	4	3	5	4	3	3	3	4	3	44	4	4	3	2	3	4	4	4	4	4	36	4	3	2	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	32	
26	2	4	3	5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	49	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	37	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	33
27	1	4	4	5	5	4	3	4	5	4	5	4	3	50	4	4	4	1	4	4	4	4	4	4	37	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39
28	2	2	5	5	5	5	4	5	5	5	2	3	3	49	3	2	1	2	1	3	4	4	4	4	28	2	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	33
30	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	47	3	4	3	2	4	3	3	3	4	3	32	3	3	2	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	32
31	1	4	5	5	5	5	5	3	4	4	4	5	5	54	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	36	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	37
32	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	60	3	2	3	2	1	3	2	4	3	4	27	4	3	2	3	2	4	2	4	2	4	2	4	4	4	4	30
33	1	4	4	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	44	4	3	2	2	3	3	3	4	4	4	32	2	3	3	4	2	4	2	4	3	3	4	3	4	4	4	31
34	1	5	5	5	5	3	5	3	5	5	5	5	5	56	3	4	2	3	4	4	2	3	4	4	33	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	36
35	2	3	5	5	3	3	3	5	3	4	3	3	3	43	3	3	2	1	1	3	2	4	4	3	26	3	3	1	1	3	4	3	3	1	1	3	4	3	4	3	28
36	1	3	3	4	5	5	3	3	4	5	3	3	3	44	3	2	1	1	1	2	4	4	4	3	24	4	2	1	4	4	1	4	4	1	4	1	4	1	3	4	28
37	2	4	1	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	46	3	4	1	3	2	4	4	4	4	4	33	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	35
														###											1042															1073	
														mediana											mediana														mediana		33

Varian 06 1 06 06 06 07 12 12 06 06 06 06 87 02 08 09 12 13 06 06 04 03 02 655 05 04 05 04 05 06 03 06 03 04 497 35 136

ANEXO "H" (Tabla global de los resultados y productos de "carta personal". Primera Parte)

BENEFICIOS PERSONALES	ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES	SENTIMIENTO PERS.	DINAMICAS Y ACTIVIDADES (UTILIDAD)	DINAMICA MAS AGRADABLE (TEMA)	AMBIENTE INTIMIDAD
"Conocerme a mí mismo y a mis compañeros. porque no los conocía muy bien". "Comprenderme a mí mismo".	"El respeto es lo indispensable en la vida". "Conocer a las demás personas". "Nosotros no somos perfectos y hay que ver nuestros defectos antes de decir algo".	"Muy a gusto".	"Muy agradables y recreativas". "Para tener más paz con los demás".	"Periodicazos". "(porque) no es bueno golpear a los demás".	"Un poco tenso". N. L.: 1 (Daniel)
"Convivir mas con mis compañeros y conocerlos mejor, porque al reunimos y decir nuestros gustos, y lo que nos gusta hacer, nos conocimos mejor". "Sentirme mejor".	"No sólo lo que los demás dicen debe importarme, si no que lo que yo pienso y siento hacia mí". "No sólo es importante el que dira la gente".	"En confianza y armonía".	"De mucha ayuda para aprender a confiar". "para sentirme más apoyada por mis compañeros".	"Imaginación guiada". "(porque) puedo sentirme tranquila y relajada".	"Unido".
"Mi mejoramiento".	"El respeto". "Ser amable con los demás". "Tengo errores".	"Muy bien".	"Útiles para nuestro beneficio". "para coexistir".	"periodicazos". "(porque) los golpes tambien son afectivos".	N. L.: 2 (Selenie) "Antidemocrático injusto". N. L.: 3 (Arturo)
"Poder tener mas confianza en mí y sentirme más capaz". "Porque (...) puede aprender de mí". "Cambiar mi forma de ser".	"La convivencia con mis compañeros y así poder conocerlos más a fondo". "Puede saber quienes son amistades buenas y malas". "No estoy sola en el mundo". "(...) nadie es perfecto".	"Con mucha convivencia".	"Muy recreativas y muy animadoras". "(para) no tener tanta venganza y avareza".	"periodicazos, correo, relajamiento y las platicas". "(porque) no se debe de ser tan vengativo ni mucho menos tan rencoroso".	"Organizado, conviviente divertido". N. L.: 4 (Carolina)
"Llevarme y conocer mejor a los demás (...) entiéndeme a mí misma porque antes no me llevaba bien conmigo misma". "Entender a los demás".	"Conocer a los demás de mis compañeros como son". "Como sienten cuando los trato mal". "No los tomo casi en cuenta y no los trato como personas".	"Muy bien".	"Muy divertidas". "(para) despejar mi mente y no tener clase".	"La silla". "(porque) todos a veces desconfirmamos de los demás pero casi siempre les hacemos caso".	"Mas o menos difícil y divertido a la vez". N. L.: 5 (Aurora) "Desasistoso".
"Tener confianza en mí misma y en los demás porque no la tenía".	"Tenemos cualidades y defectos que no aceptamos". "Debemos tener respeto".	"Mas o menos".	"Buenas". "(para) llevarme mejor con los".	"(conocer a los demás (porque) son buena onda".	

<p>exterior porque antes eramos muy superficiales"</p> <p>"Conocerme"</p>	<p>son</p> <p>"Ya me pasaba de pagar a los demás y que quería que las personas fueran iguales que yo"</p> <p>"Aprendí lo que la gente piensa de mí"</p> <p>"Los defectos que tengo"</p> <p>"Tengo virtudes y defectos aunque yo piense que no tengo"</p>	<p>May bien</p>	<p>saber que nadie es igual a mí</p>	<p>no voya mejor</p>	<p>N 1 23 (Matiana)</p> <p>"Divertido"</p>
<p>"Aprender la manera de ser de cada uno, porque no todos tenemos la misma manera de pensar"</p> <p>"Entenderme a mí"</p>	<p>"La autoestima"</p> <p>"Los valores"</p> <p>"Tengo que poner todo lo que nos dieron en practica para ser mejor cada día"</p>	<p>May bien</p>	<p>"Para mejorar cada día como persona"</p> <p>"(para) ser mejor y tener mejor amistad con otros"</p>	<p>Los valores, la autoestima, la silla"</p> <p>"(porque) comprendi la confianza que tenemos con otras personas, (que) soy muy desconfiada y que tengo que tener mas confianza, mas autoestima, enis, otras cualidades"</p>	<p>N 1 24 (Mirza)</p> <p>"Pues en el mio fue tatal, porque nada mas se retan"</p>
<p>"Conocerme mejor como soy y como piensan que soy, porque antes yo pensaba que era una persona mas en este mundo"</p> <p>"Conocerme mejor"</p>	<p>"Dejar de ser tan relajada y sentirme mejor conmigo misma, porque me he dado cuenta de mis cualidades y defectos"</p> <p>"Ser mejor"</p>	<p>Alegre</p>	<p>"Divertidas"</p> <p>"(para) mi vida cotidiana"</p>	<p>"La silla, las actuaciones"</p> <p>"(porque) la confianza y los valores son muy importantes para nuestra reciprocidad"</p>	<p>N 1 25 (Belen)</p> <p>"Bueno"</p>
<p>"Que yo respete a mis compañeros, porque la violencia mata al gato"</p> <p>"Comprender todo"</p>	<p>"Conocerme a mi misma y tratar de mejor manera a los demás"</p> <p>"Soy horrible por fuera pero simpatica"</p> <p>"Soy muy dura al juzgarme por mi horrible truco y me da cuenta que eso no importa lo que importa es tu forma de ser"</p> <p>"El respeto"</p> <p>"La convivencia"</p> <p>"Tambien mis compañeros son humanos como yo"</p>	<p>Orgullosa y respetuosa</p>	<p>"Divertidas"</p> <p>"(para) desahogarnos de algo"</p>	<p>Los periodos azules</p>	<p>N 1 26 (Alba)</p> <p>"Malo porque mis compañeros algunos no trabajaban"</p> <p>N 1 27 (Alberto)</p> <p>"Muy relajista"</p>
<p>"Mejorar el respeto a las personas adultas y a mis semejantes, porque hay que respetarlas"</p> <p>"Mejorar mis valores"</p>	<p>"Convivir con los demás"</p> <p>"Aprender jugando"</p> <p>"Jugando aprendes mejor las cosas"</p>	<p>May bien</p>	<p>May buena</p> <p>"(para) mejorar mi forma de ser"</p>	<p>La ventana de Johari y las actuaciones"</p> <p>"(porque) yo estaba mal en lo que pensaba"</p>	<p>N 1 28 (Fernando)</p> <p>"Buena"</p>
<p>"Mejorar mi conducta y saber que respetar es bueno, porque así me"</p>	<p>"El respeto y valorarnos como somos"</p> <p>"Incentivarnos así mismos, todo"</p>	<p>May bien</p>	<p>Recreativas</p> <p>padres</p> <p>"(para) desahogarnos de los problemas"</p>	<p>Un circulo de amigos"</p> <p>"(porque) no es facil e capar de los problemas"</p>	

ANEXO "H" (Tabla global de los resultados y productos de "carta personal". Primera Parte)

BENEFICIOS PERSONALES	ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES	SENTIMIENTO PERS.	DINAMICAS Y ACTIVIDADES (UTILIDAD)	DINAMICA MAS AGRADABLE (TEMA)	AMBIENTE INTERNO
<p>"Conocerme a mi mismo y a mis compañeros, porque no los conocía muy bien". "Comprenderme a mi mismo".</p>	<p>"El respeto es lo indispensable en la vida". "Conocer a las demás personas". "Nosotros no somos perfectos y hay que ver nuestros defectos antes de decir algo".</p>	<p>"Muy gusto a"</p>	<p>"Muy agradables y recreativas". "Para tener más paz con los demás".</p>	<p>"Periodicazos". "(porque) no es bueno golpear a los demás".</p>	<p>"Un poco tenso". N. L.: 1 (Daniel)</p>
<p>"Convivir mas con mis compañeros y conocerlos mejor, porque al reunirnos y decir nuestros gustos, y lo que nos gusta hacer, nos conocimos mejor". "Sentirme mejor".</p>	<p>"No sólo lo que los demás dicen debe importarme, si no que lo que yo pienso y siento hacia mi". "No sólo es importante el que diga la gente".</p>	<p>"En confianza y armonia".</p>	<p>"De mucha ayuda para aprender a confiar". "para sentirme más apoyada por mis compañeros".</p>	<p>"imaginación guiada". "(porque) puedo sentirme tranquila y relajada".</p>	<p>"Unido". N. L.: 2 (Selene)</p>
<p>"Mi mejoramiento".</p>	<p>"El respeto". "Ser amable con los demás". "Tengo errores".</p>	<p>"Muy bien".</p>	<p>"Útiles para nuestro beneficio". "para coexistir".</p>	<p>"periodicazos". "(porque) los golpes también son afectivos".</p>	<p>N. L.: 2 (Selene) "Antidemocrático injusto". N. L.: 3 (Arturo)</p>
<p>"Poder tener mas confianza en mi y sentirme más culpaz". "Porque (...) puede aprender de mi". "Cambiar mi forma de ser".</p>	<p>"La convivencia con mis compañeros y así poder conocerlos más a fondo". "Puede saber quienes son amistades buenas y malas". "No estoy sola en el mundo". "(...) nadie es perfecto".</p>	<p>"Con mucha convivencia".</p>	<p>"Muy recreativas y muy animadoras". "(para) no tener tanta venganza y avareta".</p>	<p>"periodicazos, correo, relajamiento y las platicas". "(porque) no se debe de ser tan vengativo ni mucho menos tan rencoroso".</p>	<p>"Organizado, conviviente divertido". N. L.: 4 (Carolina)</p>
<p>"Llevarme y conocer mejor a los demás (...). entenderme a mi misma porque antes no me llevaba bien conmigo misma". "Entender a los demás".</p>	<p>"Conocer a los demás de mis compañeros como son". "Como sienten cuando los trato mal". "No los tomo casi en cuenta y no los trato como personas". "Tenemos cualidades y defectos que no aceptamos". "Debemos tener respeto".</p>	<p>"Muy bien".</p>	<p>"Muy divertidas". "(para) despejar mi mente y no tener clase".</p>	<p>"La silla". "(porque) todos a veces desconfirmamos de los demás pero casi siempre les hacemos caso".</p>	<p>"Mas o menos difícil y divertido a la vez". N. L.: 5 (Aurora) "Desastroso".</p>
<p>"Tener confianza en mi misma y en los demás porque no la tenía".</p>	<p>"Mas o menos".</p>	<p>"Buenas". "(para) llevarme mejor con los"</p>	<p>"Conocer a los demás". "(porque) son buena onda".</p>		

	"Las personas son importantes no por lo de afuera si no por lo de adentro".		demás".					N. L.: 6 (Isabel)
"Saber mis logros y mis cualidades, porque es bonito eso".	"Los valores". "La amistad". "La vida es bonita".	"Bien".	"Buenas". "(para) mi salud".	"Islas". "(porque supe) que son los valores".				"Bueno".
"Muchas cosas".								N. L.: 7 (Arturo C.)
"Cambiar mi forma de ser y cambiar con las personas para tener una mejor vida".	"Apreciarme a mi mismo". "Conocer mas profundamente". "Valgo la pena como ser humano".	"Muy contento".	"Agradables". "Para conocernos mejor".	"Valores". "(porque) nuestra vida se relaciona con una obra de teatro".				"Muy agradable".
"Mejorar".								N. L.: 8 (Jesus)
"Entender(me) mas a mi mismo y a mi familia".	"El respeto". "Respetarme a mi mismo". "Si me doy a respetar respetaré a los demás".	"Muy bien".	"Recreativas culturales". "(para) darme a conocer".	"Carta personal". "Mi familia".				"Muy duro".
"Ayudar".								N. L.: 11 (Christopher)
"Conocerme a mi mismo y a mis compañeros, porque (...) los conocí mejor de lo que yo pensaba".	"Lo respetuoso". "Conocerme mejor". "Puedo quitarme lo irrespetuoso y darme cuenta en que estoy mal".	"Muy bien".	"Recreativas". "(para) poder hacerlas (como la de ser mas respetuoso) y mas educado".	"La silla". "(porque) no hay que tener miedo".				"Muy bueno".
"Cambiar".								N. L.: 12 (Mario)
"Tener confianza en mi (y) mis compañeros". "Somos un grupo". "Comportarnos como (tales)".	"El respeto es lo más valioso que a lo mejor tenemos". "El compañerismo entre mis amigos". "Soy importante, igual que los demás".	"Muy bien".	"Útiles para nuestra vidas". "(para) muchas cosas y lugares a donde voy".	"La silla". "(para) tener confianza en los compañeros".				"Bueno".
"Mucho".								N. L.: 14 (Diego)
"Aprender cosas muy importantes de los valores y tener mas confianza, porque (...) nos ayuda a cambiar nuestro comportamiento".	"Conocimos amigos y aprendimos a valorarnos". "Respetarnos y a tener confianza". "Soy capaz de cualquier cosa, y tengo que ser como yo soy y no creeme otra cosa que no soy".	"Bien. aunque perdí materias".	"Importantes para nosotros". "(para) todo tipo de ocasiones y utilizar los valores".	"Periodicazos, la silla". "(porque) soy capaz de lograr lo que quiera y a dudar a los demás y respetarnos mutuamente".				"Amigable y respetuoso entre todos".
"Ser mejor con todos".								N. L.: 16 (Gema)
"Mejorar mi conducta, porque me valoran".	"Todo". "No soy innecesario, sino (que) soy importante".	"En confianza".	"Las comprensibles". "dieron".	"La silla". "(porque) cuando hay confianza hay buena amistad".				"¡Pensisimo!". N. L.: 17 (Juan)

<p>“Conocerme a mi misma y saber respetar a los demás. y poder estudiar mejor porque es algo necesario saber todo”</p> <p>“Mi autoestima”</p>	<p>“La amistad, el respeto y la tolerancia”</p> <p>“Como convivir con los demás para tener más amigos”</p> <p>“Hemos cambiado algo, no todo porque todos son iguales, y hay algunos compañeros que son un desastre”</p> <p>“Aprender a conocerme tal como soy”</p> <p>“A no creer lo que dicen los demás de mí”</p> <p>“No me debe importar lo demás (lo que digan de mí), y que debo de ser (menos sería)”</p> <p>“Que todos tenemos cualidades y defectos, y querernos a nosotros mismos”</p> <p>“Respetar a los demás”</p> <p>“Una persona no cuenta por lo de afuera, es decir el físico, sino [por] lo de adentro (los sentimientos)”</p> <p>“Ser yo mismo”</p> <p>“Darme cuenta que soy capaz de hacer lo que sea”</p> <p>“Soy capaz”</p>	<p>“Muy bien y tranquila”</p> <p>“Muy feliz”</p> <p>“Muy bien”</p> <p>“Bien”</p> <p>“Muy bien”</p> <p>“Muy bien”</p>	<p>“La confianza, los valores, la tolerancia el respeto y la diversión”</p> <p>“(para) platicar bien y no faltar al respeto a nadie”</p> <p>“Buenas y que además nos hicieron perder clase”</p> <p>“(para) convivir más con todos”</p> <p>“Para relajarnos y jugar”</p> <p>“(y para) convivir un poco más”</p> <p>“Diversidad”</p> <p>“(para) ser un poco mejor”</p> <p>“Muy creativas para ver que tanto nos valoramos”</p> <p>“(y para) ver hasta donde y cuanto me valoro yo y a los demás”</p> <p>“Diversidad y nos unian cada vez más”</p> <p>“(Para) divertirme y</p>	<p>“El buzón, la silla, cuando escribimos los valores y las cartas”</p> <p>“(porque) somos algo importantes para algunas personas”</p> <p>“La obra de teatro que realizamos”</p> <p>“(porque) puedo ser lo que sea si me lo propongo”</p> <p>“Imaginación guiada”</p> <p>“(porque) no importa lo de afuera, sino lo de adentro”</p> <p>“Periodicazos”</p> <p>“(porque) tenemos que respetarnos por nosotros mismos”</p> <p>“Valores, derechos y obligaciones”</p> <p>“(porque) todos tenemos valores buenos y malos, y a aprender a no basarnos en las apariencias”</p> <p>“Un círculo de amigos”</p> <p>“(porque) debemos de actuar como amigos todos para que</p>	<p>“Divertido”</p> <p>N.L. 18 (Maryann)</p> <p>“Malo, porque a los halcones no les hacían caso”</p> <p>N.L. 19 (Karla)</p> <p>“Muy tranquilo”</p> <p>N.L. 20 (Nelly)</p> <p>“Divertido”</p> <p>N.L. 21 (Raul)</p> <p>“Pues fue mas o menos, porque también había problemáticas”</p> <p>N.L. 22 (Alma)</p> <p>“Bueno”</p>
<p>“Conocerme a mi misma y saber respetar a los demás. y poder estudiar mejor porque es algo necesario saber todo”</p> <p>“Mi autoestima”</p>	<p>“La amistad, el respeto y la tolerancia”</p> <p>“Como convivir con los demás para tener más amigos”</p> <p>“Hemos cambiado algo, no todo porque todos son iguales, y hay algunos compañeros que son un desastre”</p> <p>“Aprender a conocerme tal como soy”</p> <p>“A no creer lo que dicen los demás de mí”</p> <p>“No me debe importar lo demás (lo que digan de mí), y que debo de ser (menos sería)”</p> <p>“Que todos tenemos cualidades y defectos, y querernos a nosotros mismos”</p> <p>“Respetar a los demás”</p> <p>“Una persona no cuenta por lo de afuera, es decir el físico, sino [por] lo de adentro (los sentimientos)”</p> <p>“Ser yo mismo”</p> <p>“Darme cuenta que soy capaz de hacer lo que sea”</p> <p>“Soy capaz”</p>	<p>“Muy bien y tranquila”</p> <p>“Muy feliz”</p> <p>“Muy bien”</p> <p>“Bien”</p> <p>“Muy bien”</p> <p>“Muy bien”</p>	<p>“La confianza, los valores, la tolerancia el respeto y la diversión”</p> <p>“(para) platicar bien y no faltar al respeto a nadie”</p> <p>“Buenas y que además nos hicieron perder clase”</p> <p>“(para) convivir más con todos”</p> <p>“Para relajarnos y jugar”</p> <p>“(y para) convivir un poco más”</p> <p>“Diversidad”</p> <p>“(para) ser un poco mejor”</p> <p>“Muy creativas para ver que tanto nos valoramos”</p> <p>“(y para) ver hasta donde y cuanto me valoro yo y a los demás”</p> <p>“Diversidad y nos unian cada vez más”</p> <p>“(Para) divertirme y</p>	<p>“El buzón, la silla, cuando escribimos los valores y las cartas”</p> <p>“(porque) somos algo importantes para algunas personas”</p> <p>“La obra de teatro que realizamos”</p> <p>“(porque) puedo ser lo que sea si me lo propongo”</p> <p>“Imaginación guiada”</p> <p>“(porque) no importa lo de afuera, sino lo de adentro”</p> <p>“Periodicazos”</p> <p>“(porque) tenemos que respetarnos por nosotros mismos”</p> <p>“Valores, derechos y obligaciones”</p> <p>“(porque) todos tenemos valores buenos y malos, y a aprender a no basarnos en las apariencias”</p> <p>“Un círculo de amigos”</p> <p>“(porque) debemos de actuar como amigos todos para que</p>	<p>“Divertido”</p> <p>N.L. 18 (Maryann)</p> <p>“Malo, porque a los halcones no les hacían caso”</p> <p>N.L. 19 (Karla)</p> <p>“Muy tranquilo”</p> <p>N.L. 20 (Nelly)</p> <p>“Divertido”</p> <p>N.L. 21 (Raul)</p> <p>“Pues fue mas o menos, porque también había problemáticas”</p> <p>N.L. 22 (Alma)</p> <p>“Bueno”</p>

<p>exterior porque antes eramos muy superficiales"</p> <p>"Conocerme"</p> <p>"Aprender la manera de ser de cada uno, porque no todos tenemos la misma manera de pensar"</p> <p>"Entenderme a mi"</p> <p>"Conocerme mejor como soy y como piensan que soy, porque antes yo pensaba que era una persona mas en este mundo"</p> <p>"Conocerme mejor"</p>	<p>son</p> <p>"Ya me pasaba de payasa con los demas y que queria que las personas fueran iguales que yo"</p> <p>"Aprendi lo que la gente piensa de mi"</p> <p>"Los defectos que tengo"</p> <p>"Tengo virtudes y defectos aunque yo pienso que no tengo"</p> <p>"La autoestima"</p> <p>"Los valores"</p> <p>"Tengo que poner todo lo que me dieron en practica para ser mejor cada dia"</p>	<p>Muy bien</p> <p>Muy bien</p>	<p>saber que nadie es igual a mi"</p> <p>"Diversidad"</p> <p>actividades que nos sirven"</p> <p>"(para) ser mejor"</p> <p>"Para mejorar cada dia como persona"</p> <p>"(para) ser mejor y tener mejor amistad con otros"</p> <p>"Diversidad"</p> <p>"(para) mi vida cotidiana"</p> <p>"Diversidad"</p> <p>"(para) desahogarnos de algo"</p> <p>Muy buena"</p> <p>"(para) mejorar mi forma de ser"</p> <p>Recreativas"</p> <p>"(para) desahogarnos de los problemas"</p>	<p>no voy a mejorar"</p> <p>La silla"</p> <p>(porque) nosotros los tenemos confianza a los compañeros del salon"</p> <p>Los valores la autoestima, la silla"</p> <p>(porque) comprendi la confianza que tenemos con otras personas (que) soy muy desconfiada y que tengo que tener mas confianza, mas autoestima entre otras cualidades"</p> <p>"La silla, las actuaciones"</p> <p>(porque) la confianza y los valores son muy importantes para nuestra reciprocidad"</p> <p>Los periodicos"</p> <p>La ventana de Johari y las actuaciones"</p> <p>"(porque) yo estaba mal en lo que pensaba"</p> <p>Un sistema de amigos"</p> <p>"(porque) no es facil e copiar de los problemas"</p>	<p>N 1 23 (Martina)</p> <p>"Divertido"</p> <p>N 1 24 (Marta)</p> <p>"Pues en el mio fue fatal, porque nada mas se reian"</p> <p>N 1 25 (Becky)</p> <p>"Bueno"</p> <p>N 1 26 (Alba)</p> <p>"Malo porque mis compañeros, algunos, no trabajaban"</p> <p>N 1 27 (Alberto)</p> <p>"Muy relajista"</p> <p>N 1 28 (Eduardo)</p> <p>"Buena"</p>
<p>"Dejar de ser tan relajada y sentirme mejor conmigo misma, porque me he dado cuenta de mis cualidades y defectos"</p> <p>"Ser mejor"</p> <p>"Que yo respete a mis compañeros, porque la violencia mata al gato"</p> <p>"Comprender todo"</p> <p>Mejorar el respeto a las personas adultas y a mis semejantes, porque hay que respetarlas"</p> <p>Mejorar mis valores"</p> <p>Mejorar mi conducta y saber que respetar es bueno, porque así me</p>	<p>"Conocerme a mi misma y tratar de mejor manera a los demas"</p> <p>"Soy horrible por fuera pero simpática"</p> <p>"Soy muy dura al juzgarme por mi horrible físico y me da cuenta que eso no importa lo que importa es tu forma de ser"</p> <p>"El respeto"</p> <p>"La convivencia"</p> <p>"Tambien mis compañeros son humanos como yo"</p> <p>"Convivir con los demas"</p> <p>"Aprender jugando"</p> <p>"Jugando aprendes mejor las cosas"</p> <p>"El respeto y valorarnos como somos"</p> <p>"Encartramos así mismos. Todo"</p>	<p>Alegre"</p> <p>Ogiluloso y respetuoso"</p> <p>Muy bien</p> <p>Muy bien</p>	<p>"(para) mejorar mi vida cotidiana"</p> <p>"(para) desahogarnos de algo"</p> <p>Muy buena"</p> <p>"(para) mejorar mi forma de ser"</p> <p>Recreativas"</p> <p>"(para) desahogarnos de los problemas"</p>	<p>"Bueno"</p> <p>"Malo porque mis compañeros, algunos, no trabajaban"</p> <p>"Muy relajista"</p> <p>"Buena"</p>	

<p>siento mejor"</p> <p>"Pensar las cosas"</p> <p>"Comprender a mis amigos y a mi mismo como personas"</p> <p>"Ayudarme a mi mismo"</p> <p>"Saber, bueno, mejor dicho, retomar la idea de que no importa lo superficial, pues todos quieren parecerse a los demás y yo pienso que no debe de ser así"</p> <p>"Conocer a los demás"</p> <p>"Conocer y saber que mis compañeros nunca trabajaran en equipo, porque cada quien quiere ser líder y lo máximo"</p>	<p>somos iguales que todos"</p> <p>"Que ganamos"</p> <p>"Los valores"</p> <p>"Valgo mucho"</p> <p>"Que tenemos cualidades y defectos, que a veces no aceptamos y los otros ven"</p> <p>"Que debemos tener respeto por los demás"</p> <p>"Debemos conocernos para criticarnos, y vemos primero antes de criticar a los demás"</p> <p>"Saberme valorar y ahora me sale valiendo lo que digan de mí"</p> <p>"Soy capaz de manejar cualquier situación por dura que sea"</p>	<p>Bien"</p> <p>Bien y mal"</p> <p>Me senti mal, porque me di cuenta que critico y no me gusta que me critiquen"</p> <p>"Mejor y mejor, mi auto, siara"</p> <p>Bien"</p> <p>Con ganas de trabajar"</p> <p>Bien"</p>	<p>mas</p> <p>"Los valores y los ejercicios"</p> <p>"(para) Valorarme a mi mismo"</p> <p>"Buenas"</p> <p>"(para) jugar, relajarme y ayudar a los demás"</p> <p>"Buenas para saber que hacer en un caso igual"</p> <p>"(para) saber si soy capaz o incapaz de hacerlas en un caso real"</p> <p>"Divertidas, aprendimos mucho de ellas con sociales"</p> <p>"(para) convivir mejor y me dieron consejos para actuar bien"</p> <p>"Divertidas y educativas"</p> <p>"(para) socializarme mas entre compañeros y amigos"</p> <p>"Recreativas"</p>	<p>"Islas, o sea lo de los valores, y la autoestima"</p> <p>"(porque) yo no soy perfecto"</p> <p>Los periodicozo un circulo de amigos y ya (porque) tenemos que sacar a la gente mala de nuestra vida y la buena meterla"</p> <p>"La obra de teatro, la que con algunos cuantos compañeros trabajamos, el equipo (porque) nadie trabaja en equipo con algunos de ellos"</p> <p>Actual en las islas, enganar a los representantes (la isla) y un circulo de amigos"</p> <p>"(porque) tengo valores y los que no tema a tenerlos y saberlos manejar, y mejorar mis sentimientos hacia los demás"</p> <p>"Un poco aburridos"</p> <p>"(porque) podia ser mas como persona"</p> <p>Las islas, la de los valores"</p>	<p>N I 29 (Cilady Z)</p> <p>"Enojado y a la vez triste"</p> <p>N I 30 (Alessandro)</p> <p>"Bueno pero muy relajante"</p> <p>N I 31 (Angelica)</p> <p>"Pesimo, casi unos por alla y otros por aca"</p> <p>N I 32 (Salvador)</p> <p>"Agradable, divertido, eficaz y con armonia entre todos"</p> <p>N I 33 (Esthe)</p> <p>"Realmente muy divertido"</p> <p>N I 34 (Miguel A)</p> <p>"De mala"</p>
---	--	---	--	---	---

<p>mis) amigos y compañeros, porque hay cosas que yo no sabía que les gustaban" "Convivir mejor"</p>	<p>y con A., G. y E." "Perder taller porque no me gustó" "Algunos de mis compañeros tenían los mismos gustos que yo y que no me imaginaba que los tenían" "Convivir con mis compañeros" "Que pensaban de mí" "No todos piensan igual de mí y que estoy equivocada al juzgar sin conocer a los demás"</p>	<p>"Muy bien"</p>	<p>como educativas "(para) conocer a los compañeros"</p>	<p>"(porque) me puedo comportar aprendiéndolos y aun mejor poniéndolos en marcha" "Las islas y la ventana de Iohari" "(porque) todos igual que yo vemos el exterior y pensamos cosas sin tratarlos"</p>	<p>comunicación. Ya que todos hablaban al mismo tiempo" N I 55 (Clavier) "Muy amigable"</p>
<p>"Conocerme mejor y conocer a mis compañeros mas de lo que sabía, porque me agrada conocer y aprender de los demás" "Para resolver mis problemas"</p>	<p>"A respetarme y valorarme (y también) a mis amigos" "Soy una gran persona"</p>	<p>"Muy bien"</p>	<p>"Agradables" "(para) conocernos mejor"</p>	<p>"La de la silla y la de los periódicos"</p>	<p>N I 36 (Stephanie) "Agradable"</p>
<p>"Mejorar en lo que quiero, tener confianza en los demás" "Me han orientado a ser mejor en todo" "Divertirme y mejorar"</p>	<p>"El tener respeto y confianza hacia los demás" "Convivir y apoyar" "Yo estaba mal en lo que pensaba y con esta orientación pues yo mejore en lo que me propuse"</p>	<p>"Contento y alegre"</p>	<p>Los consejos que nos dieron, como apoyar, aconsejar, confiar, etc." "(para) ayudar a mis compañeros y a mí mismo en el proceso"</p>	<p>"Las islas y la silla" "(porque) tengo amigos que me pueden apoyar en cualquier situación"</p>	<p>N I 37 (Arturo) "Divertido y alegre"</p>
					<p>N I 38 (Constavoi)</p>

(Tabla de los resultados y productos de "carta personal": Segunda Parte)

DIRECCION Y ORGANIZACIÓN	INSTRUCTORES	EXPERIENCIAS	DESCUBRIMIENTO GRUPAL	DIFICULTADES O PROBLEMAS	DESAGRADOS	LO MAS VALIOSO
"Muy buena porque nos dejaban decir cosas en doble sentido"	"Muy buenos y buena onda"	"Muy bonitas" "Muy buenas porque me divertí mucho"	"Son muy buena onda" "No hay que tratarlos mal"	"Tener que controlar al equipo"	"Que hicieran travessuras"	"El respeto hacia los demás" N 1 1 (Daniel)
"Muy profesional, es decir fueron amables y muy amigables"	"Capaces"	"Muy divertida" "Me ayudo porque antes pensaba de otra forma"	"No eran lo que yo pensaba" "Son más solidarios amigables y confiables de lo que yo pensaba"	"Algunos comentarios sobre mí"	"Que me dijeran que me relacionaba y otras cosas"	"Lo que yo pienso y no lo que las personas dicen" N 1 2 (Seleno)
"Muy bien"	"Muy injustos"	"Muy divertida" "Lo de adentro"	"Son muy desparajados" "Yo también soy desparajoso"	"El problema de los puntos"	"No respetaban la puntuación"	"A mí mismo" N 1 3 (Arturo)
"Buena, porque inspiran confianza en mí misma"	"Buena gente, divertidos a veces"	"Divertida y emocionalmente" "(porque) soy aburrida y muy callada"	"Los que parecen ser buenos no lo son y viceversa" "Hay compañeros un poco desagradables"	"La comunicación con compañeros un poco con los orientadores"	"No aceptaba ser como soy"	"A mis compañeros, padres y hermano" N 1 4 (Carolina)
"Mas o menos porque escogieron mal a los equipos"	"Mas o menos amigables porque a veces se enojaban"	"Divertidas" "Importantes porque me desahogo de lo que llevo"	"Una personalidad que desconocia de ellos" "Son tambien importantes"	"No me llevaba bien con los de mi equipo"	"Como se trataban unos a otros"	"Que todos somos iguales y merecemos respeto" N 1 5 (Aurora)
"Chido y buena onda"	"No tan estrictos porque nos tenían paciencia"	"Buenas" "Estupendas" "Bonito porque me ayudan a superarme"	"Lo que valen" "Todos son buena onda si los tratas bien"	"El pelon me molestaba"	"(Aparte de eso) es una persona estúpida y difícil de tratar"	"Mis amigos y mi familia" N 1 6 (Isabel)
"Buena, excelente"	"Buena onda"	"Buena onda"	"La amistad" "Son bonitos"	Ninguna	"Estuve bien"	"Mis amigos y mi familia" N 1 7 (Arturo C)
"Muy buena porque nos ponían atención"	"Muy buena con nosotros"	"Fabulosas" "Nos conocimos mejor"	"Algunos son mala onda" "No se saben apreciar entre ellos"	"Uno de mis compañeros era muy malo"	"Se aventaba con papelitos con otro equipo"	"A mí mismo"

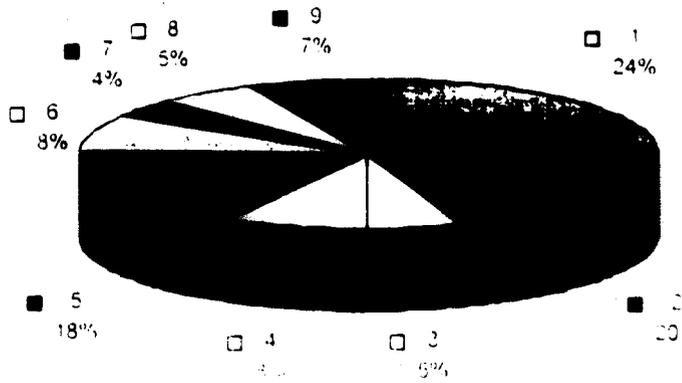
"Saludable"	"Muy buena onda"	"Muchas... "Muy importante. "Fueron muy buena onda"	"Lo que sentían todos somos unos"	desaparecidos "Ninguna"	N F 8 (Jesus) "A mi mismo y a mi familia"
"Bien"	"Buena onda"	"Buenas" "Es lo que tengo"	"Puedo ser mejor en todos (los) aspectos. Solo así caemos bien"	"Me regañaron por latoso y no hacer caso"	N F 11 (Christopher) "A mi mismo"
"Muy buena"	"Entendibles"	"Buenas" "Bueno porque me gusta"	"Son buenos"	"Ninguna"	N F 12 (Mario) "Todo"
"Muy bien" "Muy bonita" "Me agrada su compañía"	"Buena onda con nosotros. y nos respetamos todos con todos"	"Fáciles y divertidas" "Importantes" "Me gusta expresar las cosas"	"Que por dentro son otras personas" "No solo es la apariencia exterior sino (la) interna"	"No hacían caso los de mi equipo y por eso nos bajaban puntos"	N F 14 (Diego) "Ser mejor y respetuosa"
"Muy buena porque va de acuerdo a la edad"	"Serio avertados, etc"	"Favorable" "Interesante"	"Me emocionan más. Lo que pienso" "Son interesantes"	"Ninguna"	N F 16 (Cecilia) "A mi misma y a mi mismo"
"Muy buena"	"Los mejores y ellos aprendimos mucho"	"Muy buenas" "Muy interesantes"	"Algo de respeto y confianza" "He mejorado en algo"	"Cuando tuve que hacer la obra de teatro con mis compañeros"	N F 17 (Juan) "Mi familia. y mas a mi hermano"
"Buena"	"Bueno"	"Genial el haber estado ahí"	"Su otro lado de ser" "Soy buena onda"	"No tuve"	N F 18 (Mariyam) "A mi misma"
"También muy buena"	"Muy buena onda"	"Muy buenas" "Muy importantes porque te ayuda mucho"	"Muchas cualidades" "Todos tenemos cualidades y defectos"	"Ninguna"	N F 19 (Karla) "A mis compañeros y amigos"
"Buena"	"Buena onda"	"Buenas"	"Como son. Aprender a distinguir quienes son tus verdaderos amigos"	"Bueno"	N F 20 (Nelly) "A mi mismo"
"Pues fue buena porque ellos se portaron como si fueran solo instructores"	"Buena onda y nos competían"	"Super" "Interesantes y divertidas porque fue algo super"	"Son lo máximo cada uno porque nos ayudó" "Tratando a los demás podemos ver que tan buena"	"Que Mario era inofensivo"	N F 21 (Raul) "A mis amigos. "Familiares y a mi"

<p>“Buena, porque se portaron amigables y no como los maestros que reportan”</p> <p>“Maravillosa”</p>	<p>“Muy buena onda y se portaron como muy buenos amigos”</p> <p>“Muy buena onda porque por un momento nos sentimos comprendidos”</p>	<p>“Agradables”</p> <p>“Interesantes y buenas porque aprendí a conocer mi interior”</p> <p>“Muy interesantes”</p>	<p>“Buenas personas”</p> <p>“Debo de cambiar y dejar de interesarme en lo de afuera”</p> <p>“A una persona que yo no conocía”</p> <p>“Hay que valorarlos como son”</p>	<p>“Que mi equipo era muy mala onda y por eso perdimos”</p> <p>“Cuando nos pelearon con la espada lo que los demás pensaban de nosotros”</p>	<p>“Que guerra estuviere en mi equipo”</p> <p>“Que me dijieran mis verdades”</p>	<p>N I 22 (Alina)</p> <p>“A mi misma y a los demás”</p> <p>N I 23 (Mariana)</p> <p>“A mi y a toda la gente que me rodea”</p> <p>N I 24 (Mizu)</p> <p>“Mi persona y a las personas que me rodean”</p> <p>N I 25 (Belen)</p> <p>“A mi mismo y todo lo que me rodea”</p> <p>N I 26 (Alba)</p> <p>“El respeto”</p>
<p>“Buena onda porque así echamos relajo”</p> <p>“Muy buena”</p>	<p>“Buena onda aunque a veces injustos porque nos quitaban puntos sin saber”</p> <p>“Muy tolerantes con nosotros y amables”</p> <p>“Buena onda y respetuosos”</p>	<p>“Buenas”</p> <p>“Importantes porque comprendimos así las cosas”</p> <p>“Favorables para mí”</p> <p>“Si aprendí lo suficiente”</p> <p>“Buenas”</p> <p>“Nos ayudo mucho”</p>	<p>“Que son humanos como yo”</p> <p>“Que pensaban bien de mí”</p> <p>“Algunos piensan no muy bien de mí”</p> <p>“Lo que no sabía de ellos”</p> <p>“Ellos piensan otras cosas buenas”</p> <p>“Que tienen también respeto por los demás”</p> <p>“Sus cualidades que yo no”</p>	<p>“Como me entretiene a un compañero a ofensas verbales”</p> <p>Ninguna</p> <p>“Que no tapaban punto injustificadamente”</p> <p>“Con el taller”</p>	<p>“Como me llamo”</p>	<p>N I 27 (Alberto)</p> <p>“El respeto a mis mayores y a mis semejantes”</p> <p>N I 28 (Fernando)</p> <p>“A mi mismo y a los demás”</p> <p>N I 29 (Cecily)</p> <p>“La amistad”</p> <p>N I 30 (Alessandro)</p> <p>“A los demás y a mi”</p>
<p>“Bien”</p>	<p>“Buena onda”</p>	<p>“Una experiencia inolvidable”</p> <p>“Importante”</p> <p>“Buenas”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>	<p>“Que nos pusieran atención”</p>	<p>“Solo que”</p>
<p>“Muy buena pero un”</p>	<p>“A veces chidos”</p>	<p>“Buenas”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>	<p>“Que me ayudaron a mejorar como persona”</p>

"poco injusta"		"Puede ayudar a cualquiera"	"vea" "No soy lo que piensan los demas, sino lo que yo pienso de mi mismo" "Que nunca voy a contar con ellos" "Si hay amigos en los que pueda confiar plenamente"	ninguna pero personales muchos	luchan injustos	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Buena a pesar de que los equipos no hicieron equipo"	"Buena onda y amables a pesar de las jaladas que les hicieron mis compañeros"	"Muy buenas para mi"	"Que nunca voy a contar con ellos" "Si hay amigos en los que pueda confiar plenamente"	"Con mis compañeros ya que su modo de ser nos llevo a un caos"	"Es este el motivo"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Organizada, responsable, amistoso, cumplido y definitivamente padre"	"Buenas onda y nos dieron confianza y nos sirvio mucho para todo en general"	"Importantes para mi"	"Sentimientos y buenas cosas" "Todos valemos mucho y nos debemos de respetar"	"Ninguno y hablo en plural porque pienso y me fijé que todos estuvimos a gusto"	"Que no fueran agradables"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Muy amigable y buena onda"	"Lo mas buena onda para nuestro desman"	"Divertidas y educativas"	"Que eran buena onda" "Yo podria contar con ellos"	"Muchos"	"El equipo que me toco"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Un poco mala porque nos quitaron un punto al final"	"Muy buena onda y justos según su punto de vista"	"Divertidas y buenas para mi porque me ha servido mucho"	"Gustos que tenian escondidos" "Compartiramos algunos"	"Que ganaran los gorilas"	"Que no fueran agradables"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Muy buena y organizada"	"Muy buena onda y justos según su punto de vista"	"Muy buenas para mi porque me ha servido mucho"	"Una gran amistad" "Son buena onda a pesar de que antes no les hablaba"	"Un ejemplo para no volverme a equivocar"	"Que no fueran agradables"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Agradable"	"Agradables"	"Agradables porque me agrado"	"Son agradables y soy agradable"	"Desconfianza"	"La desconfianza que habia en mi grupo"	N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)
"Pacientes con nosotros y divertidos"	"Amables, alegres, buena onda y agradables"	"Importantes"	"La confianza y apoyo" "En mi tambien esta esa confianza y apoyo"			N I 31 (Angelica) "Mi integridad mi mente y yo mismo" N I 32 (Salvador) "A mi familia, amigos y etc" N I 33 (Leslie) "La amistad" N I 34 (Miguel A.) "Mas a mis compañeros" N I 35 (Javier) "A mi y a mi alrededor" N I 36 (Stephanie) "A mis compañeros" N I 37 (Arturo) "La amistad, el respeto y la ayuda" N I 38 (Gustavo)

ANEXO "I" (Gráficas de los resultados globales de "carta personal")

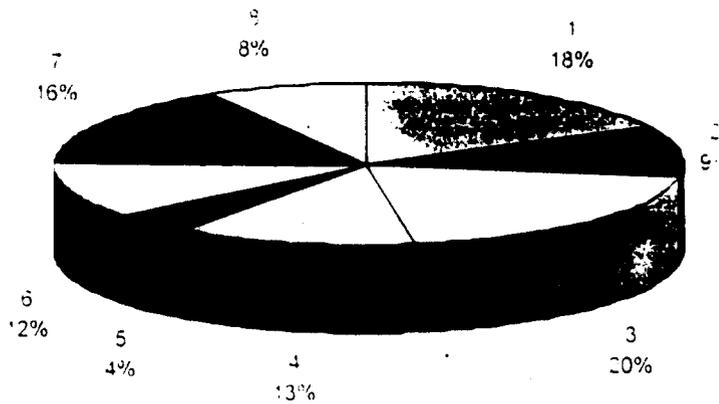
BENEFICIO PERSONAL



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Autoconcepto
- 2=Conoc. del otro
- 3=Convivencia
- 4=Autoestima
- 5=Desarrollo soc. pers.
- 6=Confianza
- 7=Autoeficacia
- 8=Cambio
- 9=Respeto

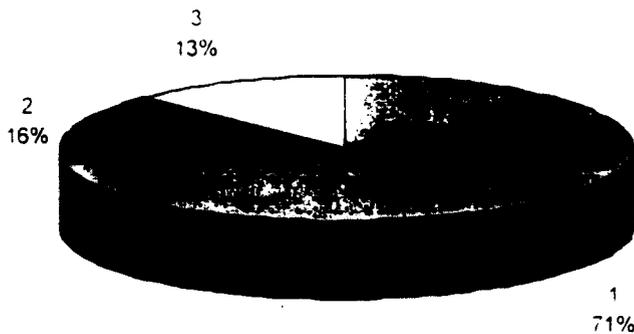
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Respeto
- 2=Conoc. del otro
- 3=Autoestima
- 4=Convivencia
- 5=Valores
- 6=Aceptación
- 7=Autoconcepto
- 8=Autoeficacia

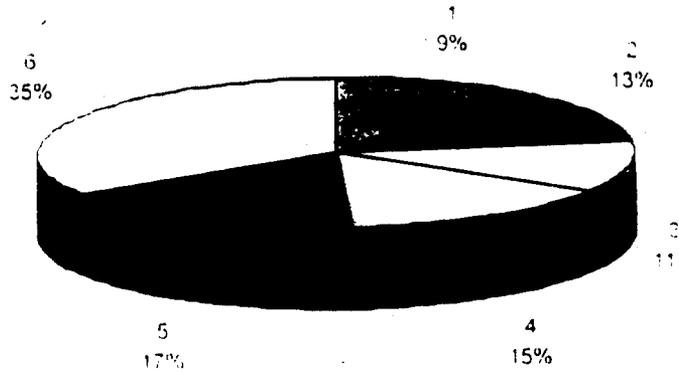
SENTIMIENTO PERSONAL



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1= Satisfacción (agrado)
- 2= Entusiasmo (alegría)
- 3= Tranquilidad

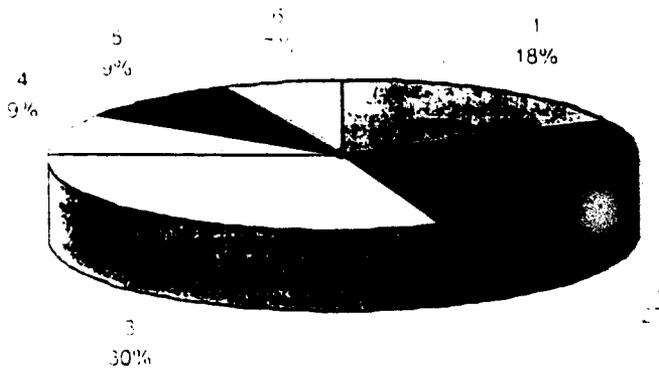
DINAMICAS Y ACTIVIDADES (Utilidad)



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Agradables (buenas)
- 2=Recreativas
- 3=De apoyo (ayuda)
- 4=Divertidas
- 5=Convivencia
- 6=Desarrollo socio-pers

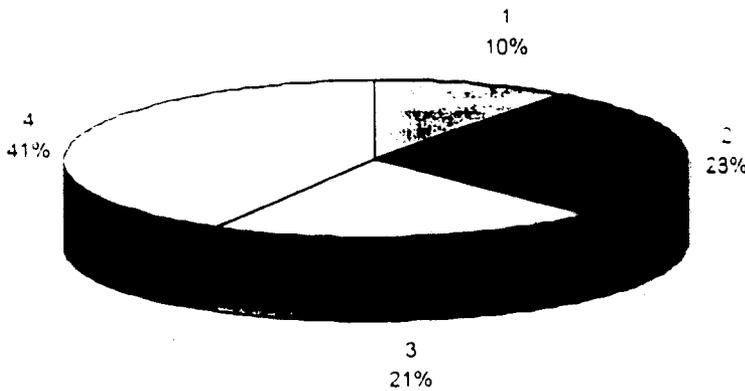
DINAMICA MAS AGRADABLE



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Perseverancia (respeto)
- 2=La salud (confianza)
- 3=El trabajo (valores)
- 4=Un círculo de amigos (solidéz e integración)
- 5=Convivencia (unión grupal)
- 6=Carta personal (autoestima)
- 7=Ventana de Jonathan (condición personal y del otro)

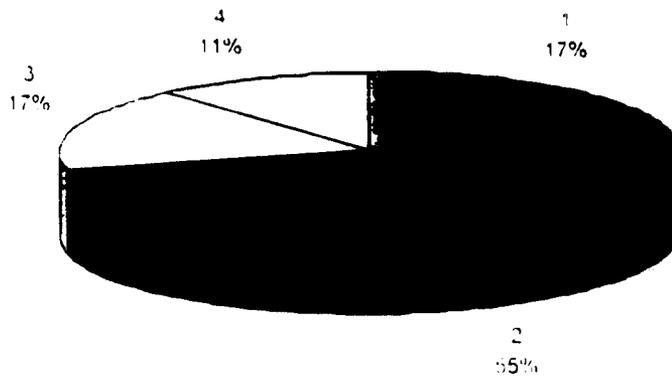
AMBIENTE INTRAGRUPAL



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Justo
- 2=Divertido
- 3=Pejor (mal)
- 4=Agradable (bueno)

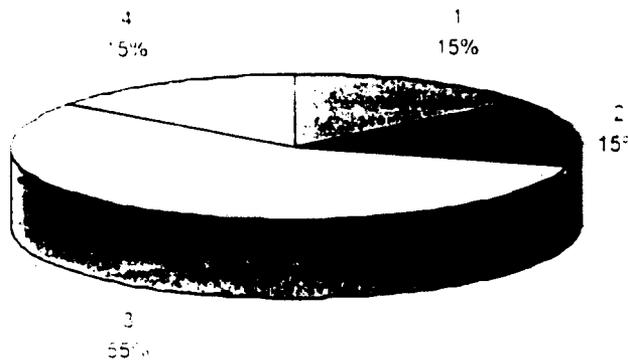
DIRECCION Y ORGANIZACION



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Adecuada (ordenada)
- 2=Agradable (buena)
- 3=Amigable
- 4=Injusta

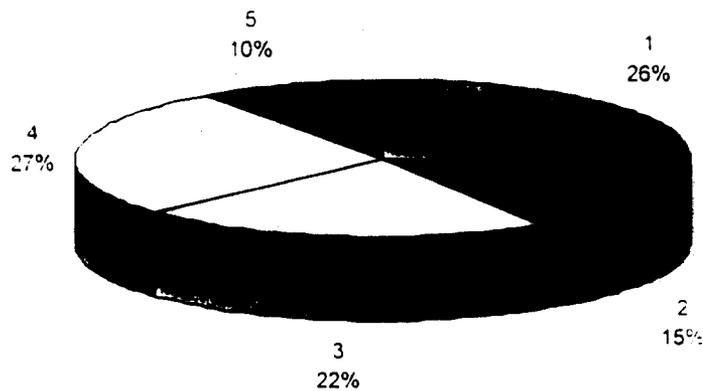
INSTRUCTORES



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Injustos
- 2=Patientes (mucho o poco)
- 3=Agradables
- 4=Amables

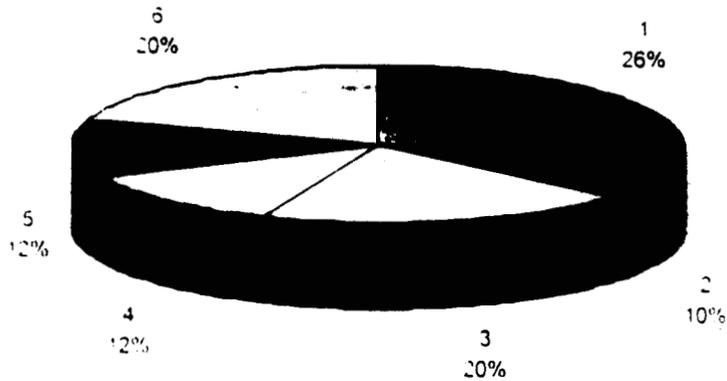
EXPERIENCIAS



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Diversas
- 2=Interesantes
- 3=Importantes
- 4=Satisfactorias (buenas)
- 5=De ayuda (apoyo)

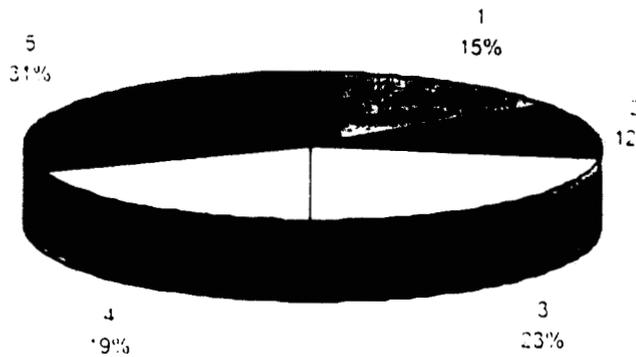
DESCUBRIMIENTO GRUPAL



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Amistad (buena o mala)
- 2=Confianza
- 3=Convivencia
- 4=Conoc. pers. y del otro
- 5=Respeto
- 6=Aceptación soc. pers.

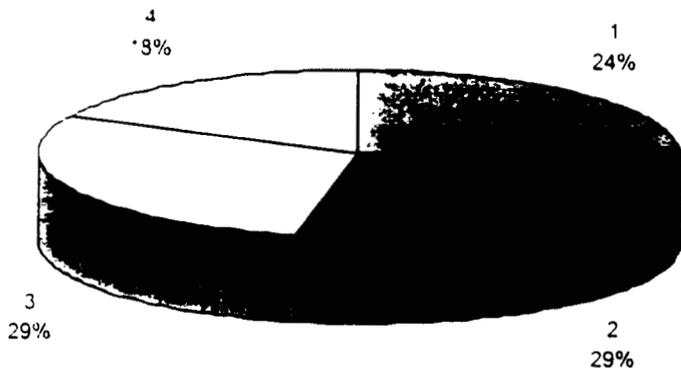
DIFICULTADES O PROBLEMAS



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Comentarios negativos
- 2=Comunicación
- 3=Enemistad
- 4=Indisciplina
- 5=Ninguna

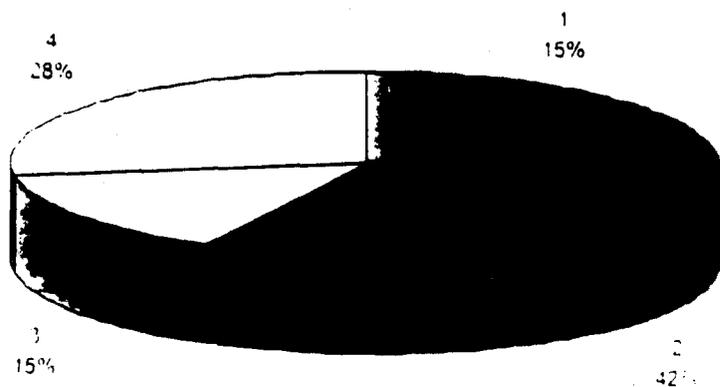
DESAGRADOS



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Comentarios negativos
- 2=Comportamiento grupal
- 3=Enemistad
- 4=Injusticia

LO MAS VALIOSO



RESULTADOS Y PRODUCTOS

- 1=Respeto
- 2=A si mismo
- 3=Familia
- 4=Amistad

ANEXO "J" (Actividades y mensajes al taller)

Equipos del Taller

"Nombre e integrantes"

"Pollos - Amarillos"
Daniel Alanis Salinas
Arturo Cuneo Rocha
Melhi Montiel Reyes
Marina Herrera Orjuel
Alba Luz Rojas Lopez
Weber Cepeda Castelan
Falle

Halcones

Bojos

- Barza Olvera Leonel Arturo
- Hernandez Valencia Mario Miguel
- Parul Baez Luc Belén
- Rios Márquez Angélica Haydée
- Tieneco Chávez Arturo
- Monroy García Karla Graciela.

~~Equipos~~
~~Serpientes - Negras~~
Mariano Nieto Raul Enrique
Olmos Dora Alejandra ✓
Pamirez López Alberto Givern ✓
Rojas Escobar Leslie - Falto ✓
Carreto Maldonado Alma Durera ✓
Aquila González Selene Abigail ✓

Equipos del Taller - "Nombre e integrantes"

⇒ Delfin = Azul ⇐

Gema ~~A~~ Maldonado Tenorio
Fernando Ramirez Neira
Isabel Cortes Rubio
Mario ~~XXXXXX~~ Garcia Mancilla
Alma ~~XXXXXX~~ Morales Pedroza
~~Miguel~~ ~~Fallo~~
Miguel Salazar Cervantes
Fallo

Cobra Negra

Nitzi Palacios Galvan
Alejandro Rincon Lopez
Jesus Espinoza de la Cruz
Christopher Hernandez Soriano
Mariana Mendoza Garcia
Stephanie Torres Herrera

"Gorilas - Plateados"

Guerrero Vazquez Diego Gerardo
Martinez Torres E Jose Juan
Olvera Garcia Mariana
Soto Azamar Javier Alberto
Fallo : Carolina Cruzada Elorza
Cladus Gabriela Ramirez Vazquez

yo quisiera preguntar ¿Cuándo van a hacer el tema de Auto Estima.

También quiero opinar que ustedes son muy amables y siguen igual me gustaría que siguen atiendo algunas personas que insultan como dijeron en una carta que critican y NO se han visto en el espejo por decir los únicos 2 ejemplos que pondre es Guerrero Vazquez Diana Guerrero y Montiel Reyes María Lelly también hay personas muy gentiles como Salvador Mariana Olvera y Zepeda me encantaría que pudiesen decir esos 3 nombres al publico

Bueno, la verdad pienso que son muy buena onda, y anteriormente tuve un curso de psicología y pienso que para tenernos quietos nos es necesario amenazarnos con el = 'DIRECTOR'
Si no de tener el suficiente caracter para manejar el grupo, además para eso sirve la psicología, para formar un caracter ¿no?

P.D Perdon por la letra tan fea y las faltas ortograficas

Comentario:

Me gusto mucho
y mi pregunta es:

Las actividades
que hacemos con que se
relacionan?

Sesión-1

en bien los ejercicios, puesto que nos
ida a integrarnos más como equipo,
convivir más.

en bien a mí en lo personal me caieron
los tres y respecto a lo que hicimos
yo pienso que estubo muy bien. por
i combibimos más y hay más confianza.
nosotros mismas

ni me parecio que estubo bien
er la actividad que nos pusieron
r que podemos hasta convivir
as con los compañeros a los que
les hablabamos o que no nos
vamos bien

Estuve bien el tipo de actividad para
entrar al grupo pero siento que he
perdido cosas que no les gustan.

Me caen bien los tres y pienso
que debería haber más presencia
como ustedes para q' cada día
nuestro país sea más unido.



No me gustó como nos pusieron
por equipo debido a que mis
compañeros no se saben compor-
tar.

Pero me gustaron las actividades
que hicimos

Me gusto para el momento
amaron los equipos ellos no participaron
oscen muy agorales
me gustare que envez de convivir un solo
equipo convivamos otros para que haya mas
relacion

Sesión-1

"Buzón"

Escuela.

- 1º tengo derecho a salir.
- 2º jugar.
- 3º platicar.

Familia.

- 1º Tengo derecho a salir de casa.
- 2º a ir a fiestas y.
- 3º a echar relajo.

Amigos.

- 1º hacer relajo.
- 2º ir al cine y.
- 3º a ir a alguna casa a jugar.

Casa:

Jugar.

Ver televisión.

Comer.

Escuela:

Respeto.

Estudiar.

Jugar.

Amigos.

Jugar.

libre expresión.

Respeto.

Sesión-2

"Buzón"

Actividades

Sesión-2 "Buzón"

TENGO DERECHO EN LA:

Escuela

- Estudiar
- Sacar buenas calificaciones
- Respetar a los maestros

Familia

- Portarme bien
- Respetar a mis mayores q° me rodean
- Que me dejen ser como soy

Amigos

- Darme a respetar
- Jugar en una manera sana
- Respetarme como soy

El tema de hoy fue el 'Respeto' y yo creo q' este tema se muy importante por q' respetar a limismo van a respetar

si te todos te

LA UNICEF ME AYUDO PORQUE ME DIO A ENTENDER LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES QUE DEBEMOS TENER EN LOS DIFERENTES LUGARES Y PERSONAS COMO EN EL ESTAN CASO, ESCUELA O CON TODOS TAMBO SE DAN LOS DERECHOS Y OBLIGACIONES

La verdad hoy me aburrí un poco, a un q' este tema me gusta mucho pero no podamos extender mas informacion del tema.

La primera actividad q' realizamos con los periodicos me agrado, pero no estuve de acuerdo q' si me para desahogarse no me hace una buena manera.

Si yo consideraba a una
Craba una de mis
mejores amigos y de vez
ella me dejó de hablar.
y ahora tengo problemas
con ella ¿Que puedo hacer?

¿ATE d?

No lo lean
enfrente del
grupo Por favor

Solo quiero decir que las dos muchachas, Gabby y Lourdes son super simpáticas y Lourdes tiene un caracter super flexible, y Gabby aunque es seria es simpática.

↑ BIGGAN AGI ↓

Tengo un pequeño problemita,
no se lo que pasa pero es que las
niñas del salón no ~~me~~ me hablan
ni a mí ni a mis amigas pero lo
que no me gusta es que ~~me~~ dicen
cosas muy feas e incluso quieren
llegar a los golpes ¿Que puedo
hacer para evitarlas?

MARIANA: GORILLA

Sesión-2

"Buzón"

"Buzón"
Sesión=2

Esta clase de orientación se me hace muy interesante por que te das cuenta de cosas que has olvidado

A mí con la personal me pareció un poco aburrido pero no me gusta escribir.

Así enema.

Deben tener más comunicación con sus alumnos

Karla ✓

Respeto y Obligaciones.

Toda persona tiene derechos y obligaciones y también todos tenemos que respetarnos y cumplir con mis obligaciones en la casa, escuela y con los amigos

Me pareció bien este ejercicio
al igual que el otro por que
siento que se relacionan cada
uno entre si para tener una
buena relación con nuestros compañeros
y saber lo que ellos opinan.

! Sugerencia!

a los serpientes bajen le puntos hechan medio
desma... y a los halcones por una palabra y/o
XX XXX.

Sean equitativos

Uso porque Uds. compañeros no saben ser
amigos, algunos de ellos se creen lo máximo
pero en realidad no se porque. Si todos
somos iguales.

por otra parte nose porque no criticamos

creo que este taller o sección esta bien
porque algunos tendran respuestas favorables

Atentamente
R. Z. L. F.

Sesión - 3
"Buzón"

Armando, eres muy mala onda, dijiste que los 1^{er} en llegar tendrían puntos en favor a su equipo, y los balones van 2 clavos seguidos que llegan 1^o y no les dan nada. y en cambio, a los otros si ✓✓✓✓ y cuando haces preguntas.

Abshalcones ni los pelus y y a los otros hasta 2 veces participan

No es justo.

¡eh!

Tienes que ser

Equitativo,

Sesión 3

"Buzón"

La verdad me gusto lo que hicimos.
y es como dicen tener confianza los
unos a los otros compañeros y
respetarnos

Yo no se pa que mis compañeros se burlan
de nosotros, como a ellos no tendrían un
defecto.

Yo pienzo que antes de hablar mal de una
persona o de burlarse tienen primero que
verse en el espejo. y tampoco
deberías opodos por que no nos agrada

Tenemos que cambiar esto principalmente
es para:

Trancoso y Mano Miguel

Sesión-3

Diciera que cambien

"Buzón"

Att: Yo.

Me esta gustando mucho el taller y
es muy interesante.

Solo tengo una duda ¿Puedo depositar mi
confianza en alguien que me demostro que no es
capaz de ~~estarme~~ estimarme?

No lo lean.

A al Mariana.

Luz que haga
justicia que no nos
quiten puntos alas
que no hacemos nada

Atte
Jenna

quiero que
diga mi
nombre

con tanto

Sesión-3

"Buzón"

A mí me gusta mucho por estar lo que
hacemos por eso lo que llama poder
mejorar más con mis amigos

Al principio no me gusto la idea
del taller pero luego, sintiendome
en confianza ya me gusto y creo
que los ejercicios son buenos
para que todos nos sentamos
en confianza.

Estuvo bien lo que jugamos por qe hace
bimos la confianza qe se tuvo entre com
pañeros aunque hay algunos qe son muy
serios y no les gusta combibir con los
demas.

De gustos este taller pero me me gusta el centro
de mi compañera Marie Alberta

Sesión-4

"Buzón"

LA CLASE ESTUVO INTERESANTE CREO QUE
SABEMOS COMO NOS VEN Y SABIENDO
A LA VEZ POR QUÉ NOS CORREGIRAN O MUECRA
EL O PORQUELO ASI COMO SOMOS.

Este es para Mario Miguel en siempre se
fija en las cosas físicas de los
chicos en su salón pero no se fija en
sus formas físicas

Fue divertido la clase porque comprendimos
más cosas de lo que yo sabía y de
lo que piensan los demás de mí.

Me hubiera gustado que ustedes también
hubieran participado, porque al escribirlo en el
buzón no es lo mismo.

¿Cómo se concideran ustedes?

la gerson
hoy a me gusto me identifique muy bien
y creo que lo que nos hicieron ver en el esquema
que nos pusieron en pizarra era que no nos conocemos
nosotros mismos o que no damos la misma
cara en la escuela que en mi casa y eso no debe
de ser... tenemos que dar una cara en la
escuela o en mi casa

No debemos dar la cara de lo que ~~nos~~ somos
o de lo que queremos ser

La pregunta es:

¿Ustedes (Clos 3) nos dan la misma cara aquí que en su medio
de vida social o en su casa?

Fue muy padre saber lo q' los demás piensan de
mi, para poder cambiar todas las defectos
q' tengo.

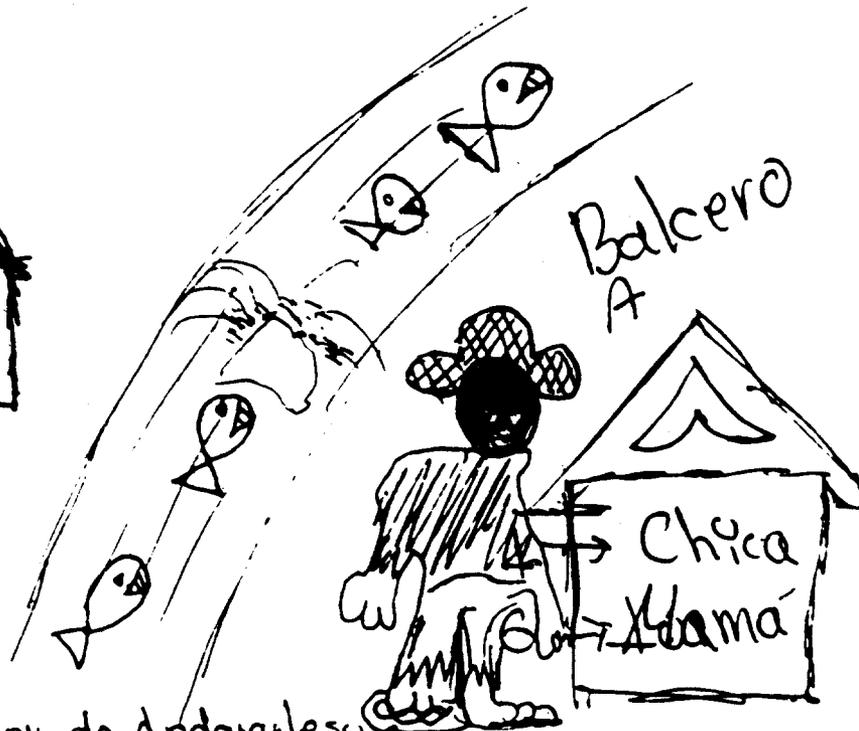
11 ✓
¿Porque mis
compañeros
solo se fijan
en el exterior?

Sesión-4
"Buzón"

Estubo muy bien por que nunca tubo de este
tipo de actividades en la escuela.

~~Carta~~

Nouio
Amigo
Chica
Mamá
Balcerio



amigo = tuvo el valor de decirle su amor
mamá = Respeto la decisión de su mamá
nouio = Haber guardado su virginidad
chica = Haber amado mucho así nouio
balcerio = No tiene valores

Sesión-5

"Actividades"
(Buzón)

Cobras

Sesión-5

"Actividades"

(Buzón)

Amigo Comprensión

Porque apesar de que tuvo relaciones con el
BALCERO, seguido con la novia

~~Chica~~ Amor

por que por el amor que tenia por el novio
tuvo relaciones con el balcero.

Mamá Respeto

Deja que su hija hiciera lo que ella quisiera.

Balcero. Maldad

No estaba bien lo que hizo con la chava

Novio Desesperación

No estaba bien lo que hizo, porque la chava
tuvo relaciones con el balcero, por amor.

ENTILLAS

Y^o ME IDENTIFIQUÉ CON EL:

- 1 AMIGO DEL NOVI^o POR COMPRENSIÓN
- 2 LA NOVIA (POR SU SINCERIDAD)
- 3 EL ~~NOVI^o~~ : POR SU SINCERIDAD
- 4 LA MAMÁ POR SUS BUENOS CONSEJOS
- 5 EL LANCHE^{RO} POR SUS PENSAMIENTOS

ANEXO "K" (Relatorias de las sesiones del taller)

SESIÓN 1. TEMA GENERAL: "Convivencia y conocimiento de los demás"

En la parte introductoria al inicio del taller, cada uno de los instructores se presentó individualmente de una manera breve, exponiendo algunos de sus datos personales y preguntando después a los alumnos, si querían saber algo más de los mismos; por lo cual algunos de los adolescentes del grupo preguntaron abiertamente, si los instructores tenían novio (a), y lo que se respondió fue afirmativo. El grupo se encontraba un tanto inhibido - tomando en cuenta que era la primera sesión del taller - y no todos los integrantes del grupo se atrevieron a preguntar algo; de tal manera la timidez e inhibición era un poco más imperante en aquel momento en algunos integrantes del grupo.

Después de dar una corta introducción de la temática que abarcaría el taller y los objetivos, así como algunas finalidades del mismo, se hizo énfasis en la puntualidad, el que estuvieran ordenados, y que trataran de colaborar adecuadamente durante la ejecución de las dinámicas, entre otras menciones (por parte del instructor responsable). Se lanzaron preguntas abiertas al grupo formuladas en base a los "estereotipos" que suelen existir en los grupos escolares, como por ejemplo: ¿quién o quiénes son los inteligentes del grupo?, ¿quiénes son los desastrosos?, ¿quién es el guapo o la bonita?, ¿quién es el serio o callada del grupo?, ¿quién es el bromista?, ¿quién es el matado?, entre otras más; y a medida que ellos respondían, señalaban a los compañeros del grupo que - según ellos - se caracterizaban con el estereotipo mencionado. Lo que se logró con todo lo anterior fue propiciar de entrada cierta confianza entre los adolescentes y los instructores, así como darles una idea de la importancia de conocerse bien cada uno de ellos para poder así ser mejor conocido por los compañeros del grupo.

Después se pidió a los integrantes del grupo que formaran los equipos que ya estaban preestablecidos al "azar" por los instructores, después se les pidió a los adolescentes que les pusieran nombres de algún animal a sus respectivos equipos, con lo que pudimos observar que la mayoría de ellos se dejó llevar por los apodos de los compañeros de su mismo equipo, utilizando dichos apodos como nombre - aunque no en todos - del equipo (por ejemplo el de los "pollos", apodo que tiene Daniel Alanis). En cuanto a estar de acuerdo o en desacuerdo en el nombre que le iban a poner a su equipo, en general se observó que no tenían mucho problema en aceptar las propuestas de los integrantes de su equipo, es decir, la tarea encomendada no les resultó problemática.

Posteriormente se les pidió que así como le habían puesto un nombre a su propio equipo, ahora se lo pusieran a los demás equipos restantes del grupo: los resultados a tal actividad en el grupo hasta cierto punto proporcionó más confianza en algunos equipos, ya que algunos les pusieron nombres no muy adecuados, siendo éstos muy ofensivos hacia algún integrante de cada equipo; y se debió principalmente a que no se hizo antes la oportuna advertencia de que trataran de ser lo más respetuosos con sus compañeros. Pero incluso en esta segunda tarea encomendada, se pudo observar que todos se dejaron llevar por los "apodos ofensivos" de algunos de sus compañeros. Y el

ponerle el nombre a los otros equipos fue un tanto enriquecedor para el grupo, esto porque comprendieron que el conocimiento que tenían de sus compañeros no era suficiente o exacto, es decir, que algunas de las características de ellos estaban equivocadas, de acuerdo con el nombre que se les adjudicaba; además fue destacable que en ninguno de los casos los nombres que les pusieron, coincidieron con el nombre que ya se había puesto el mismo equipo. Cuando se les pidió que escogieran al representante de su equipo, no demostraron tener dificultades en cuanto a la elección, sin embargo la mayoría de los equipos se dejó llevar (al escoger a su representante), o bien porque sobresalía por su simpatía o por su inteligencia.

En la siguiente tarea que se les encomendó se les pidió, que cada uno se presentara individualmente mencionando su nombre, el de su equipo, y su pasatiempo favorito; en donde el comportamiento que se observó en los adolescentes predominó la timidez (al mostrar lo que les gusta y quiénes son) y la poca seguridad en algunos (esto pudo observarse a través de su tono de voz y sus movimientos corporales), y que es normal hasta cierto punto, ya que no estaban acostumbrados a hablar ante sus compañeros y eso les producía mucho nerviosismo.

La dinámica que se les puso (el "círculo de amigos"), en un principio, los adolescentes demostraron poco interés en conocer a sus compañeros, de interactuar con ellos con un poco más de proximidad de la acostumbrada, ya que ésta se da solamente con aquellos a los que sí consideran realmente como sus amigos; por ejemplo en el caso de las mujeres no lograron tener el equilibrio esperado cuando todas tenían que avanzar en cuclillas; sobre todo porque había varias que eran muy extrovertidas y con lo cual contagiaban a sus demás compañeras, e incluso también contagiaban a veces su apatía hacia lo que se les decía. Por otro lado, en el caso de los hombres, se logró el objetivo o finalidad de la dinámica, ya que lograron mantenerse como la "unidad" simbólica que se esperaba, sobre todo cuando ellos avanzaban al unísono y manteniéndose unidos sin romper el círculo.

En los minutos antes de concluir la sesión, se les dio una breve explicación sobre la relevancia que tiene convivir con sus compañeros del grupo, para conocerlos mejor, sin dejarse llevar por las apariencias, ya que ellos no sólo son: el "flacota", la bonita o el guapo, el gordo o la fea, etc., si no que son personas con más atributos, tanto negativos como positivos. También se les comentó que pensarán acerca de la unidad grupal y de la confianza entre ellos mismos como compañeros; además del efecto que puede producir la desintegración de uno de los miembros del grupo y por lo contrario de lo benéfico que puede ser para ellos el propiciar la unión con sus compañeros; o sea que en todos y cada uno de los integrantes del grupo estaba el que sobresalieran positivamente. En pocas palabras se trató de enfatizar lo indispensable que es promover una amplia comunicación y cooperación entre los miembros del grupo.

Después de la breve explicación, algunos compañeros decidieron hacer varios comentarios sobre la sesión; al término de esto, se les explicó en que consistiría en cada sesión la función del buzón, y se pidió que escribieran a éste; la mayoría del grupo fue participativo en cuanto a esto, ya que todos dijeron y escribieron algo relacionado con el taller y la sesión actual.

SESIÓN 2. TEMA GENERAL: "Redes Sociales Significativas"

Al inicio de la segunda sesión se comenzó dando respuesta a las preguntas del buzón, aclarando dudas y agradeciendo los comentarios plasmados en las notas hechas, pero más que externar dudas en éste, los adolescentes se limitaron a hacer comentarios referentes a sus primeras impresiones de la sesión y del taller.

La siguiente dinámica: "reacción en cadena" después de darles las instrucciones y reglas pertinentes al grupo, y sobre todo las advertencias correspondientes, ellos empezaron a dárselos de periódicos a sus compañeros. Los varones al igual que las mujeres demostraron la gran confianza que había con todos sus compañeros; hubo algunas mujeres que le daban con "fuerza" a sus compañeros(as), pero todos demostraron divertirse y sobre todo lograron captar la idea fundamental por la que se había hecho tal ejercicio, es decir, la importancia de respetar a los demás. Pero en esta dinámica fue muy notable la cooperación que había entre los integrantes del grupo y no solo con los adolescentes del mismo sexo.

Ciertamente en la anterior dinámica, las emociones, actitudes, sentimientos, comportamientos, etc., que mostraron los integrantes del grupo fueron muy diversos, pero es fundamental tomar en cuenta las diferencias que hubo en cuanto a la manifestación de dichas acciones, *antes*, *durante* y *después* de la dinámica: al *inicio* por ejemplo, demostraron incertidumbre, tranquilidad, curiosidad, miedo, etc., pero a medida que se iban mencionando las instrucciones, algunos empezaban a percatarse de lo que trataría la dinámica (incluso alguno ya había empezado a darle a otro de sus compañeros con la hoja de periódico); *durante* la dinámica demostraron alegría, diversión, entusiasmo, cooperación, inhibición, etc. Aunque no todos los compañeros obviamente sintieron lo mismo o se comportaron igual, pero en algunos predominó más alguna de las formas de expresión que mencionamos; *después* de la dinámica mostraron un poco de sorpresa, alegría (muchas risas), algunos enfadados, entre algunas otras cosas; sin embargo el grupo mostró haberse divertido y sobre todo aprendido a respetar a los demás a través de esta dinámica, que los hizo alejarse un poco de las rutinarias actividades escolares.

Al término de esto se les preguntó cuáles fueron las principales emociones y sentimientos que experimentaron al respecto, a lo cual al principio respondieron tímidamente o con cierto miedo para expresar lo que realmente sintieron, diciendo que se desahogaron, otros que se divertieron, otros contestaron que vieron la oportunidad de desquitarse de algunos de sus compañeros, etc. Por otra parte se recalcó lo importante que es el no recurrir a los golpes para desahogarse o desquitarse; ya que en la medida en que respetaran a sus compañeros, ellos serían respetados por igual. En esta dinámica se observó que el grupo estaba hasta cierto punto unido, se tenían confianza y que no había demasiados conflictos entre los mismos integrantes del grupo; y por lo tanto sí lograron asimilar el objetivo de la dinámica: *el respeto*.

La ulterior actividad consistió en pedirles que anotaran los derechos y obligaciones en las diferentes redes sociales en que ellos se desenvuelven (la familia, la escuela, los amigos); en ésta, al principio, demostraron cierta apatía, sobre todo porque se les pidió que "escribieran." (y como ya estaba el antecedente de los periódicos, ellos pensaban

SESIÓN 3. TEMA GENERAL: "Relaciones interpersonales y grupales"

Al iniciar ésta sesión, después de hacer algunos señalamientos que sobresalieron en el buzón, se les preguntó si tenían alguna duda de los temas de la sesión pasada, pero nadie se aventó a preguntar, en seguida lo que se hizo, fue comentar uno de los temas principales de la sesión anterior, sobre el "respeto", para así poder retroalimentar la información que ya se les había proporcionado, además de poner en claro cuestiones que tal vez se habían pasado por alto mencionar o que no se habían recalcado con el énfasis necesario.

Posteriormente se dió inicio a la técnica de "solidez e integración grupal", para lo cual se necesitaba seleccionar a un integrante de cada equipo que destacara por su seriedad o por su descontrol; así que se seleccionaron a 3 hombres extrovertidos y 3 mujeres introvertidas.

Después se les dieron las instrucciones generales a todo el grupo, pidiéndoles a las demás mujeres del grupo que formaran un círculo abrazándose muy fuerte y viendo hacia afuera; y se les dijo discretamente que fueran flexibles con sus compañeras que iban a intentar entrar al círculo para que lo lograran.

De igual forma se les pidió a los hombres que formaran un círculo abrazándose entre sí fuertemente, pero ahora viendo hacia adentro, así que los 3 hombres que se escogieron por su descontrol tenían que salir del círculo; y para que les fuera un poco menos fácil, se les dijo a los compañeros que formaban el círculo que fueran más drásticos y no los dejaran salir tan fácilmente.

En los dos casos, tanto hombres como mujeres consiguieron el objetivo de entrar y salir del círculo, también se consiguió demostrar e inculcar en los adolescentes, lo importante que es tener más confianza y seguridad personal, además de ayudarse y cooperarse con los demás para así poder lograr los objetivos que uno se planteó.

Por otra parte, el ejercicio entre los mujeres se desarrollo de una manera más tranquila, en comparación con los hombres quienes ejercieron un poco más de empujones y jalones para lograr salir del círculo. Concluida la dinámica se discutió grupalmente la importancia de que el grupo se diera cuenta de que en todos sus integrantes esta el ayudar, debilitar o limitar el comportamiento de los compañeros que destaquen por algo en especial.

De hecho se le explico al grupo lo importante que es el apoyo mutuo y con la dinámica pudieron percatarse de que no es tan difícil afrontar los problemas y apoyar a las personas que son tímidas, si se les da a éstas la aprobación y la confianza que necesitan para que se sientan mas seguras de sí mismas. En el caso de los "desastrosos" del salón, al parecer resulto ser un poco mas difícil contenerlos o controlarlos por los demás hombres.

La siguiente dinámica giró sobre la confianza en sí mismos y en los demás. Los chicos mostraron incertidumbre cuando se les pidió a los representantes de cada equipo que salieran del salón, ya que no sabían de qué iba a tratar la siguiente dinámica, pero la

mayoría de los chicos (dos hombres y cuatro mujeres) pensaban que se les iba a hacer algo desagradable hacia ellos, incluso se mostraban algo pensativos y desconfiados cuando se les pedía que entraran al salón, cuando les tocaba su turno.

Al iniciar la dinámica, se atemorizaron cada uno de los representantes cuando se les mencionó que se les vendarían los ojos y que se sentaran en el escritorio; y sobre todo cuando los compañeros que tenían que cargar la mesa empezaron a moverlos arriba del suelo. Después se noto la exaltación de su animo cuando los demás compañeros del grupo empezaron a gritar ¡arriba!, ¡hasta el techo!, ¡mas arriba!, y mas aún cuando se les puso la tabla en la cabeza, y el grupo coreaba incitándolos a que saltaran del escritorio.

El grupo coreaba: ¡salta!, ¡salta!. La mayoría de los 6 compañeros (cuatro) tuvo miedo de saltar, pensando que realmente estaban a la altura del techo.. Sólo saltaron 2 chicos (un hombre y una mujer), que demostraron tener confianza en sus compañeros del grupo que los incitaban a saltar y sobre todo confianza en sí mismos, ya que si se creyeron ser capaces de poder saltar sin ningún problema.

Al termino de la sesión se les dijeron preguntas de manera abierta a los participantes de la dinámica, como: "¿realmente sintieron que estaban en el techo?" Y a esto algunos respondieron que si y que por eso no saltaron, pero otros no sabían que contestar ante la burla por no saltar del resto del grupo. También se les pregunto "¿y los que saltaron, por qué lo hicieron?", respondiendo que porque sus compañeros les decían que saltaran, y porque no creían que estaban realmente tan cerca del techo: "¿qué sintieron, cuando sus compañeros les gritaban que saltaran?", a lo que algunos respondieron haber tenido cierta inseguridad y otros que se sorprendieron y no sabían que hacer en ese momento por lo que decidieron no hacer nada.

A través de esta dinámica se les demostró la importancia en aprender a tener confianza en los compañeros que les demuestran su amistad, sobre todo si anteriormente esas personas han demostrado su apoyo, sinceridad , cariño, y lo benéfico que puede resultarles poner en práctica la autoconfianza.

Al final se les dio un esquema de resumen sobre los temas, beneficios y consecuencias de lo experimentado en la sesión, sin olvidarnos de recalcar el tema central: la amistad en base al apoyo mutuo, la cooperación y la confianza entre los miembros del grupo, pero sobre todo la confianza en sí mismos; concluyendo la sesión con el buzón.

SESIÓN 4. TEMA GENERAL: "Conocimiento personal y grupal"

Como en las sesiones pasadas empezamos mencionando ante el grupo algunos de los comentarios manifestados en el buzón. La primera actividad fue la "ventana de Johari". Después de escuchar atentamente las indicaciones sobre la hoja donde tenían que dibujar su ventana con las respectivas áreas, se les pidió que pusieran las características que definirían su persona; en esta primera fase se tardaron un poco, al parecer realmente les resultó difícil encontrar las características de lo que eran y no eran. Pero la idea fundamental era que encontrarán por sí mismos su propia autodefinition en base a dichas características.

En la segunda parte del ejercicio, se les pidió que cada integrante del equipo pasara a ponerle algunas características que definirían la persona de sus compañeros de equipo; los integrantes de todo el grupo mostraron cierto descontrol al inicio, ya que todos querían estar de pie, anotando en las espaldas de sus compañeros porque les resultaba aburrido esperar su turno, pero después lo hicieron más ordenadamente uno por uno.

Durante las anotaciones que cada uno hacía a sus compañeros de equipo, algunos se quedaban un instante pensando que le iban a poner a sus compañeros, al parecer, aunque eran parte del grupo, en realidad no todos se conocían muy bien entre sí. Y quizás no conocían bien a sus compañeros más que por las apariencias y se dejaban ir por una serie de ideas prejuiciadas acerca de ellos o por las simples cuestiones físicas.

Al término de dicha actividad, se comentó y explicó a nivel grupal la finalidad que tenía la construcción de la ventana de Johari y de lo importante que es tener una definición de sí mismos y ver si realmente lo que pensaban los demás compañeros sobre ellos era acertado o no los conocían bien. El objetivo se consiguió con respecto a que los muchachos, se autodefinieron, incluso aceptando sus defectos al igual que sus virtudes.

Por otra parte, como se mencionó, hubo quienes les llevo más tiempo y realmente se les dificultó encontrar características que los definirían, el ejercicio fue una buena manera de iniciar el proceso que los llevaría a una adecuada autodescripción. No obstante también hubo quienes no tenían mucho problema al autodefinirse y ponerse lo que se consideraban y lo que no. Muy al contrario fue lo que pasó al ponerles características a los demás; es decir, les fue más fácil y divertido "juzgar a los demás que juzgarse a sí mismos".

En la siguiente dinámica, de "ponerse en el lugar del otro" (*rol taking*), en este caso: maestro, alumno y padre; les resultó difícil ya que no lograban saber muy bien lo que representa cada papel en la vida cotidiana y lo que harían con el dinero que se les había pedido anteriormente a todo el grupo, incluso en algunos equipos el papel que representaron, no coincidía mucho con la utilidad que ellos pensaban darle dinero. De cualquier forma, a la mayoría de los equipos les resultó fácil ponerse de acuerdo para decidir que hacer con el dinero. Pero a través de los comentarios hechos al final de la dinámica lograron comprender la importancia que tiene desempeñar adecuadamente

cada "rol" y lo difícil que es ponerse en el lugar del otro a la hora de evaluar ciertas actividades importantes ajenas.

Al pedirles que dijeran cuál había sido el nombre del tema visto ese día, ciertamente les costo mas trabajo, de hecho se quedaron sin mencionarlo: el hecho de conocerse a partir de las descripciones de los demás y de ponerse en el lugar de los otros. La importancia que se le da a lo que piensan los demás es tal, que al final de la sesión, varios integrantes del grupo estaban comparando lo que les habían puesto a cada uno de ellos. Al final se concluyó con las expresiones libres y anónimas que externaban en el buzón.

SESIÓN 5. TEMA GENERAL: "Comportamiento Personal y Habilidades Sociales"

Al inicio de la sesión se comentaron algunas de las cuestiones externadas en el buzón. Posteriormente se le indicó al grupo que formaran un círculo alrededor del salón. Enseguida se dió inicio a la narración y actuación de la dinámica titulada "Islas", por parte de los instructores.

Mientras se iba exponiendo la historia, los adolescentes hacían toda una serie de expresiones y comentarios "semiocultos", en los cuales demostraban su acuerdo o desacuerdo según la parte de la historia, por ejemplo, en la parte: "*quiero que tengas relaciones sexuales conmigo...*" los adolescentes demostraron con sus expresiones haberse interesado más y en lo que después iba a ocurrir.

Otra de las partes en las que mostraron más su interés fue en: "*...Voy a acceder a tener relaciones sexuales con usted...*" Y en esta parte es en donde demostraron ya sea su aprobación o desacuerdo con lo que iba a hacer la chica de la historia. Esto es, algunos dijeron a buen tono: ¡¡Nooo!!; ¡Chin!; ¡Que mala onda!, etc.. Una parte que ocasiono verdadero descontrol en el grupo fue cuando en el guión la chica (representada por una de las instructoras) dijo: "*...lanchero*", debido a que era el apodo de un integrante de los equipos y al momento de mencionarlo, casi el grupo entero echo a reír.

Al final de la actuación de la historia los adolescentes aplaudieron fuertemente mostrando agrado. La primera parte a la que conllevaba la actividad fue la de pedirles que escribieran en orden jerárquico de mayor a menor importancia, a los personajes que habían intervenido en la obra, tomando en cuenta los valores que tuviera el personaje con el que más se identificaban los adolescentes; y los resultados a esto fueron variados ya que ninguno de los equipos coincidió en su jerarquía propuesta; sin embargo, en el papel del *lanchero*, en casi todos los equipos coincidieron en el lugar en el que lo pusieron, el nivel más bajo de su escala de valores y con el que menos se identificaban, incluso también con el papel del amigo del novio ocurrió que la mayoría de los equipos se identificó más con él y lo puso en un nivel más alto de jerarquía. La segunda parte fue pedirles a los equipos que inventaran cada uno su propia historia, con los mismos personajes, pero solamente con valores positivos y en contextos distintos; es decir se pidió que representaran una totalmente nueva historia, con los mismos "roles" pero todos con valores adecuados, lo cual posteriormente ellos actuarían.

Pero no a todos los equipos les resultó fácil inventar la historia y sobre todo coordinarse adecuadamente entre ellos, esto es, incluso cuando el primer equipo estaba actuando, había otro en el que sus integrantes, apenas se estaban poniendo de acuerdo quienes iban a representar a que personaje.

Los diferentes actitudes y comportamientos que mostraron durante la presentación de cada una de sus historias, fueron en la mayoría de los adolescentes de alegría, broma, un poco de vergüenza (sobre todo los hombres), etc. Pero en general cada una de las historias fue diferente, y sobre todo, claro esta, la que ganó, ya que ésta se distinguió

de los demás equipos por ser muy original y verdaderamente todos tenían valores favorables para una buena convivencia.

Al final de todas las actuaciones y de dar el nombre del equipo ganador, se les pidió a los adolescentes que anotaran en su cuaderno los valores buenos y que trataran de compararlos y ponerlos en práctica en su vida personal, ya que la dinámica de la sesión había sido un ejercicio para la conducta prosocial; es decir, como una forma de ensayar la conducta asertiva. Y además de que se fomentaría con ello, la expresión de sentimientos positivos de por ejemplo respeto hacia los demás al interactuar con los otros. Después de escuchar los comentarios generales sobre las actuaciones y del tema visto en la sesión, ya no hubo la oportunidad de pedirles que escribieran al buzón, debido a que el tiempo de exposición de cada representación fue muy variado, en algunos equipos excedían los 20 minutos y en otros no pasaban de los 15, por lo que el tiempo que realmente le correspondía a toda la sesión del taller se pasó de lo programado en un principio, llegando hasta la hora del recreo, por lo que ya todo el grupo estaba esperando a que terminara la última representación para salir del salón de audiovisual.

SESIÓN 6. TEMA GENERAL: "Autoestima e Importancia de los Demás"

Se inicia la sesión del día, dando respuesta a las inquietudes que expresaron en el buzón de la sesión anterior. Después se prosigue a darles indicaciones sobre el primer ejercicio que fue "imaginación guiada", en el cual se requería de mucha concentración y tranquilidad; sin embargo, debido al "dinamismo" de algunos integrantes del grupo, les fue difícil calmarse y atender seriamente a las indicaciones, lo que "contagiaron" a otros integrantes del grupo, sin embargo al final del ejercicio lograron atender y llevar a cabo adecuadamente el ejercicio.

En el siguiente ejercicio sobre la presentación de los objetos personales como "el objeto más valioso personal", en donde los adolescentes describían y comentaban ante el grupo, la importancia - sobre todo sentimental - que tiene para ellos el objeto que más aprecian. Los adolescentes fueron breves y concisos al describir sus objetos personales, además algunos se encontraban un tanto inhibidos, ya que al hablar ante los demás su tono de voz era un poco bajo, y más en los hombres. Las mujeres no tuvieron mucho problema en exponer sus sentimientos. Las personas con las que más relacionaban los objetos personales, eran regularmente sus padres o hermanos, pero también amigos; los objetos regularmente eran de la infancia, obsequiados por sus familiares y que ellos conservaban con mucho afecto. Por lo general los objetos eran juguetes (peluches, muñecas, balones, etc.) pero también había otros como: camisetas, relojes, cadenas con "dijes", llaveros, entre otros.

Al término de la participación de todos los compañeros, se comentó a nivel grupal la importancia no solo de los objetos en sí y sobre todo la importancia en sí mismos y la que se le debe tener aún más a las demás personas.

Formados los equipos, se les entregaron las cinco tarjetas en las que cada uno de ellos escribió a todos los demás integrantes de su equipo, lo que les gustaría que cambiaran en su forma de ser y lo que siguieran conservando o no cambiaran para beneficio personal. Con esta dinámica se promovió las relaciones interpersonales entre los miembros de cada equipo, para que se conocieran más entre ellos y principalmente que se pudieran percatar de la importancia que tienen para los demás, de que no son personas aisladas, sino de que hay personas que tal vez las puedan escuchar, comprender o apoyar, y que ellos puedan también brindarles su ayuda.

Al terminar, cada instructor le entregó individualmente la carta confidencial; y cuando ellos empezaron a abrirlas lo hicieron con mucho interés, curiosidad y sorpresa. A pesar de que se les había comentado que era confidencial, cada uno mostró su carta a los demás aunque no quisieran; sin embargo lo que ocurrió fue que la mayoría empezó a mostrar a los demás y todos mostraban alegría por lo que decía la carta de sus compañeros.

El fin de las cartas confidenciales que los instructores entregaron a los adolescentes, fue para darles cierta orientación, consejos, motivación y mostrarles lo importante que pueden ser ellos mismos para otras personas. (con los antecedentes que ya se tenían de cada uno de ellos en el transcurso de todo el taller); en estas cartas se les

comentaban algunas de las cosas que deberían cambiar por su provecho, así como lo que deberían conservar como característica satisfactorias para el buen desarrollo de su persona con los demás; también de una pequeña, pero enriquecedora frase de estima y recuerdo para cada uno de ellos. Lo que más destaco en ésta actividad fue la comparación que hacian unos con otros sobre el contenido, diseño o apariencia de cada tarjeta personal, y por lo tanto la importancia que le dan a "lo que los demás piensan".

Al parecer al grupo en general le agrado interactuar con los demás, tanto dar como recibir mensajes de ellos, así como el recibir los mensajes de los instructores, ya que en las actividades de esta última sesión se involucraron mas con ellos.

En visperas de la clausura del taller se les preguntó como se les había hecho todo el taller, y los comentarios al respecto fueron: "fue muy agradable y divertido", "una experiencia nueva y diferente", "me gusto mucho", entre otros mas.

Al cierre de la sesión cada instructor comentó las impresiones que había tenido del taller, subrayando que se esperaba que todo lo que se había visto en el taller les ayudara en algo y que tuvieran el recuerdo de una única y diferente experiencia que se vivió en el taller, sobre todo lo que aprendieron y conocieron de las relaciones con sus compañeros y de su conocimiento personal.

También se les comentaron de manera general los puntos mas importantes del taller como: el hecho de que se valoren y se conozcan a sí mismos; se comento la importancia que tiene conocer a los demás realmente y no dejarse llevar por las apariencias, sobre todo al momento de juzgarlos, se enfatizó por ende el respeto con las personas con las que conviven no sólo en su ambiente escolar, si no en su demás ambiente social, así como la adecuada convivencia a partir de los valores individuales.

Cada instructor dijo en sus propias palabras lo agradable que había sido estar con ellos y compartir toda la experiencia del taller con el grupo y que realmente creían que ellos podian ser capaces de hacer cualquier cosa que se propusieran, es decir incitarlos a que tuvieran mas confianza no solo en los demás sino ante todo en ellos mismos, ya que en realidad no perdían nada y si ganaban mucho, y sino se enriquecian al conocer y convivir con distintas personas, dando así por concluido el taller.

Debido a que esta fue la última sesión del taller, ya no se tuvo la oportunidad de emplear el buzón (igual que la anterior), pues ya no se tendría otra sesión en la cual contestar los comentarios dirigidos hacia él.