

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE HUMANIDADES
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA



**PROGRAMA GRUPAL DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA
PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL
EN ADOLESCENTES**

Por:

MARIELA ROBLES G.

**Tesis presentada en cumplimiento de los requisitos exigidos para optar por el
Grado de MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

Enero de 2002

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
FACULTAD DE HUMANIDADES
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

No. DE CÓDIGO 327-14-06-01-09

ESTUDIANTE MARIELA ROBLES G.

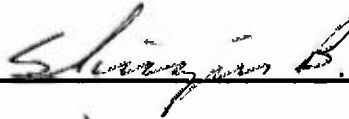
CÉDULA 8-295-546

TÍTULO AL QUE ASPIRA MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

**TEMA DE LA TESIS PROGRAMA GRUPAL DE INTERVENCIÓN
PSICOLÓGICA PARA EL DESARROLLO
PERSONAL Y SOCIAL EN ADOLESCENTES**

ASESOR DOCTOR SAMUEL PINZÓN

FIRMA DEL ASESOR



FIRMA DE LA ESTUDIANTE



APROBADO POR



COORDINADOR DEL PROGRAMA

**DIRECTOR DE POSTGRADO DE LA VICERRECTORÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO**

PANAMÁ, ENERO DE 2002

6029

ok. del autor

25 JUN 2002

74

DEDICATORIA

A mi madre por todo el amor y dedicación que siempre me ha brindado

A ti Laky, por tus consejos llenos de sabiduría y por ser incondicional conmigo

AGRADECIMIENTO

Mi especial gratitud al Doctor Mon por todo el apoyo y conocimientos que siempre recibí de su parte

Deseo expresar mi agradecimiento al Doctor Samuel Pinzón por su asesoramiento, tiempo y disposición que en todo momento me mostró e hicieron posible la culminación de este trabajo

A los Profesores Gerardo Valderrama y Lionel Robleto por el apoyo en la revisión metodológica

Quiero dar las gracias a mi compañera y amiga, Lic Ana de Achurra por la colaboración que me brindó durante las sesiones terapéuticas con los adolescentes

Al colegio Rubiano y a todos los adolescentes que participaron y se comprometieron a culminar todo el programa. Especialmente a la Profesora Edith Pinto, por toda su cooperación

INDICE GENERAL

| | |
|--|----|
| DEDICATORIA | |
| AGRADECIMIENTO | |
| RESUMEN | 11 |
| INTRODUCCIÓN | 12 |
| | |
| CAPÍTULO I LA ADOLESCENCIA | |
| 1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA | 15 |
| 1.1 Ambiente Socio-Histórico-Cultural y Características del Adolescente | 18 |
| 1.2 Definición de la Adolescencia | 21 |
| 1.3 Perspectivas Teóricas de la Adolescencia | 24 |
| 1.3.1 Teoría de Stanley Hall | 24 |
| 1.3.2 Teoría de Sigmund Freud | 26 |
| 1.3.3 Teoría de Anna Freud | 27 |
| 1.3.4 Teoría de Margaret Mead | 29 |
| 1.3.5 Teoría de Kurt Lewin | 29 |
| 1.3.6 Teoría de Erik Erikson | 31 |
| 2 DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL DEL ADOLESCENTE | |
| 2.1 Transformaciones Biológicas y Psicológicas Subyacentes al Desarrollo de la Identidad Personal y Social | 32 |
| 2.1.1 Transformaciones Biológicas | 33 |
| 2.1.2 Transformaciones Psicológicas | 34 |
| 2.2 El Desarrollo de la Identidad Personal | 37 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2 2 1 | La Imagen de Sí Mismo | 37 |
| 2 2 2 | La Búsqueda de la Propia Identidad Personal | 40 |
| 2 2 3 | Las Etapas en el Desarrollo de la Identidad Personal | 44 |
| 2 3 | El Desarrollo Social en la Adolescencia | 47 |
| 2 3 1 | La importancia de la Conducta Social en la Adolescencia | 47 |
| 2 3 2 | Factores Determinantes de las Conductas Prosociales de Ayuda y Cooperación | 50 |
| 2 3 3 | Expresión y Comprensión de Sentimientos en los Adolescentes | 55 |
| 2 3 4 | Manejo Psicosocial en la Resolución de Conflictos | 59 |

CAPÍTULO II PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN ADOLESCENTES

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | |
| 1 1 | Antecedentes | 64 |
| 1 2 | Fundamentación Teórica | 65 |
| 2 | DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN | |
| 2 1 | Objetivos Concretos del Programa | 67 |
| 2 2 | Características y Configuración del Programa | 68 |
| 2 3 | Procedimiento para la Aplicación del Programa con un Grupo | 69 |
| 2 4 | Técnicas para Facilitar el Proceso de Desarrollo Grupal | 71 |
| 2 5 | Descripción de las Actividades del Programa | 75 |

CAPÍTULO III DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

| | | |
|-----|----------------------------|----|
| 1 | METODOLOGÍA | |
| 1 1 | Planteamiento del Problema | 97 |
| 1 2 | Justificación | 97 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 1.3 | Objetivos | 98 |
| 1.3.1 | Objetivos Generales | 98 |
| 1.3.2 | Objetivos Específicos | 98 |
| 1.4 | Hipótesis | 99 |
| 1.4.1 | Hipótesis Conceptual | 99 |
| 1.4.2 | Hipótesis Operacional | 99 |
| 1.4.3 | Hipótesis Estadística | 99 |
| 1.5 | Estrategia de Investigación | 103 |
| 1.6 | Variables | 104 |
| 1.6.1 | Variable Independiente | 104 |
| 1.6.2 | Variable Dependiente | 104 |
| 1.7 | Definiciones | 104 |
| 1.7.1 | Definiciones Conceptuales | 104 |
| 1.7.2 | Definiciones Operacionales | 105 |
| 1.8 | Población | 107 |
| 1.9 | Muestra | 107 |
| 1.10 | Instrumentos de Medición | 108 |
| 1.11 | Técnicas de Intervención | 108 |
| 1.12 | Evaluación de los Resultados | 109 |
| 2 | PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS | |
| 2.1 | Entrevistas Psicológicas | 110 |
| 2.2 | Diario de las Sesiones | 135 |
| 3 | ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | |

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES 181

RECOMENDACIONES 183

BIBLIOGRAFÍA 185

INDICE DE CUADROS

Cuadro I Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Académico 169

Cuadro II Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Social 170

Cuadro III Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Emocional 171

Cuadro IV Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Familiar 172

Cuadro V Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Consideración con los Demás 173

Cuadro VI Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Autocontrol en las Relaciones Sociales 174

Cuadro VII Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Retraimiento Social 175

Cuadro VIII Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Ansiedad Social 176

Cuadro IX. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Liderazgo 177

Cuadro X. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Sinceridad 178

Cuadro XI Resultados del Nivel de Cambio Subjetivo en la Evaluación del Programa Reportado Por los Adolescentes 179

ANEXOS

| | | |
|---|---|-----|
| 1 | Entrevista Psicológica | 191 |
| 2 | Cuestionario de Autoconcepto Forma A | 194 |
| 3 | Batería de Socialización | 196 |
| 4 | Cuestionario de Evaluación del Programa Para los Adolescentes . | 199 |

RESUMEN

El propósito de este estudio es proporcionarle a los adolescentes un programa grupal de intervención psicológica para estimular su desarrollo personal y social, y luego evaluar la efectividad de la intervención. Este trabajo contiene la fundamentación teórica que hace referencia a la contextualización de la adolescencia, el desarrollo de la identidad personal y social. El estudio está basado en un programa grupal para adolescentes, desarrollado por la Dra. Maite Garaigordobil y adaptado a nuestro contexto, el cual involucra diversas variables del desarrollo social y afectivo-emocional, como son el autoconcepto, análisis de sentimientos, estrategias cognitivas de resolución de conflictos, asertividad y conductas sociales. Se realizó una investigación de tipo preexperimental, empleando un diseño de preprueba y postprueba con un solo grupo, además se utilizaron dos instrumentos para el desarrollo de la misma: el cuestionario de autoconcepto y la batería de socialización, aplicados antes y después de finalizado el programa. Los resultados señalan que en ambos instrumentos, en la mayor parte de las variables, no hubo diferencia significativa, a excepción de la variable emocional del cuestionario de autoconcepto y la variable sinceridad, de la batería de socialización. También se les suministró un cuestionario de evaluación para indicar el nivel de cambio, desde la perspectiva subjetiva de los adolescentes, los resultados concluyen que la mayoría de los adolescentes manifestó haber cambiado mucho después de haber participado del programa.

SUMMARY

The purpose of the study is to facilitate a program group to teenagers in psychological intervention to stimulate the personal and social development, and after evaluate the intervention efficacy. This work contains the fundamental theory of the adolescence, the personal and social identity. This study is based in the program group for adolescents, developed by Dr. Maite Garaigordobil and adapted to our interweaving, in which several social and emotional affective variables are involved, and this are autoconcept, sentiment analysis, resolution of strategies conflicts and social conduct. A preexperimental investigation was done with a pretest and posttest design to one group only, besides it was used two instruments for the program and they were the autoconcept questionnaire and the battery socialization, applied before and after the final program. The results mentioned that in both instruments, in the great number of the variables, did not show a significant different, with the exception of the emotional variable of the autoconcept and the sincerity variable, of the battery socialization. Also evaluation was done to indicate the change level, from a subjective perspective of the teenagers, and the great majority of them mentioned to change after the program participation.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes se hacen cada día más conscientes de sí mismos, someten a prueba los conceptos del yo, en comparación con la realidad y trabaja a través de un proceso gradual hacia la autoestabilización que caracterizará su vida adulta.

La adolescencia es objeto de estudio y de discusión constante, precisamente porque se trata de una realidad que no permanece uniforme, ya que no se repite de forma idéntica en cada etapa histórica, contexto social y en cada persona.

Durante este período, él aprende el rol personal y social que con más probabilidad se acomodará al autoconcepto, debido a que una de las funciones principales de la adolescencia, consiste en construir, integrar y consolidar un concepto de sí mismo que conduzca a una jerarquía de identidad real y segura. Por consiguiente se hace pertinente crear un ambiente adecuado y la ayuda necesaria para que el adolescente pueda construir su identidad, analizar sentimientos, manejar los conflictos de forma asertiva y poder estar así en capacidad de utilizar estrategias cognitivas para enfrentar las diversas situaciones que se le presenten.

Este trabajo ha puesto en práctica un programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social en los adolescentes, elaborado por la Dra. Maite Garaigordobil y adaptado para este estudio, basándonos en las necesidades de la muestra.

La información referente a este estudio se estructuró en cinco capítulos. El primero y segundo capítulo, guardan relación con la fundamentación teórica de la adolescencia, así

como con los fundamentos en que se encuadra el programa de intervención psicológica para el desarrollo personal y social del adolescente. El tercer capítulo hace referencia al desarrollo de la investigación, el cual comprende la metodología, presentación, el análisis e interpretación y la discusión de los resultados. Por último, el cuarto capítulo se refiere a las conclusiones y recomendaciones.

Este estudio nos ofrece un programa para los adolescentes que coadyuva a desarrollar positivamente ciertos aspectos y tópicos de gran relevancia para la vida posterior a este período.

CAPÍTULO I
LA ADOLESCENCIA

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y aún por la provisionalidad. La relativa estabilidad conductual y psicológica de la persona se supone estar, en esos años, fraguándose y no termina de formarse hasta el final de la adolescencia, justo para señalar entonces el comienzo de la edad adulta. Fierro (1985)

La mayoría de los adultos ubican el inicio de la adolescencia hacia los 11 años, situando entre los 11-13 años la preadolescencia o adolescencia temprana, entre los 14-16, la adolescencia media y, entre los 18-20 años, la adolescencia tardía. Por una parte, el adolescente consume el proceso de internalización de pautas de cultura y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin. Por eso, un particular balanceo y sutil equilibrio, a veces desequilibrio, de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos, cuanto con los iguales y grupos de compañeros, caracteriza al adolescente. Fierro (1985)

El joven, durante la adolescencia, adquiere y consolida una identidad personal y social, adopta ciertos valores significativos, y elabora un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica. La adolescencia es también una etapa de

adquisición de independencia, de desprendimiento respecto a la familia y de establecimiento de nuevos lazos de grupo

Winnicott (1996) emplea la frase “desaliento malhumorado del adolescente” para hacer referencia a aquellos años durante los cuales el individuo no tiene más salida que esperar, sin conciencia de lo que sucede. En esta fase, el joven no tiene una identidad sexual establecida y tiene incertidumbre sobre si llegará a tener impulsos sexuales de tipo homosexual. No hay todavía capacidad para identificarse con las figuras parentales sin pérdida de la identidad personal

La familia y su influencia en el desarrollo del individuo no deben ser entendidos solamente en términos de las personalidades de sus integrantes, sino de las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia Barragán (1976), es decir, que la familia, como unidad, es un grupo compacto, en el cual el accionar de uno produce reacciones y consecuencias en los otros miembros

Es fundamental que los padres estén conscientes de sus propias reacciones ante los cambios físicos, intelectuales, emocionales y sociales del adolescente, con el propósito de tener control de los nuevos sentimientos que le provocan y reducir su hostilidad y competencia hacia él

Según Monroy y Morales (1990) todo rol o papel paterno se complementa con el del hijo, pero, al surgir la adolescencia, se produce un giro, hacia la concordancia ambos (padres y adolescentes) viven entonces una crisis interna familiar que reflexionan y elaboran

El fracaso del adolescente en separarse emocionalmente de los padres constituye un obstáculo para su desarrollo progresivo. Los padres que no contribuyen a esto,

abandonan el rol paterno que se adecuaba al niño dependiente y su gratificación, que antes derivaba de la dependencia del pequeño, el cual debe encontrar nuevas metas, que según Blos (1973) les permitirá tolerar la distancia emocional con respecto a su hijo adolescente

Para la familia, especialmente para los padres, el adolescente representa lo intuitivo, las posibilidades, el caos y, en ocasiones, lo negativo. Algunas veces esto produce en los padres curiosidad y miedo por lo intuitivo, admiración, envidia y celos por sus posibilidades, amor, odio y culpa, pues sienten en su hijo adolescente un peligro, ya que rompe con lo establecido. Fernández (1974)

Cada adolescente es un mundo, mucha de la confusión actual en lo referente a la adolescencia proviene de la tendencia a suponer que todos los adolescentes tienen que hacerle frente a los mismos problemas y demandas y sus reacciones son muy similares, pero esto no es así

Durante la adolescencia, la emancipación del joven de la familia, como factor en la adquisición de la autonomía personal e independencia social, es quizás el rasgo de comportamiento social más destacado de la nueva situación del adolescente. Los jóvenes dejan de considerar a sus padres como las figuras principales de apego, aunque algunos consideran una protección vivir con la familia

La dependencia de las figuras primarias de apego características del primer decenio (ser cuidadoso) abre camino gradualmente a la independencia mesurada. Se consolida la identidad sexual y se dirige el interés sexual hacia los compañeros. Hacia el final de la adolescencia, las relaciones amorosas están reflejando la calidad de los

viejos apegos, y esta vez incluyen sexualidad genital tierna y satisfactoria con un compañero de gran valor emocional. Goldman (1996)

1.1 Ambiente Socio-Histórico-Cultural y Características del Adolescente

Desde hace muchos años, la adolescencia ha sido considerada como una etapa incluso más difícil que la niñez media

Hace más de 300 años (A C) Aristóteles, en su Historia Animalium, describió los aspectos físicos de la pubertad y las características sexuales secundarias correspondientes a esta etapa, consideró los aspectos psicológicos de la pubertad en su retórica Platón incluyó los puntos de vista de la juventud en sus diálogos En El Emilio, Rousseau describió los eventos del periodo comprendido entre los 12 y 15 años que llamó la “edad de la razón” Observó que la llegada de la pubertad es el suceso más crítico en la secuencia del desarrollo y propuso una serie de periodos de desarrollo bien definidos adelantándose a los escritores modernos

No obstante, el interés en la adolescencia como etapa psicológicamente compleja del desarrollo, con una rigurosidad científica, no se dio sino hacia finales del siglo XIX A comienzos del siglo XX, G Stanley Hall, fundador de la American Psychological Association y padre del estudio científico de la adolescencia, señaló que esta etapa era un período de “tempestades y conflictos”, así como de un gran potencial físico, mental y emotivo

Para él, la pubertad es un período de gran desequilibrio y desajustes emocionales, pero que tenía ciertos factores compensatorios

Aunque la mayoría de las culturas establecen ritos, la cultura occidental a la cual pertenecemos, es una de las pocas que no cuenta con ceremonias específicas de iniciación o transición alrededor del momento de la pubertad

Nuestra cultura al no tener ritos de transición para acompañar a la pubertad, mantiene una desigualdad entre la adultez biológica y la social. Estudios correlacionales indican que estos actos están relacionados con el tipo de educación que rige en esa cultura, evidenciándose que los pueblos que educan para la interdependencia social, para la identificación con grupos de parentesco amplios, como linajes y clanes, utilizan ritos de pasaje a la adultez como parte del proceso de socialización. Cohen (1964)

Según estudios antropológicos llevados a cabo por la Dra. Margaret Mead en Samoa (Oceanía) por el año 1928, los chicos y chicas, al término de la pubertad, eran introducidos, sin ninguna demora en la vida de los adultos, de un modo gradual, por medio de ritos de transición. De este modo, la transición era breve y sin dificultades ni conflictos. Mead concluyó que la duración y los conflictos de la adolescencia no proceden de su propia naturaleza, sino de pautas culturales y sociales.

Los indios apaches del suroeste de los Estados Unidos indican la madurez sexual de una niña con un ritual de cuatro días cantando desde la aurora hasta el anochecer. En tanto que los judíos tradicionalmente dan la bienvenida a los muchachos de 13 años a la comunidad adulta, con la celebración del Bar Mitzva. Después de esta celebración, el adolescente, según la tradición hebrea, está preparado para la vida sexual.

Dichos ritos para la llegada de la mayoría de edad son comunes en muchas sociedades tradicionales, en las cuales la pubertad es considerada como el comienzo de la vida adulta

La adolescencia como período y proceso es un fenómeno fundamentalmente marcado por la historia y la cultura. Es un período evolutivo socialmente situado y cultural e históricamente determinado.

Dentro de las características y comportamientos del adolescente sobresalen variables como la cultura, el nivel socioeconómico, las relaciones padre-hijo y el medio circundante, entre otros.

Con el fin de aclarar la adolescencia normal Knobel (1984) señala, las siguientes características.

- Búsqueda de sí mismo y de la identidad
- Tendencia grupal
- Necesidad de intelectualizar y fantasear
- Desubicación temporal
- Evolución sexual: autoerotismo, heterosexualidad
- Actitud social reivindicatoria: tendencias antisociales
- Contradicciones sucesivas
- Separación progresiva de los padres
- Fluctuaciones constantes del humor y de ánimo

Por otra parte podemos señalar una lista de necesidades que, según Winnicott (1996), le atribuiríamos a los adolescentes

- La necesidad de evitar la solución falsa, de sentirse reales o de tolerar el no sentir absolutamente nada
- La necesidad de desafiar, en un medio en que se atiende a su dependencia y ellos pueden confiar en que recibirán tal atención.
- La necesidad de agujonear una y otra vez a la sociedad, para poner en evidencia su antagonismo y poder responderle de la misma manera

1.2 Definición de Adolescencia

El término adolescente tiene una larga historia que se remonta al latín *adolescere*, que significa “crecer hacia” o “crecer (ad “hacia”, o *lescere*, “crecer o ser alimentado”)

Según el diccionario “*La Psicología Moderna de la A a la Z*”, la adolescencia es el período de la vida que separa la infancia de la edad adulta. Sus límites varían según el sexo (de 12 a 18 años por término medio, en las muchachas, de 14 a 20 años, en los muchachos), el medio (influencia climática), la raza, el tipo individual, el ambiente social. Es el descubrimiento del yo, al mismo tiempo que la toma de conciencia del mundo exterior como distinto. La búsqueda de un compañero sexual y la conquista de la autonomía constituyen sus objetivos.

Más que un período o episodio aislado en la vida, la adolescencia es un período de etapas en sí misma. Para algunos autores, la misma tiene períodos iniciales, intermedios y finales.

En Goldman (1996) encontramos descritos con claridad meridiana estos períodos

- **Adolescencia temprana** se inicia con el advenimiento del cambio puberal, época en la que aparecen nuevas maneras de expresión (sexuales y sociales) y habilidades. Estos nuevos intereses son notables porque las personas que están fuera de la familia se convierten algunas veces en los objetos de pasión sexual y apego social. Las relaciones disponibles dentro de la familia ya no bastan para satisfacer apropiadamente las nuevas aspiraciones de la persona progresivamente más poderosa y sexual. Los niños que se encuentran en esta época suelen hacer un esfuerzo por contener sus impulsos dentro de los lazos de la vida familiar, pero el resultado puede poner gravemente a prueba las relaciones con los padres. Si se pueden reconocer las demandas de espacio para el crecimiento y la expresión sexual mayores y se permite la emancipación progresiva, la familia seguirá siendo la fuente de apoyo y orientación durante estas salidas experimentales hacia el mundo que se amplía.

La adolescencia temprana se caracteriza por aumento de la introspección y autoabsorción, nuevas sensaciones excitantes y cambios de las proporciones físicas que hacen que se desestabilice la imagen corporal que se estableció durante los años escolares. Como incluso no se puede hablar con los padres de muchas de las cosas que están ocurriendo, los jóvenes de esta edad establecen relaciones personales intensas con uno o dos mejores amigos de edad y sexo iguales. La identificación transitoria con grupos de adolescentes o de adultos brinda oportunidades a los jóvenes para poner a prueba diversos roles.

- **Adolescencia media** una vez consolidada las relaciones con los amigos y cuando la experiencia con las fantasías pierde su atractivo, muchachos y muchachas se

interesan de manera manifiesta entre sí como objetos de conducta sexual, y se inicia la adolescencia media. El varón se ha orientado comúnmente hasta este momento sobre los modelos de identificación masculina, en tanto que la mujer, con toda probabilidad, ha conservado el interés activo por los varones y por los ídolos tanto masculinos como femeninos. En la adolescencia temprana, este interés suele estar libre de contenido sexual consciente, sin embargo, en el occidente, la sexualidad manifiesta está aumentando en el grupo de 11 a 13 años de edad. Al iniciar el interés orientado de manera heterosexual, las preocupaciones por las amistades íntimas, la masturbación y los juegos sexuales con miembros del mismo sexo se ven sustituidos por identificación con grupos de personas. La modestia excesiva (o su equivalente, la coquetería nerviosa) refleja la fuerza de los impulsos sexuales y la energía que se está dedicando a su supresión. Indudablemente algunos adolescentes aceleran su desarrollo durante esta fase en tanto que otros, al sentirse desesperadamente fuera de categoría y asustados, claudican y se detienen en algún estado fijo. Un tercer grupo orientado de manera precaria e ignorado por sus padres en las etapas previas se excede con **la libertad e intenta**, mediante conducta extrema, provocar a sus padres y a otras figuras autoritarias para que establezcan los límites mínimos necesarios.

- **Adolescencia tardía** durante la adolescencia tardía se logra la consolidación de la personalidad, con estabilidad relativa y consonancia de los sentimientos y la conducta. A menudo se inicia la introspección y la imaginación creativa que caracterizaron a las fases previas de la adolescencia. Hacia el final de este periodo es posible reconocer en los estilos de conducta de los jóvenes semejanzas notables.

con los que tal vez antes repudiaban en sus padres. Han cumplido su cometido los valores paternos admirados y respetados, para bien o para mal, y de esta manera quedan enlazadas las generaciones. Las luchas del género y la libido de la parte media de la adolescencia establecen la etapa central de la búsqueda de la elección vocacional y de la posición satisfactoria en el grupo social. En algunas personas jóvenes de la sociedad de clase media, la adolescencia tardía significa que ha terminado la escuela y que se establecen o son inminentes las elecciones de trabajo o matrimonio.

En términos psicológicos, sin embargo, la adolescencia normal se acerca a su fin durante los años universitarios (los 20 años de edad) para quienes siguen estudiando. Quizá persistan los conflictos de tipo adolescente, pero ha terminado la adolescencia.

1.3 Perspectivas Teóricas de la Adolescencia

Muchas teorías ofrecen explicaciones acerca de la naturaleza de los adolescentes. Entre algunas teorías importantes están las de investigadores como

1.3.1 Teoría de G. Stanley Hall (“Tormenta y Estrés”)

Hall, el primer psicólogo en formular una teoría de la adolescencia, planteó que los grandes cambios físicos de la adolescencia producen los cambios psicológicos. Hall (Hall, 1904. En: Horrocks, 1996) señaló que los esfuerzos de la gente joven para adaptarse a sus cuerpos cambiantes se albergan en un periodo de

tormenta y estrés Visualizó la adolescencia como una etapa de emociones intensas y cambiantes, de las cuales las personas jóvenes podían emerger moralmente más fuertes

Los primeros trabajos de este autor fueron especulativos En muchas ocasiones se vio la tendencia a ajustar lo observado al patrón de la teoría evolucionista, o de interpretar los datos en función de un punto de vista a priori Esta tendencia condujo a errores de juicio y aun de hechos, los cuales quedaron plasmados en los libros de texto publicados en la década de los treinta Sin embargo, muchos psicólogos y educadores se resistían cada vez más a las interpretaciones de la adolescencia formuladas por Hall y su escuela de pensamiento tal como señalan Grinder y Strickland (Grinder y Strickland, 1963 En Horrocks, 1996) centran sus objeciones a la teoría de Hall en tres puntos principales

- 1 La suposición de que el desarrollo del adolescente está supeditado a las funciones fisiológicas, con menoscabo de la importancia que tiene la influencia cultural,
- 2 La definición de la adolescencia como un periodo tormentoso y de estrés cuyas bases eran los trastornos instintivos,
- 3 La aseveración de que la entrada al período de la adolescencia es repentina, y no un proceso gradual

Los postulados de Hall sobre la adolescencia como período de vida tormentosa sin variación ha sido acogida por muchos investigadores y fuertemente refutados por otros

1.3.2 Teoría de Sigmund Freud. La etapa genital.

La teoría psicosexual de Freud, como la de Hall, ve el conflicto como resultado de los cambios físicos de la adolescencia. En concepto de Freud, este conflicto prepara a la etapa genital, la etapa de la sexualidad adulta madura.

De acuerdo con Freud, los cambios fisiológicos de la pubertad sobreexcitan la libido, la fuente básica de energía que abastece la conducta sexual. Resurgen las urgencias sexuales de la etapa fálica anterior.

Antes que los adolescentes puedan completar la transición a la etapa genital, deben superar sus sentimientos sexuales no resueltos hacia su madre o su padre. Jacobson (1964) hace un buen enunciado de la posición freudiana, cuando señala que el niño edípico tiene que reprimir sus impulsos sexuales y hostiles en pro del apego afectuoso hacia sus padres. En la adolescencia, el proceso de maduración sexual conduce a un resurgimiento temporal de los esfuerzos instintivos preedípicos y edípicos, con lo cual renace la lucha de la infancia. Sin embargo, ahora se deben abandonar por completo los deseos sexuales incestuosos y los hostiles. Más aún, los lazos afectuosos del adolescente con sus padres deben aflojarse de tal manera que se garantice su libertad futura en la elección de objetivos y se le proporcione una buena orientación hacia su propia generación, así como un ajuste normal a la realidad social de los adultos. Esto es lo que ocasiona sus reacciones de pesar, las cuales no tienen paralelo en la niñez.

Al liberarse a sí mismo de la dependencia sexual del padre del otro sexo, dice Freud, los adolescentes jóvenes típicamente van a través de una etapa "homosexual", la cual podría tomar la forma de admiración excesiva de un adulto del mismo sexo o una

amistad cercana con otra persona joven. Tal amistad es un presagio de relaciones maduras con personas de otro sexo

Otra transición de la adolescencia, según Freud, es el cambio en la sexualidad, de un deseo por puro placer a una conducta madura con el objeto de la reproducción. La necesidad de masturbarse se vuelve más urgente con la temprana adolescencia, preparando al joven para el eventual desahogo sexual con un compañero, después de que es ejecutado, las necesidades de masturbación disminuyen

De acuerdo con el enunciado original de Freud, Jones (Jones, 1922 En Horrocks, 1996) afirmó que en el segundo decenio de la vida, el individuo recapitula y extiende el desarrollo que tuvo en sus primeros cinco años; además, propone que el hecho de que la adolescencia sea una recapitulación de la infancia, y que la forma precisa como una persona atraviesa por las etapas de desarrollo necesarias de la adolescencia, es determinada en gran medida por la forma como se haya llevado a cabo su desarrollo infantil

En realidad, la teoría de Freud se basa fundamentalmente en los hechos de la primera década de la vida del individuo

1.3.3 Teoría de Anna Freud. Defensas del ego durante la adolescencia.

Anna Freud pone mayor énfasis en los años de la adolescencia por sí mismos y su contribución a la formación del carácter. De acuerdo con ella, la libido reactivada amenaza el delicado balance del yo y del subconsciente, los cuales se callaron durante los

años de la latencia. La ansiedad resultante pone de manifiesto tales mecanismos de defensa del yo como la intelectualización y el ascetismo.

Considera las especulaciones intelectuales como una defensa porque, según ella, la gente joven no está tratando de resolver problemas reales, sino de manipular las palabras e ideas para responder a necesidades instintivas de sus cuerpos cambiantes.

Anna Freud ve al ascetismo (autonegación) como una defensa contra el temor de los adolescentes de perder control sobre sus impulsos. Al respecto, manifestó que a medida que la gente gana confianza en su habilidad para controlar sus impulsos peligrosos, tiende a tranquilizarse y a ser menos estricta consigo misma.

Considera que los trastornos del adolescente son inevitables, porque, durante la latencia, sólo se logra un equilibrio preliminar y precario entre las fuerzas del id y del ego. Los cambios en la actividad y calidad de los impulsos generados en la pubertad trastoran este equilibrio, y la persona en desarrollo debe alcanzar casi la sexualidad adulta. La acción de tales ajustes internos produce los trastornos de comportamiento manifestados en la adolescencia.

La teoría ha encontrado dificultades al ser utilizada en el tratamiento de adolescentes. Como señaló Freud (Freud, 1960. En: Horrocks, 1996), el tratamiento analítico del adolescente es una aventura peligrosa de principio a fin, en la cual el analista debe enfrentarse a una intensa y variada resistencia.

1.3.4 Teoría de Margaret Mead. El factor cultural.

Margaret Mead, antropóloga que estudió la adolescencia en las islas de Samoa, en el Pacífico sur (1928) y Nueva Guinea (1935), manifestó que la forma como una cultura maneja los cambios de la adolescencia determina la naturaleza de la transición. En Samoa, por ejemplo, Mead **no** observó “tormenta y estrés”, sino una transición gradual y serena de la infancia a la edad adulta y una fácil aceptación del papel de adulto.

Concluyó que, cuando una sociedad es permisiva con los niños, en cuanto a ver la actividad sexual adulta y comprometerse en el juego sexual, ver a los bebés al nacer y estar íntimamente relacionados con la muerte, hacer trabajos importantes, exhibir comportamiento siempre dogmático y dominante, y saber precisamente lo que se espera que sean como adultos, la adolescencia está relativamente libre de estrés. No obstante, en sociedades como la nuestra, el cambio de la infancia a la edad adulta es **poco** continuo y, por consiguiente, resulta más estresante.

En la década de los '80, la tormenta y el estrés ya no eran considerados inevitables.

1.3.5 Teoría de Campo. Kurt Lewin.

Observó que en la adolescencia se producen varios cambios rápidos en lo referente a la estructura del **espacio vital**.

Para Lewin, el contexto **social es fundamental**, y considera que las relaciones sociales del adolescente es uno de los **aspectos** más cruciales de este período. Esta etapa es

ambigua para el adolescente que, sin ser niño ni adulto, realiza transacciones sociales entre los mundos de estos dos últimos, **sin embargo no pertenece** a ninguno de ellos. Por lo tanto, encuentra una considerable incongruencia de actitud y también se vuelve ambivalente, debido a que refleja la incongruencia acerca de sí mismo. Lo que las personas esperan de él, o lo que él espera de sí mismo, todavía no se encuentra estructurado, por consiguiente, se encuentra en un estado de locomoción social.

Lewin ve un problema importante en el hecho de que el espacio vital del adolescente le presenta objetivos que su cultura no le permite alcanzar. En consecuencia, el adolescente se frustra, se vuelve agresivo y solitario o lo liga a causas negativas. No obstante, la estructura cognoscitiva del adolescente no le permite estar seguro de si en realidad logrará sus objetivos o no, de manera tal que el período se caracteriza por incertidumbre.

El concepto de sí mismo es importante en la adolescencia y es una de las razones fundamentales por la cual el adolescente aprende a depender de sí mismo. Este concepto depende en gran medida de la imagen corporal; sin embargo, en este período suceden muchos cambios y para el adolescente es difícil lograr un sentido de estabilidad y certeza.

El tiempo viene a ser un aspecto importante en la vida del adolescente, debido a que de él depende el progreso hacia las metas vocacionales y el movimiento final hacia la madurez.

Cuando se refiere al período de la adolescencia como tal, Lewin no está de acuerdo con el concepto, ya que considera la adolescencia como un área donde las dos regiones, de la niñez y la edad adulta se traslapan. Según él, el adolescente se encuentra en un estado fronterizo en el que no es niño ni adulto.

1.3.6 Teoría de Erik Erikson. Crisis: Identidad vs Confusión de Identidad.

El hombre que es famoso por haber creado el término “crisis de identidad” experimentó él mismo una crisis de identidad significativa, tanto psicológica como biológica

La identidad del yo, en su aspecto subjetivo, es la conciencia del hecho de que hay una autoigualdad y continuidad para los métodos sintetizadores del yo y una continuidad de lo que significamos para los demás

Según Erikson (1963), la adolescencia es un período crucial. Junto con el crecimiento y los cambios físicos rápidos, ocurren nuevos desafíos psicológicos. Las continuidades previas son cuestionadas a medida que los jóvenes empiezan a reconectar los roles y habilidades que han desarrollado en un sentido más maduro de identidad. Erikson observaba la adolescencia como una moratoria entre la infancia y la edad adulta, consideraba esa moratoria fundamental, en particular en una sociedad compleja.

Una identidad del yo sana es la única salvaguarda contra la anarquía de los impulsos, al igual que contra la autocracia de la conciencia (Erikson, 1958. En Engler, 1996). El desarrollo de una identidad positiva depende del apoyo de grupos significativos. De acuerdo con Erikson, el adolescente que no puede encontrar un papel adulto significativo corre el riesgo de una crisis de identidad, una falla transitoria en el establecimiento de una identidad estable.

Erikson ve el enamoramiento entre adolescentes como la vía hacia la identidad. Al lograr intimar con otra persona y compartir pensamientos y sentimientos, el adolescente

ofrece su propia tentativa de identidad, la ve reflejada en el amado y es más capaz de aclarar su yo

Las intimidades del adolescente son diferentes de la verdadera intimidad que implica compromiso, sacrificios y acuerdos que, según él, no pueden suceder sino después del logro de una identidad estable. Sin embargo, esto sucede sólo en los varones. Las mujeres alcanzan la intimidad y la identidad al mismo tiempo: una adolescente deja a un lado los problemas de identidad mientras, se prepara para identificarse con el hombre con quien se casará.

2. DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y SOCIAL DEL ADOLESCENTE

2.1 Transformaciones Biológicas y Psicológicas Subyacentes al Desarrollo de la Identidad Personal y Social

Durante la adolescencia hay rasgos y conductas que no son resultado de los cambios puberales, sino de una toma de conciencia de sí mismo. Para algunos autores, el comienzo de la adolescencia se define en términos fisiológicos, en tanto que su duración y finalización se define en términos psicológicos. En consecuencia, la evolución biológica y la evolución psicológica son muy diferentes, y cada una de ellas tiene su propio origen y sentido. Entendiéndose además que la adolescencia no se reduce a un cambio cuantitativo, sino también cualitativo. Esto Anna Frank lo resumió muy bien cuando expresó: *“yo pienso que lo que me está pasando es algo tan maravilloso y no*

solamente lo que se puede ver en mi cuerpo, sino todo lo que esta pasando dentro de mí”.

(Frank, 1952 En Papalia, 1995)

2.1.1 Transformaciones Biológicas

La adolescencia comienza con la biología, la cual produce grandes transformaciones que tienen repercusiones en la esfera afectivo-emocional. Los procesos de la maduración dan lugar a una rápida aceleración del crecimiento físico que desorganiza el esquema corporal, produciéndose cambios en las dimensiones del cuerpo, modificaciones hormonales y unos impulsos sexuales más fuertes, desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias.

Los varones y las mujeres crecen de diferente manera durante la adolescencia. El varón, tiende a ser más grande en conjunto: sus hombros son más anchos, sus piernas son más largas y sus antebrazos más largos relativamente con sus brazos como en su estatura. La pelvis de la niña se vuelve más ancha durante la adolescencia para hacer más fácil la maternidad. El signo más dramático de la maduración sexual de las niñas es la menarquía (primera menstruación).

La primera indicación externa de la maduración sexual en los varones, consiste en un aumento y crecimiento de los testículos y del escroto (la estructura en forma de bolsa que contiene a los testículos). Lentamente se observa el crecimiento del vello pubiano, una aceleración en el crecimiento del pene acompaña al crecimiento del estirón en estatura. El

pelo facial y axilar hacen su aparición unos dos años después del vello pubiano, aunque en algunos varones el vello axilar aparece primero

La voz se hace evidentemente más baja o grave, comúnmente avanzada la pubertad. En algunos varones, este cambio de voz se hace de manera brusca, en otros ocurre tan paulatinamente que casi no es perceptible. En las muchachas, el comienzo de la elevación del seno suele ser la primera señal de madurez sexual, incluso cuando cerca de una tercera parte de las niñas puede antecederle la aparición de vello púbico. El crecimiento del útero y de la vagina ocurre simultáneamente. La menarquía se produce relativamente tarde en la serie del desarrollo.

Los cambios corporales suelen ser causa de preocupación en los adolescentes, en lo referente al futuro de su desarrollo corporal. Estas transformaciones le producen ansiedades, sentimientos de extrañeza, de despersonalización. Es la etapa del ajuste a los cambios repentinos de sus cuerpos. La apariencia física viene a ser un aspecto importante en la autopercepción del adolescente.

2.1.2 Transformaciones Psicológicas

El aspecto considerado más característico del desarrollo de la personalidad en los adolescentes es el de la identidad personal con el cual afirmar su yo. Las capacidades cognoscitivas del joven o de la joven siguen evolucionando tanto cualitativa como cuantitativamente durante la adolescencia. Durante este período ocurre la aparición de las operaciones formales.

Sería prácticamente imposible dominar asuntos académicos como el cálculo o las metáforas en poesía, sin un elevado nivel de pensamiento abstracto, sin poseer la capacidad que Piaget ha llamado de las operaciones de segundo grado, o capacidad de pensar acerca de aseveraciones que no guardan relación con objetos reales del mundo.

Estos cambios cognoscitivos repercuten grandemente en las modificaciones del carácter de las relaciones padre-hijo, en las características de la personalidad y en los mecanismos de defensa psicológicos, en las preocupaciones por los valores sociales, metas vocacionales y en el sentido que va desarrollando de la identidad personal. El desarrollo cognoscitivo del adolescente se puede observar no sólo en las actitudes y valores que asume respecto de los padres y de la sociedad, sino también en las actitudes respecto del yo, en las características de su personalidad y en los mecanismos de defensa que se darán en este período. Debido a la capacidad para reflexionar sobre posibilidades hipotéticas y para tomar su propio pensamiento como objeto y dilucidar sobre él, guiado por la, a veces dolorosa, conciencia de sí mismo que proviene de los rápidos cambios físicos, fisiológicos y psicológicos de este período, el joven o la joven adolescente posiblemente se volverán más introspectivos y analíticos, lo cual es una característica de la etapa de las operaciones formales.

El desarrollo cognoscitivo del adolescente viene a obtener un papel preponderante el surgimiento de un sentido de identidad bien definido. Todo parece indicar que el grado de diferenciación y precisión que los adolescentes son capaces de alcanzar en el desarrollo de un sentido de identidad es algo que estará ligado a su capacidad cognoscitiva.

La intelectualización puede ser usada por algunos adolescentes como defensa psicológica para tratar algunas ansiedades perturbadoras que pueden resultar dolorosas al

combatirlas directamente. Según, Mussen et al. (1991), la intelectualización es poner en forma abstracta, impersonal, filosófica, cuestiones que constituyen realmente un motivo de preocupación inmediata, personal. Aunque gran parte en el uso de la intelectualización por parte del adolescente quizás se deba a tratar de evitar la ansiedad, puede, sin embargo, brindarle al adolescente el desarrollar su capacidad de pensar en abstracto, así como para formular y poner a prueba sus hipótesis

El desarrollo de un claro sentido de la propia identidad trae consigo el darse cuenta del propio yo como algo distinto o aparte de los demás

El adolescente pasa por una serie de cambios rápidos en estatura, tamaño del cuerpo, maduración sexual. Obviamente todos estos cambios requieren de tiempo, para integrar estos cambios, lentamente formado, de identidad individual positiva y confiada en sí misma

Ni la maduración tardía ni la temprana son una ventaja o producen dificultades. Se han hecho estudios que sustentan que el ritmo de la maduración puede tener efectos psicológicos, especialmente para los varones

Algunos estudios de investigación han demostrado que los jóvenes que tienen una maduración temprana son más equilibrados, relajados, de buen estado de ánimo, menos afectados, más populares entre los compañeros, tienen más tendencia a ser líderes en sus centros escolares y menos impulsivos que los de maduración más tardía. Por otra parte, se ha encontrado que los que maduran más tarde se sienten más desadaptados, rechazados y dominados, son más dependientes, agresivos e inseguros, se revelan más contra sus padres y se subvaloran. Siegel (1982)

Los cambios físicos del adolescente tienden a concentrar su preocupación en los aspectos físicos del yo, preocupaciones que influyen otros factores. Al comenzar la adolescencia, suele acelerarse la separación de la dependencia de la familia y el acercamiento al grupo de otros adolescentes como fuente de seguridad y estatus.

Las desviaciones notables respecto de las normas idealizadas de apariencia física, destrezas e intereses, normas que se ajustan en gran medida a los estereotipos de masculinidad y feminidad de la cultura puede influir adversamente en la forma como los adolescentes son tratados por otros y en la idea que se forman de sí mismos. Mussen et al (1991)

La adolescencia es una etapa de búsqueda y consecución de la identidad del individuo. Sin embargo, al finalizar ésta, se produce una nueva relación consigo mismo de identidad corporal e identidad psicológica.

2.2 El Desarrollo de la Identidad Personal

2.2.1 La Imagen de Sí Mismo

El interés prioritario del adolescente es conocerse y comprenderse a sí mismo. Una vez avanza en este proceso de autoconocimiento, el adolescente va obteniendo una imagen y opinión de sí mismo.

La definición del autoconcepto es diversa. Rogers (1975) señala que el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones acerca de sí mismo que son

parcialmente conscientes; está compuesto de percepciones de las propias características y habilidades, los conceptos de sí mismo en relación con los otros y con el medio ambiente

Gordon (1969), entiende el concepto del yo como la estructura de significados de autorreferencias asequibles a los procesos interpretativos conscientes de un individuo

Para, Rosemberg (1977), la autoimagen es un aspecto de la psicología del individuo y desempeña un papel muy importante en la formación de sus ideas, sentimientos y conducta

Un adulto que cuando era niño se sintió querido, valorado y aceptado es probable que tenga una imagen positiva de sí mismo que los demás piensen bien de él y que tenga la capacidad para la autoactualización

El adolescente necesita encontrar en su interior algo que valga ser estimado por sí mismo y por los demás. El proceso de autoconocimiento va dando lugar a un concepto o imagen de sí mismo

El desarrollo del autoconcepto en la adolescencia debe comprenderse, como una revisión y actualización del autoconcepto formado en el período infantil

El autoconcepto incluye siempre juicios valorativos sobre sí mismo. Cuando la autoimagen satisface a la persona la valoración es positiva, por lo que eleva la autoestima, en cambio, cuando la autoimagen no satisface al sujeto se produce una valoración negativa que provoca, a su vez, el descenso de la autoestima. La autoestima mejora o empeora cuando lo hace el autoconcepto. Castillo (1999)

Se piensa que el valor asignado a uno mismo es determinante en la manera de ser de cada uno. En consecuencia, un autoconcepto alto traerá como resultado que la persona llegue a tener éxito en sus actividades por la seguridad generada por su auto concepto

Gergen (1971), afirma que la dependencia del reforzamiento ayuda a seleccionar un concepto de otro en una situación particular, ya que cuando la persona es alabada por haber realizado esfuerzos está siendo reforzada en ese momento en términos positivos

Debido a que el autoconcepto surge, en parte, a través de los demás, como resultado la tendencia realizadora puede ser alterada en conductas que no conducen a la realización. El autoconcepto entonces, es un objeto de percepción. Es la imagen que el individuo percibe de sí mismo.

El concepto que tiene el niño de sí mismo es en gran parte resultado de su experiencia en el hogar, así como de la identificación con sus padres.

En un estudio realizado con 935 adolescentes, McGee y Stanton (1992) hallaron que aquéllos que percibían un mayor apego con sus padres y compañeros tenían las calificaciones más altas en las mediciones de las fortalezas que captaban en sí mismos. Cuando se trató de la salud mental de los adolescentes, el apego a los compañeros no compensó su menor apego a los padres. Por tanto, el apego del adolescente hacia sus padres, es muy importante para el desarrollo saludable de éste.

Aquellos adolescentes que se hallan vinculados de un modo seguro, reportan una autoestima significativamente más alta que aquéllos que tienen un apego inseguro. Armsden y Greenberg (1987).

Aunque el concepto de sí mismo cambia y se desarrolla durante la adolescencia, hay una tendencia hacia la estabilidad del concepto de sí mismo que es cada vez más fuerte en los últimos años, cuando la resolución del concepto de sí mismo ha sido satisfactoria, según lo confirme la experiencia y brinde una visión del yo favorable.

El concepto de sí mismo durante la adolescencia deberá contemplarse como una modificación y diferenciación continuas y en marcha. Conforme los individuos van adquiriendo madurez, empiezan a definirse a sí mismos cada vez más en base a la membresía del grupo, la edad, sexo, entre otros. Estos cambios se observan en la conducta del papel del adolescente.

La adolescencia marca las etapas finales y fundamentales del desarrollo del concepto de sí mismo. Algunos adolescentes tienen dificultades para integrar una visión de sí mismo capaz de resistir y adaptarse a las pruebas de la realidad. No obstante, el desarrollo de una visión de sí mismo funcional y efectiva debe obtenerse antes de alcanzar la madurez psicológica.

La tarea de elaborar e integrar un concepto de sí mismo es el trabajo más importante del período de la adolescencia.

2.2.2 La Búsqueda de la Propia Identidad Personal

El autoconcepto y la autoestima son elementos integradores de la identidad personal, los mismos nos muestran cómo se va formando esta identidad. La construcción de la propia identidad se favorece con un autoconcepto realista que conlleve estima de sí mismo, y se puede dificultar con un autoconcepto ilusorio acompañado de una escasa autoestima.

Según Castillo (1999), el fracaso en la formación de un concepto de sí mismo, acorde con un yo real y con el mundo al que pertenece, suele provocar en el adolescente una crisis de identidad.

En relación con una definición de la identidad, Krauskopf (1995), nos señala que la identidad es, pues, la experiencia interna de mismidad, de ser nosotros mismos en forma coherente y continua, a pesar de los cambios internos y externos que enfrentamos en nuestra vida

Uno de los más importantes investigadores en problemas de identidad durante la adolescencia, es el psicólogo James E Marcia. El cual define la identidad como una organización interna autoconstruida de compromisos, de conducta, habilidades, creencias e historia individual. Marcia (1980)

Idealmente, en la visión del yo que tenga un individuo, esas identidades deberían formar un todo integral. El que no suceda así en la adolescencia constituye uno de los problemas de ese período. La integración de la identidad es un trabajo permanente del desarrollo en el período de la adolescencia.

En la transición del adolescente a la vida adulta, él mismo se pregunta ¿quién soy yo?, ¿soy un niño o un adulto?, algunas veces los padres tratan a su hijo como un niño, otras veces esperan que sea capaz de asumir responsabilidades de forma madura, lo cual expresa la necesidad de buscar y encontrar la identidad personal. Con ella se está implicando al reto primordial de la adolescencia: lograr una identidad coherente. Antes aceptaba lo que encontraba, y no lo ponía en duda, ni tampoco tenía ninguna razón particular para defenderlo. Durante la adolescencia, rechaza, cuestiona y siente la necesidad de explicar. No obstante, aunque el adolescente es capaz de encontrar y descubrir, de descartar lo falso y seleccionar lo verdadero, todavía debe operar bajo ciertas limitantes. Aún están los estereotipos dados por la experiencia previa. Una

persona debe usar con frecuencia datos equivocados que le proporciona su cultura y sus vivencias

Las drásticas transformaciones físicas y psíquicas que experimenta inicialmente el adolescente deja un poco de lado la identidad formada a lo largo de la etapa infantil. Cuando una persona siente que ha perdido su identidad, aunque sea por un breve lapso, percibe que se ha alterado la continuidad de su vida personal y trata de restablecer esa continuidad lo antes posible. Esa es la meta del adolescente.

Según, Erikson (1978), el conflicto principal de la adolescencia es el de la identidad contra la difusión de la identidad. El adolescente que resuelve con éxito su crisis de identidad ha de reagrupar sus identificaciones infantiles, construir y probar una nueva identidad en la que tenga confianza. Los adolescentes que fracasan en esto, se abocan a una difusión del ego. Erikson cree que cada cultura y cada sociedad institucionaliza un período de moratoria durante la adolescencia.

El adolescente requiere redefinirse a sí mismo. Únicamente así volverá a haber continuidad y estabilidad en su vida. La identidad es la sensación de continuidad de la vida personal en el tiempo; es referir los sucesivos yoés y los sucesivos tiempos (pasado, presente y futuro) a una misma persona. Castillo (1999)

Para, Fierro (Fierro, 1997 En Castillo, 1999), la identidad es autodefinición de una persona con respecto a otras personas, a la realidad y a los valores, diferenciación personal inconfundible, coherencia con lo que uno es y debe seguir siendo, autenticidad. En la identidad hay un componente psicológico y otro social. Por una parte, contiene elementos cognitivos: la imagen psicológica que cada persona tiene de sí misma, por otra,

tiene una dimensión, un aspecto social tener identidad es haberse definido socialmente, haber elegido un modo de vida determinado

Encontrar la identidad por parte del adolescente es una tarea ardua y constante, la cual requiere varios años en encontrar la respuesta a ¿quién soy yo? Además de encontrarse dispuestos y alertas para defender su identidad de los peligros. Ya que la identidad personal puede verse absorbida por la identidad del grupo al cual pertenece el adolescente

Para Fierro (1997), la búsqueda de la identidad personal es la actividad más expansiva de la adolescencia, la cual conlleva varias tareas

- 1 Optar por un sistema de valores
- 2 Escoger una ocupación en la cual desempeñarse laboralmente
- 3 Elegir un modelo de conducta sexual o relación con las personas del sexo opuesto
- 4 La emancipación de la tutela familiar.

El alcanzar un sentido bien definido de identidad personal depende en gran medida, de la capacidad que tenga la persona para conceptualizarse a sí mismo en términos abstractos, casi como si lo hiciese un observador, es decir tomar el propio pensamiento como un objeto, analizar y razonar acerca del mismo

La tan conocida tendencia del adolescente a la rebeldía tiene una importante relación con su búsqueda de la identidad. Es la última etapa de su lucha por la autonomía. Su actitud de separación respecto a los padres, total o parcial, puede ser una fase necesaria, aunque cruel, en este proceso. Es la contrapartida en la adolescencia del negativismo del niño de dos o tres años. Allport (1986)

El contexto y las circunstancias en las que un niño se críe es de gran importancia para la formación de su identidad. Las prácticas de crianza que aplican los padres a sus hijos, y en particular la de la madre es de gran influencia.

2.2.3. Las Etapas en el Desarrollo de la Identidad Personal

La identidad se construye gradualmente a través de etapas que forman parte del desarrollo evolutivo. Es lógico aceptar que el sino de la adolescencia es entrar al mundo del adulto, pero tenemos que reconocer que la identidad es una característica de cada momento evolutivo. Aberasturi y Knobel (1971)

Si bien es cierto que en la adolescencia es cuando se forma una identidad coherente, no podemos soslayar el hecho de que dicha identidad es, en gran medida, el resultado de las identificaciones que se dieron en la infancia.

Fierro (1997), señala una serie de etapas:

- En el período de lactancia juega un papel muy importante las relaciones del niño con su madre. A través de los cuidados maternos, el lactante desarrolla un **sentimiento de confianza y reconocimiento**. Se percibe a sí mismo como una **persona que es capaz de recibir lo que se le da**. Identidad: “yo soy lo que espero recibir”
- Entre los dos y los tres años el niño se identifica con la capacidad de controlar algunos movimientos corporales (por ejemplo, el control de esfínteres) al servicio de ciertas necesidades, como estar limpio. Identidad: “yo soy lo que puedo desear”

- De tres a seis años el niño es un ser activo, capaz de hacer cosas y de tener iniciativas. Ello le permite anticipar roles propios de edades posteriores. Esto se ve en el tipo de juegos (por ejemplo, cuando juegan a ser papás). Identidad: “yo soy lo que me puedo imaginar que seré”
- De seis a once años (la edad escolar) el niño no se interesa sólo por hacer cosas, sino también por saber cómo hacerlas. Tiene gusto por el trabajo bien hecho y es laborioso. Se identifica con la tarea que realiza. Identidad: “yo soy lo que puedo aprender para hacer una tarea”
- **Adolescencia** (de once a veintiún años). El adolescente no se limita ya a identificarse pasivamente con algo de lo que hace o le sucede, sino que trata de esclarecer y definir quién es él mismo y quién quiere ser. Identidad: “yo soy lo que decido y me propongo ser”. El adolescente busca activamente su identidad. El principal recurso que utiliza es proyectar la imagen que tiene de sí mismo sobre el amigo, que hace espejo. Se trata ya de un notable progreso en la construcción de la identidad que tendríamos que relacionar con el desarrollo de la capacidad para la vida interior.

En la adolescencia se cristaliza y se consolida la identidad que surgió en la infancia (Erikson, 1980. En Castillo, 1999), lo percibe no como la suma de las identificaciones pasadas, sino como la integración de las mismas en una unidad personal. Esta integración vendría a ser más que la suma total de los logros previos.

El desarrollo en la identidad del yo trae consigo un sentido de individualidad coherente, el cual nos permite resolver nuestros conflictos de manera adaptativa. Erikson

(1978) declaró que una identidad del yo sana es la única salvaguarda contra la anarquía de los impulsos al igual que contra la autocracia de la conciencia

Los principales investigadores de la identidad Erikson y Marcia señalan cuatro estados de identidad

- 1 **Difusión de la identidad** es un estado permanente de duda en el que no se ha realizado todavía ninguna elección. Hay miedo a tomar decisiones y a comprometerse. Ello tiene importantes consecuencias negativas para el adolescente: riesgo de aislarse de las personas de su edad, imposibilidad de proyectar su futuro, falta de motivación en el estudio, entre otros.
- 2 **Aceptación sin raciocinio** el adolescente se ha comprometido ya con una posición ideológica y profesional, pero sin haberla elegido libremente. Es una elección realizada por otras personas. Lo más frecuente es que esta imposición provenga de los padres. Los que aceptan sin raciocinio están caracterizados por una fuerza rígida. Esta situación bloquea el proceso de maduración de la identidad personal.
- 3 **Crisis y moratoria de identidad** todas las etapas del ciclo vital tienen crisis de identidad. Estas crisis son crisis de crecimiento, tiene una función con respecto a la maduración de la personalidad. La crisis se produce cuando aparecen circunstancias que modifican seriamente el crecimiento físico o psíquico de una persona o su entorno social. Estas rupturas provocan estrés y demandan ajustes a las situaciones nuevas. El adolescente que se siente atrapado en una de estas crisis duda entre diferentes opciones ideológicas y ocupacionales, sin decidirse por ninguna de ellas. No es el de antes, pero tampoco sabe quién es ahora y quién quiere ser en el futuro. Se siente confuso y perdido en la tarea de definirse a sí

mismo en diferentes aspectos. físico, sexual, mental, social El adolescente que busca y no encuentra su identidad entre diferentes opciones necesita un tiempo de espera Debe dejar en suspenso las decisiones sobre su vida futura y dedicarse a experimentar, sin apresuramiento, nuevos papeles Esto último le ayudará a descubrir quién es y quién quiere ser

- 4 Logro de la identidad este es el estado en el que el adolescente, tras haber superado una crisis de identidad, ha empleado activamente gran cantidad de tiempo pensando en los aspectos importantes de su vida, han hecho elecciones cruciales y ahora expresa un fuerte compromiso hacia ellas Algunos autores, (entre ellos Marcia), han comprobado las posibilidades que este estado tiene para el desarrollo personal de los adolescentes Entre otras, se destacan cuatro mayor resistencia ante la ansiedad típica de la transición adolescente; menor vulnerabilidad en la autoestima, menor conformismo ante las presiones sociales, mejor adaptación a la vida social

2.3. El Desarrollo Social en la Adolescencia

2.3.1 La Importancia de la Conducta Social en la Adolescencia

Generalmente, los adolescentes suelen atribuirles una gran importancia a las actitudes y opiniones de otras personas, especialmente a sus contemporáneos La adolescencia es una época en que se busca un rol social adecuado y relaciones sociales satisfactorias que guarden relación con los conceptos de sí mismo

Las dificultades a las que se enfrenta el adolescente en su vida social son diversas. Ha atravesado etapas de desarrollo social en las cuales su rol personal aceptado y el rol que otros esperaban de él eran muy distintos del rol que debe desempeñar ahora.

El adolescente debe surgir al final de sus exploraciones sociales, especialmente de aquellas en que están involucrados sus coetáneos, con actitudes, estándares y habilidades sociales maduras, con el fin de obtener un mejor nivel de ajuste social como adulto.

Algunos estudios revelaron que los adolescentes tenían interacciones significativamente más frecuentes con sus pares que con los adultos, en las que, además, se sentían más relajados y felices. (Stevens y Long, 1983. En Krauskopf, 1995)

El desarrollo social además de aumentar las habilidades sociales y ampliar los contactos sociales, se ocupa de la participación de grupo y de los nuevos papeles que van surgiendo al asociarse con varios grupos.

El vínculo grupal le va brindando al adolescente una seguridad, un reconocimiento social, un marco afectivo y un medio de acción, además del sentimiento de pertenencia que éste le proporciona al adolescente.

La vivencia común grupal va a darle el esquema adecuado donde poder valorar la separación y superación del primitivo esquema familiar.

En la adolescencia, la orientación social primitiva hacia los padres cambia hacia una orientación en la que los iguales ejercen una gran influencia.

Respecto a la polémica de lo que aporta la familia versus el grupo de iguales al proceso de socialización, Handel (Handel, 1990. En Garaigordobil, 2000) destaca cuatro conclusiones:

1. Las rutinas culturales son aprendidas en la larga interacción padres-hijos, antes de que el niño se integre y participe en los llamados grupos de iguales
2. Estas rutinas culturales se hacen latentes durante los primeros meses, antes de que el niño tenga capacidad para entender o hacer uso del lenguaje
3. Referente a los valores y fines de la vida, la influencia de los padres y los amigos tiende a robustecerse y a complementarse recíprocamente, por lo menos cuando los compañeros proceden de la misma clase y grupo social que la propia familia
4. Las contradicciones entre los valores del grupo y los de la familia suelen afectar, en muchos casos, a aspectos de menor importancia (modos de vestir, aficiones, gustos personales .)no tanto a los valores más decisivos

A medida que un adolescente se va acercando a la edad adulta, muchas veces se ve obligado a comportarse como adulto antes de que sepa con exactitud como deberá hacerlo. Además, Horrocks (1996), sugiere que el adolescente ha desarrollado un sentido de valores que tienden a recalcar demasiado la importancia social de ciertos aspectos de la conducta o apariencia, y puede tener una reacción desmedida si no logra cumplir con los estándares establecidos por sí mismo o por su grupo, ya sea debido a limitaciones físicas o monetarias. Señala también que al adolescente se le ha definido como un niño inexperto en una situación adulta.

Las interacciones con los coetáneos desempeñan muchas de las mismas funciones para los adolescentes que cumplen para los niños. Proporcionan una oportunidad de aprender a interactuar con los compañeros de edad, para controlar la conducta social, desarrolla destrezas e intereses propios de su edad y para compartir problemas y sentimientos semejantes. Mussen et al (1991), nos señalan que las relaciones con iguales

del mismo sexo y del sexo contrario en este período son lo que más se asemeja a un prototipo de las relaciones adultas posteriores en las relaciones sociales, en el trabajo y en las interacciones con miembros del sexo opuesto

Durante la adolescencia, período crítico en nuestra cultura, los grupos de pares cumplen, por lo tanto, un papel emocional y socializador fundamental. Las redes sociales proveen tanto de asesoría en la solución de problemas como de reaseguramiento del propio valor y pueden apoyar un repertorio satisfactorio de roles, Krauskopf (1995)

2.3.2 Factores Determinantes de las Conductas Prosociales de Ayuda y Cooperación

Los psicólogos se están interesando, cada vez más en estudiar los antecedentes de las acciones morales sociales, o de la conducta prosocial, en la que podemos incluir el no decir mentiras, la generosidad, la bondad, el altruismo, la obediencia a reglas y regulaciones, la resistencia a las tentaciones de hacer trampa y de mentir, la consideración para con los derechos y el bienestar de los demás

El modelamiento que constituyen los padres y la identificación con éstos tiene una importancia vital en el desarrollo de estas conductas

El desarrollo de elevados niveles de altruismo y de otras conductas prosociales están ligados íntimamente con todos los procesos fundamentales de socialización en la familia, como la identificación, modelamiento e imitación

La identificación con los padres y la incorporación de sus reglas, le brinda al niño la orientación inicial hacia los asuntos morales; a través del modelamiento y de las técnicas

disciplinarias que experimentan, empiezan a ser susceptibles hacia aspectos específicos de la conducta moral y se entrenan para responder a los mismos. Pero cuando los padres utilizan técnicas de uso del poder, les enseñan a los niños que deben actuar como las autoridades quieren que lo hagan. En consecuencia, estos niños serán proclives a ceñirse a reglas prescritas por autoridades, y ya no a reaccionar en base a la consideración de los efectos posibles de sus reacciones en otras personas.

Puesto que los iguales son modelos eficientes de agresión y de la tipificación sexual, se espera que también puedan ayudar a incorporar y reforzar una conducta social cooperativa y constructiva.

Es difícil dar un estimado de la influencia que ejercen los iguales modelos en la conducta prosocial en un ambiente natural, debido a que no sabemos la frecuencia con que los niños exhiben espontáneamente la conducta prosocial en su diario vivir.

Algunos estudios han señalado que el modelamiento por parte de los coetáneos de una conducta prosocial ejerce una mayor influencia en las respuestas de los niños mayores que en la de los que todavía son muy pequeños.

Con el propósito de clarificar las conductas prosociales, Strayer (Strayer, 1981. En Garaigordobil, 2000), plantea una clasificación en la que incluye dentro de la categoría de comportamientos prosociales cuatro tipos de actividades:

1. Actividades con objetos, en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños.
2. Actividades cooperativas, dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación.

- 3 Tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles no son igualitarios, como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe
- 4 Actividades empáticas, que incluyen mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias

Además de clasificar las conductas prosociales, se efectuará un análisis de las conductas de ayuda y cooperación, ya que ambas son incentivadas y estimuladas en este trabajo. Garaigordobil (2000), define la conducta de ayuda como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro. En tanto que la conducta de cooperación es un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común.

Numerosos autores confirman que la conducta prosocial depende de múltiples factores interrelacionados, entre los que están

- 1 Factores culturales actualmente existe evidencias de que las pautas socioculturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización trae como resultado que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales en relación con sus congéneres. Se ha comprobado que en ciertas culturas como en la de los indios polinesios, las conductas prosociales forman parte de su comportamiento y promueven en los niños la habilidad para interactuar cooperativamente. Godoy (1991), cree que las óptimas condiciones para el aprendizaje de la conducta prosocial a través del

condicionamiento por aproximaciones sucesivas, el modelado o la construcción de un contexto situacional adecuado ocurren en sociedades que no temen la competición por las fuentes de subsistencia o por vecinos agresivos, y cuando se dan estas condiciones se puede desarrollar una premisa cultural en la que se considera a los otros como dotados de buenas intenciones y el mundo no es visto como un lugar altamente peligroso o dañino. En la actualidad, cada cultura promueve diferentes valores morales y culturales, jugando un papel preponderante tanto en la frecuencia de la conducta prosocial de una colectividad como en las justificaciones o razones que se dan sobre por qué se debe o no ayudar al otro.

- 2 Factores del contexto familiar los padres, agentes de socialización, transmiten de manera directa o indirecta los valores sociales al niño. Por esta razón, el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial. Diversos estudios señalan que los padres que aportan seguridad de apego, que enseñan a sus hijos que no deben lastimar a otros, que les hacen reparar el daño causado, que son modelos altruistas en su relación con otros adultos, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar. Se ha sugerido que en la experiencia relacional del niño con sus padres, el mismo adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le permitirán la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo en este esquema de relaciones el uso de formas de comunicación íntimas, de expresión emocional, a pedir ayuda cuando la necesiten y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás.
- 3 Factores personales el enfoque cognitivo señala que la conducta prosocial requiere cierto nivel de descentramiento egocéntrico que permite ver otras

perspectivas. No obstante, algunos investigadores sostienen que los niños muy jóvenes son capaces de comprender este fenómeno, de comprender los puntos de vista de otros, de sentir aflicción empática y de reconocer que otras personas se encuentran en estado de necesidad respondiendo a éste de manera altruista.

4 Factores situacionales. Latané y Darley (1970) analizan la influencia de variables situacionales en la conducta de ayuda ante situaciones de emergencia, proponiendo un modelo cognitivo de decisión de la conducta de ayuda. Desde este punto de vista cognitivo, plantean que la presencia de otros puede influir en la respuesta del observador de tres formas diferentes:

- 1) La presencia de otros o la creencia de que otros pueden intervenir puede llevar a una persona a la difusión del sentimiento de responsabilidad para ayudar y a la difusión del sentimiento de culpa por no ayudar;
- 2) Las reacciones de otras personas ante la situación de emergencia pueden proporcionar información social en relación a la gravedad de la situación;
- 3) El comportamiento de otras personas puede influir en las percepciones del observador sobre qué acciones son las apropiadas.

5 Factores de contexto escolar. La escuela tiene profundos efectos en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmo de la gran sociedad en el cual los niños desarrollan comprensiones básicas de sí mismo, del mundo social y de su lugar en él. Minuchin y Shapiro (1983) La escuela es un contexto especialmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los iguales. Las teorías cognitivas del desarrollo sugieren que la

oportunidad de colaborar con otros en actividades en las que existen metas comunes y la oportunidad de negociar desacuerdos y participar en las decisiones grupales estimulan el desarrollo social y moral, no obstante, éstas siempre deben darse bajo la supervisión y apoyo de un adulto. El desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logran en razón de las condiciones de interacción que la escuela ofrece.

2.3.3 Expresión y Comprensión de Sentimientos en los Adolescentes

En la pubertad aumenta grandemente la influencia de la afectividad sobre toda la psiquis y hay una intensa vida afectiva.

La vitalidad y la energía que son muy dadas de esta etapa son propicia en principio, a la inclinación para entusiasmarse por casi todo.

La vida afectiva del púber se caracteriza inicialmente por las reacciones emocionales primarias, reacciones de inquietud, ira, miedo, amargura. Esta afectividad primaria está constituida por emociones sueltas, sin ningún control. El púber se abandona a las emociones, siendo víctima de ellas. Existe un desequilibrio emocional que explica por qué el púber se altera por cualquier cosa, por qué es tan inestable y suspicaz, por qué cambia con tanta frecuencia de estado de ánimo y de humor.

La afectividad primaria se aviva con las tensiones que son frecuentes en esta edad. Los cambios físicos relacionados con el crecimiento y la maduración sexual tienden a producir fuertes impulsos emotivos.

Cuando algún obstáculo dificulta lograr su meta, como puede ser la autonomía, el aspecto físico, con el éxito escolar, con la vida de amistad, se siente frustrado. No tiene todavía capacidad para tolerar la frustración, para soportar la contradicción. El yo se siente tan frágil que en vez de rebelarse se esconde dentro de sí mismo. Cae en estados de retraimiento, melancolía, abatimiento. Otra forma de evadirse de esa realidad agobiante es la ensoñación. Estas conductas de retraimiento que implica el sentirse culpable, avergonzado y triste, denotan una evolución de la afectividad.

Los amigos personales pueden coadyuvar al desarrollo de un adolescente. Las amistades, muchas veces, permiten una expresión más libre de sentimientos suprimidos de cólera o de ansiedad, y al intercambiar sus historias de otros tienen muchas de las mismas dudas, esperanzas, miedos y sentimientos fuertes.

Gesell (1971), nos señala una serie de sentimientos y expresiones emocionales que se dan en los adolescentes de doce a catorce años.

- 1 Doce años. Los doce años pueden representar una verdadera tregua para la familia. Es una maravilla si se compara su personalidad actual con la del año anterior. Todavía puede mostrar aquellos extremos de la conducta, con respuesta de tipo "blanco y negro", pero éstas se hallan mejor definidas y no siempre en constante contradicción. Los extremos entre los cuales oscila la conducta de doce pueden ser los de cautela o el atrevimiento. Algunas veces, puede mostrarse irritable e impaciente, pero, en general, es de buen natural, agradable y siempre se halla dispuesto a atender razones. A los doce parece hallarse mejor preparado para decidir cuándo ha de permitir que los demás conozcan sus sentimientos y cuándo no. Tiene sus sentimientos lo bastante a la vista para tener conciencia de lo que

sienten los demás. A esta edad, generalmente no experimenta fuertes sentimientos de envidia o de celos, salvo cuando se trata de algún hermano. A esta edad se respeta los sentimientos de los demás y se cuida de no meterse donde no debe. Si no le queda otro remedio, trata de hacerlo con la mayor prudencia posible.

2. Trece años. Los padres expresan que el adolescente revela un verdadero apaciguamiento, que se observa en él mayor seriedad, que presenta períodos de marcada melancolía. A los trece, si su sosiego no ha derivado demasiado hacia la conducta interiorizante, por lo general posee un buen control de las emociones. Se siente y actúa con mayor independencia. Sin embargo, sus sentimientos de tristeza son más intensos que en épocas anteriores. Estos sentimientos pueden formar parte de un estado de ánimo, en esas ocasiones en que se siente taciturno y melancólico como si el mundo no fuera una gran cosa, sin ninguna razón conocida. A veces puede haber causas más visibles debajo de esta tristeza como, por ejemplo, la muerte de alguna persona querida o de un animal doméstico. Rara vez se enfurece realmente, estallando como en épocas anteriores. La irritación o el enojo han reemplazado a la furia. En general, se ha dado cuenta que no puede hacer nada cuando se enoja con sus padres o con sus maestros. También ha aprendido que sus padres suelen tener razón a la larga. No llora con frecuencia, pero a veces se le puede encontrar llorando en su habitación. En ocasiones llora de rabia, pero frecuentemente llora porque las cosas marchan mal. Es cada vez más consciente de sus propios sentimientos. Muchos los manifiestan sin importarles hacerlo conocer a los demás. Pero otros procuran ocultarlos o disimularlos, o bien dejan traslucir su felicidad, pero no su tristeza. A menudo sólo permiten que sus

amigos más íntimos conozcan sus sentimientos y, en algunas ocasiones, se los confiesan a la madre. No le nacen fácilmente las expresiones de cariño. Es más reactivo a la efusividad. Parece haberse retraído sobre sí mismo y se siente más inclinado a rumiar y resolver sus sentimientos dentro de sí.

3. Catorce años. Los catorce años trae consigo una nueva nota. A esta edad el adolescente da un viraje hacia mejores patrones de conducta. Le encanta vivir. Como dicen los padres, está lleno de vida. Claro está que esto no significa que su conducta será siempre positiva. En realidad, parece presentar dos caras distintas: aunque es alegre, a veces se enoja, aunque no se toma las cosas a mal, es irritable y crea dificultades por hechos insignificantes. Aunque es tremendamente feliz en ocasiones puede sumirse en la "depresión más profunda". Pero, en general, goza de la vida y de sí mismo. Los estados de ánimo dichosos superan holgadamente los sombríos. Más que triste, suele sentirse irritado o malhumorado. Este mal humor puede desplazarse hacia una cavilación o depresión más activa. Pero no suele permanecer mucho tiempo en esos estados de desazón. El llanto no es común a los catorce años, pero, cuando se produce, por lo general, hay, detrás de éste, una razón poderosa. Las más de las veces, llora cuando está irritado o en una de sus depresiones y el llanto no hace, necesariamente, que se siente mejor. Más bien revela el estado subyacente que lo ha provocado. Muchas veces puede ser una llamada de auxilio y no debe tomarse a la ligera. El análisis de los principales problemas demuestra que las cosas no lo trastornan demasiado. Su principal problema es el de su conformación física: el ser demasiado gordo, demasiado bajo o demasiado alto. También puede referirse a una tarea escolar o

puede estar comprendido en la esfera social. No le da vergüenza manifestar sus sentimientos, pues todavía puede disimularlos, pero, en general, es franco y le gusta que la gente sepa cómo siente.

2.3.4 Manejo Psicosocial en la Resolución de Conflictos.

Según el diccionario *“La Psicología Moderna de la A a la Z”*, se habla de conflicto cuando hay contradicción entre dos tendencias fundamentales o entre dos fuerzas aproximadamente equivalentes.

Muchas de las teorías sobre el desarrollo psicológico incluyen algún elemento de conflicto, bien intrapersonal, interpersonal o social. Por consiguiente, el conflicto juega un papel preponderante en el desarrollo psicosocial del individuo. Davidoff (1986), manifiesta que los conflictos aparecen en situaciones donde dos o más necesidades, metas, o cursos de acción incompatibles compiten entre sí, y hacen que un organismo experimente una atracción simultánea, por diferentes direcciones, con un sentimiento concomitante de malestar.

El proceso de búsqueda de la resolución del conflicto puede incitar la exploración y comunicación sociales. No obstante, el conflicto empieza con un malentendido, por ende, puede dar como resultado consecuencias negativas. La manera como se maneje el conflicto es la que determina su utilidad social. La resolución sosegada de un conflicto coadyuva a la comprensión y a la comunicación abierta; la transgresión de las diferentes posiciones resulta en un posterior deterioro social.

Todas las personas, en su vida diaria, deben enfrentar situaciones que provoquen conflicto externo o interno. Los conflictos externos surgen cuando las opciones incompatibles se encuentran fuera del individuo, en un conflicto interno, se encuentran dentro del individuo conflictivo. El adolescente se enfrenta con conflictos en muchas ocasiones. A veces, el conflicto no es grave o se puede resolver con facilidad, pero, en otros casos, ese conflicto es capaz de desorganizar su personalidad.

A través de la historia, los conflictos han tenido un valor importante en el desarrollo de los individuos y de las sociedades. No obstante, en las últimas décadas se han llevado a cabo muchas investigaciones para explorar los procesos implicados en la resolución de conflictos. Obviamente, la mayor parte de los procesos implicados en la resolución de los conflictos interpersonales son parecidos a los que juegan un papel en la resolución de los conflictos sociales, ideológicos e internacionales. Las diferencias radican en la buena voluntad de las partes involucradas para autodominarse y comprometerse en una comunicación racional abierta.

En la interacción humana se considera que la capacidad para resolver conflictos es una habilidad madura y conveniente, que puede ser de gran utilidad para los seres humanos. Debido a que el conflicto es una parte integrante de la interacción social, la capacidad para afrontarlo de la manera más eficaz contribuye a un ambiente social más sano y productivo. En muchas sociedades, a los individuos que son capaces de resolver conflictos se les considera en sumo grado altruistas y humanitarios. Por tanto, la habilidad requerida para resolver conflictos no sólo está enmarcada en un proceso particular de resolución y cambio, además abarca las actitudes. Ambas son fundamentales, las cuales

debieran servir de características integrales del desarrollo psicológico de cada ser humano

Es importante acotar que las discusiones y los desacuerdos son, frecuentemente, la consecuencia de una necesidad de confirmación social de nuestras creencias y actitudes. Cuando disentimos con otra persona o pensamos que nuestra opinión es divergente, sentimos que hay una inconsecuencia o disonancia que necesitamos resolver.

Para la resolución de conflictos, Michelson et al (1987), señala cuatro pasos para ayudar a que resulte un poco más fácil:

- 1 Hablar con las otras personas implicadas y saber lo que tienen que decir, descubrir cómo se sienten o lo que quieren. Esto da la posibilidad de comunicarles nuestra postura. Si no se hace esto, no sabremos en qué consiste exactamente el problema y será prácticamente imposible resolver el conflicto de una forma aceptable.
- 2 Es importante decidir cuán diferentes son en realidad nuestras ideas o puntos de vista. Si no son tan diferentes, posiblemente se podrá llegar a un acuerdo. Si son muy diferentes, hay que ver la posibilidad de que cada parte ceda un poco, para resolver así alguna de las diferencias. Esto ayudará a mejorar un poco la situación y, tal vez, permitirá que después se pueda solucionar alguno de los otros problemas. Sin embargo, si las diferencias fueran demasiado profundas y pronunciadas y todavía existen desacuerdos, quizá debamos decir "vemos las cosas de forma diferente, por lo tanto, no tiene mucho sentido seguir discutiendo sobre esto".
- 3 Una vez se haya logrado un acuerdo sobre la forma de resolver el conflicto, se procede a hacer lo acordado. Si se espera para ver lo que hace la otra persona o si

cambia de opinión, puede que se eche a perder cualquier acuerdo o resolución al que se haya llegado. Al hacer lo acordado, se demuestra a la otra persona que se respeta el acuerdo y que somos de confianza.

- 4 Por último, cuando se ha resuelto el conflicto o mientras se está resolviendo, debemos asegurarnos de permanecer en contacto con la otra persona o personas. Esto ayudará a asegurar que la resolución de conflictos funciona de la forma en que se ha planeado y también permitirá evitar discusiones o problemas similares en el futuro.

Un aspecto importante de la madurez social es el entendimiento y la capacidad de aceptar el hecho de que siempre existirá cierto grado de desavenencias o desacuerdos. Es decir, la gente necesita aprender, darse cuenta y sentirse bien ante la idea de que no todos los problemas que se presentan en la vida tienen o tendrán solución.

**CAPÍTULO II PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA
PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL DEL ADOLESCENTE**

1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

1.1 Antecedentes

En la actualidad existen algunos programas interesantes para adolescentes, que estimulan su desarrollo socioafectivo. No obstante y a pesar de la existencia de algunas propuestas, continúa siendo una necesidad la creación de más programas adaptados a nuestra realidad y, sobre todo, la validación de estas experiencias foráneas, ya que sólo en algunas ocasiones se lleva a cabo la evaluación de estos programas. Por tal motivo, se ha readaptado, aplicado y evaluado un programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo social y personal, dirigido a adolescentes de 12 a 14 años, el cual ha sido ampliamente validado por la Dra Maite Garaigordobil. Con este programa de intervención se estimulan diversas variables relacionadas con la expresión emocional, comunicación, relaciones de ayuda y confianza, capacidad de cooperación grupal, respeto por las diferencias y aceptación del otro. En este sentido, Garaigordobil ha sistematizado y aplicado el programa de intervención basado en juegos amistosos, de ayuda y cooperación los cuales han sido evaluados experimentalmente, validando de esta forma el objetivo que los mismos persiguen.

Garaigordobil (2000) señala que se le aplicó el programa a adolescentes de segundo ciclo de educación primaria, se les administró a cuatro grupos experimentales con el contraste de un grupo de control, durante el curso escolar 1993-1994, con una muestra de 154 sujetos: 126 experimentales y 28 de control, en el cual se analizó el impacto del

programa en diversas variables tales como conducta altruista, conducta asertiva en interacción con iguales, comunicación intragrupo, autoconcepto, socialización, creatividad verbal y gráfica. Encontró que los análisis de varianza confirmaron los efectos positivos de la intervención tanto en la conducta prosocial como en el auto concepto.

Todas estas experiencias preceden y conforman los antecedentes de nuestro trabajo que ahora se adaptan y aplican a adolescentes panameños, enfatizando más nuestro programa en la expresión y el manejo de sentimientos.

1.2 Fundamentación Teórica

El trabajo se fundamenta teóricamente en tres aspectos. En primer término el que encuadra evolutivamente el programa, es decir, todos aquellos cambios que se producen en la etapa adolescente, el papel de la interacción entre iguales, así como lo referente al desarrollo personal y social en la adolescencia. Si bien esta etapa se caracteriza por un período de profundos cambios, la cual tiene muchas aristas, ya sea por su inestabilidad o por su provisionalidad. El inicio de la adolescencia está marcado por cambios biológicos, transformaciones fisiológicas y físicas, no obstante, el fin de la adolescencia está señalado por los cambios sociales y su manifestación frente a la vida. La adolescencia está indicada como el momento en que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo de

la vida. Esta etapa del desarrollo es supremamente importante, ya que permite configurar los ideales de vida que posteriormente constituirán la identidad personal adulta. Y en este contexto, el grupo de iguales será una gran fuente de influencia para el desarrollo del adolescente.

El segundo concepto que subyace en el programa se refiere al estudio o conducta social positiva. La reflexión opera en torno a los factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial y los beneficios de cooperar versus competir para el desarrollo personal y social. Sobre la base de estos estudios se ha evidenciado que la conducta prosocial es una conducta compleja debido a que está determinada por múltiples factores ya sean culturales, familiares, escolares, personales y otros. A pesar de esta gama de factores se ha podido confirmar la eficacia de los programas de entrenamiento en el incremento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar, compartir, consolar, entre otras.

Finalmente, este trabajo queda fundamentado en el conocimiento de los mecanismos y procesos que operan en un grupo para llegar a la madurez.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

2.1. Objetivos Concretos del Programa

El programa de intervención persigue los siguientes objetivos

- Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo
- Mejorar tanto el autoconcepto y la imagen como el sentido de valía de los compañeros de grupo y el respeto por los demás
- Poseer hábitos de escucha activa, de comunicación bidireccional y asertiva, capacidad de interrogar y dialogar racionalmente
- Fortalecer la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes
- Estimular la capacidad de cooperación, es decir, aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes
- Facilitar la expresión de variados sentimientos, reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros del grupo
- Estimular la empatía ante las emociones de otros seres humanos
- Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos, es decir, desarrollar la capacidad para definir conflictos, reconocer sus causas, desarrollo y situación actual, así como para buscar soluciones

2.2. Características y Configuración del Programa

El programa de intervención ha sido diseñado y adaptado para su administración a grupos de adolescentes de 12 a 14 años

Señala Garaigordobil (2000), que muchas de las actividades que configuran el programa podrían plantearse con adolescentes de mayor edad e incluso con adultos, y una parte considerable de ellas pueden ser utilizadas en el contexto de grupos psicoterapéuticos con fines clínicos

El programa se desarrolló en cuatro módulos, los cuales incluyeron diez actividades. Estos son

1. **Autoconocimiento-autoconcepto** incluye cuatro actividades que fomentan el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, así como la mejora de la autoimagen y de la imagen de los demás
2. **Expresión y comprensión de sentimientos** contiene tres actividades que facilitan la identificación y la expresión de sentimientos, así como el análisis de las causas y consecuencias de variados sentimientos y los mecanismos de resolución adaptativa de sentimientos negativos
3. **Relaciones de ayuda y cooperación** se propone una actividad que estimula las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros del grupo
4. **Resolución de conflictos.** incorpora dos actividades en las que se presentan situaciones de conflicto que tienen por finalidad activar técnicas y procesos de análisis y resolución de conflictos variados

Algunas de las actividades incluidas en el programa han sido creadas o adaptadas para esta experiencia. Sin embargo, en todas ellas se ha desarrollado un formato de presentación de las mismas, que incluye los siguientes elementos:

- **Objetivos** se indican los objetivos concretos que se pretenden con esa actividad
- **Descripción de la actividad** se plantean las instrucciones que se deben dar al grupo para el desenvolvimiento de la actividad, así como las fases y el procedimiento a seguir para su realización
- **Discusión** se sugieren una serie de preguntas para la fase de reflexión y debate que se realiza después de la acción. Estas preguntas están vinculadas a los objetivos de la actividad, no obstante, tienen un carácter general y orientativo dejando cabida a otras preguntas que se puedan formular en función de los productos, conclusiones o verbalizaciones que se planteen en el grupo en cuestión.
- **Materiales** se enumeran los materiales que se requieren para llevar a cabo la actividad
- **Tiempo** se propone un tiempo aproximado para la realización de la actividad. No obstante, su duración puede variar en función de la ejecución particular de cada grupo y del tamaño del mismo

2.3 Procedimiento Para la Aplicación del Programa con un Grupo

El procedimiento de aplicación del programa de intervención con un grupo implica el mantenimiento de una serie de variables constantes. Estas variables para la administración de la experiencia son:

- 1 Constancia intersesional. en la aplicación experimental de este programa de intervención se llevó a cabo una sesión de intervención semanal de hora y media aproximadamente, durante tres meses. Se adaptó la frecuencia de las sesiones de intervención al tiempo disponible con el grupo.
- 2 Constancia espacio-temporal. la experiencia se llevó a cabo el mismo día (lunes), en el mismo horario (9:30 a.m.) y espacio físico. Se realizó en un aula grande y libre de obstáculos que permitió distintos modos de organización del grupo de adolescentes. Esta aula, además, disponía de un gran tablero.
- 3 Constancia de las figuras adultas que dirigieron la intervención. las sesiones fueron dirigidas siempre por las mismas personas, las psicólogas que se encargaron de la dinámica del grupo y una enfermera que nos apoyaba logísticamente.
- 4 Constancia en la estructura o formato de la sesión. las sesiones se configuraron con la siguiente estructura:
 - Primero los miembros del grupo se sentaban en posición circular, planteándoseles los objetivos y las instrucciones de la actividad.
 - Segundo, el grupo desarrollaba la acción.
 - Al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo volvían a la posición circular y se abría una fase de discusión o debate en grupo. Esta fase era para la reflexión y el diálogo, en el que se analizaban las ideas y resultados obtenidos en la actividad llevada a cabo por el grupo. Todas las sesiones se articulaban siguiendo este esquema, con la excepción de la primera sesión, en la que, al comienzo de ésta, se incorporó lo que se denomina

“consigna de introducción al programa” Esta consigna sirvió de encuadre a la intervención que se implementó, consistiendo en una explicación general sobre los objetivos del programa de intervención y sobre el tipo de actividades que incluía. Asimismo, encuadró su temporalización (día y hora de la semana en el que se realizó el programa), y se identificó a las figuras que intervendrían en esta experiencia.

2.3. Técnicas Para Facilitar el Proceso de Desarrollo Grupal

Las técnicas de dinámicas de grupo utilizadas por el programa son variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate. Se incluyen las siguientes técnicas:

- **Juego y dibujo** El programa utiliza diversos tipos de juegos para fomentar el desarrollo de la actividad, tales como juegos de comunicación, juegos de ayuda-cooperación y juegos de expresión emocional, a través de la dramatización. Tanto el juego como el dibujo son técnicas proyectivas lúdicas que movilizan y permiten la expresión de contenidos personales conscientes e inconscientes (pensamientos, fantasías, experiencias).
- **Pequeños grupos de discusión** consisten en un número reducido de personas (cinco o seis) que intercambian “cara a cara” ideas sobre un tema, resuelven un problema o toman decisiones y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático y un máximo de espontaneidad,

flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario(a) para que registre las conclusiones que vayan surgiendo con motivo del debate y que serán tomadas a través de una elaboración participativa y democrática. Esta técnica consiste en la formulación precisa de una pregunta o tema a un grupo para ser discutido durante un breve periodo. Tras este periodo cada grupo debe sintetizar las ideas en un breve informe para comunicarlo a todo el grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de los diversos puntos de vista que han surgido, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema. Es una técnica muy útil, ya que permite una participación activa y democrática de todos los miembros y ofrece la posibilidad de contemplar opiniones y puntos de vista diferentes para llegar a una toma de decisiones en poco tiempo. Con esta dinámica se facilita la confrontación de ideas, la capacidad de síntesis y de concentración, ayuda a aquellos que encuentran dificultad para hablar ante otros y estimula el sentido de responsabilidad.

- **Torbellino de ideas** es una técnica de grupo que trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, sin censura, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas. Está dirigida a desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones, entendiéndose por ésta como la capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos, o integrarlos de manera distinta. Esta técnica es muy útil para fomentar la fluidez de ideas y la posterior

evaluación de las mismas respecto a cualquier tema. Se estructura llevando a cabo el siguiente procedimiento:

- 1) En primer lugar, se describe el problema o tema en cuestión.
 - 2) Durante un tiempo, aproximadamente de cinco a diez minutos, los miembros distribuidos en pequeños equipos presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando, ideas que registra un secretario(a) en cada equipo.
 - 3) Posteriormente, durante diez minutos, se debaten y evalúan las ideas y se eligen las que se consideren más adecuadas.
 - 4) En último lugar, se evalúan y de nuevo se seleccionan las tres que puedan ser más útiles y factibles.
- El estudio de casos. esta técnica permite entrenar a los miembros de un grupo en la discusión guiada, en el análisis de situaciones y hechos, en el análisis e intercambio de ideas, permitiendo así desarrollar la flexibilidad de razonamiento y mostrando que no hay una única solución para un mismo problema. Un “caso” es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada y discutida. Una de las características de esta técnica consiste en que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la solución planteada, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Así pues, el objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente los diversos aspectos del mismo.

- **Role-playing (juego de roles)** es una técnica muy difundida que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que se torne real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente, se abre una fase de discusión de la escenificación, para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que se desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.
- **Videos** La presentación de películas es una técnica que permite aclarar y reestructurar conceptos. Es afectiva-participativa ya que facilita el involucramiento afectivo cognoscitivo, transmite conocimientos y estimula la expresión de los adolescentes ya que crea una atmósfera de apertura, promoviendo la participación de todos a través de las preguntas y la fase de debate.

2.5 Descripción de las Actividades del Programa

MÓDULO I

Autoconocimiento-Auto concepto

1. ÁRBOLES DE PRESENTACIÓN

Objetivos:

- Tomar conciencia de uno mismo incrementar el autoconocimiento
- Ampliar el conocimiento de los compañeros del grupo

Descripción de la actividad:

El grupo se situó frente a un pliego grande de papel de embalar sobre el que se dibujaron varios árboles con numerosas ramas. Se hicieron tantas ramas como miembros del grupo. Los participantes recibieron un trozo de cartulina con el que hicieron su tarjeta de presentación. En esta tarjeta pusieron su nombre, realizaron un dibujo que representara algo que les gustara y una descripción verbal, una frase indicando algo que añadiera información al dibujo. Posteriormente, cuando fueron terminando, acudieron a pegar su tarjeta en alguna rama de los árboles de presentación dibujados en el pliego de papel. En último lugar, cuando todas las tarjetas estuvieron colgadas, los miembros del grupo tomaron un tiempo para observar las tarjetas de sus compañeros. Todos debían leer las tarjetas de los demás.

Notas

- Psicóloga Evitar que se observaran unos a otros mientras realizaban la actividad. Pegar las tarjetas de tal modo que se pudieran leer con facilidad. Si los miembros del grupo se conocen con anterioridad, se pueden emplear otras consignas que requieran una mayor implicación emocional, por ejemplo, sorprender a sus compañeros e informarles de algo que no sepan, dibujar su mejor recuerdo, o una experiencia que les impresionó.

- Observador Recoger las tarjetas de presentación para análisis posterior Registrar en el diario la dinámica grupal mientras realizan la actividad (dibujan la tarjeta y observan las tarjetas de los demás) y las verbalizaciones del debate (preguntas formuladas y respuestas dadas por el grupo)

Discusión:

Se llevó a cabo frente a los árboles, después de la observación de las tarjetas de presentación ¿Este ejercicio los ha ayudado a conocerse mejor? ¿Han descubierto sentimientos o pensamientos afines con otros compañeros?

Materiales:

Varios metros de papel de embalar

Cartulinas de varios colores

Pilotos de colores

Tiempo:

1 hora y 30 minutos

2. LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Objetivos:

- Obtener un concepto amplio de lo que es la sexualidad
- Concebir cómo son y cómo funcionan sus órganos sexuales con la finalidad de favorecer su autoconcepto, autoimagen y crear responsabilidad en su autocuidado
- Conocer los cambios biopsicosociales que se experimentan durante la adolescencia para que los acepten e integren a su personalidad
- Identificar las normas de salud sexual y reproductiva que les permitan conservarse sanos y detectar enfermedades de transmisión sexual
- Mejorar el proceso de toma de decisiones

Descripción de la Actividad:

Se les presentó la película **Sexualidad, la Asignatura Pendiente**, a los participantes, la cual duró 30 minutos. Cada participante efectuó sus anotaciones sobre las interrogantes que les iban surgiendo, a medida que la película se desarrollaba.

Al final se recogieron las preguntas de todos los participantes para ser respondidas durante el debate.

Nota

- Psicóloga: En la fase de debate, se va respondiendo a las interrogantes planteadas por los participantes.
- Observador: Recoger las preguntas de cada participante para la fase de discusión.

Discusión:

Se dio en función de las siguientes preguntas:

- ¿ Les interesa el tema de las relaciones sexuales?
- ¿ Han podido conocer las diversas enfermedades de transmisión sexual que existen?

Materiales:

Hojas de papel

Bolígrafo

Pizarra

| |
|---------------------|
| Tiza |
| Televisor y VHS |
| Tiempo: |
| 1 hora y 30 minutos |

MÓDULO II
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN DE SENTIMIENTOS

3. LA BOLSA DE LOS SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Mejorar la expresión emocional a través de la verbalización
- Analizar las consecuencias de las emociones
- Reflexionar sobre formas de resolución adecuadas de las diversas emociones

Descripción de la Actividad:

Se introdujo en una bolsa plástica un conjunto de papeletas, cada una de las cuales indicaba una emoción. Un miembro del grupo eligió al azar tres papeletas en las que se indicaban tres emociones o sentimientos. Todos los miembros debieron escribir una ocasión en la que experimentaron alguno de esos tres sentimientos. Posteriormente, los miembros del grupo expusieron la situación en la que vivieron el sentimiento seleccionado y cómo reaccionaron ante el mismo. Se abrió un debate sobre otras formas posibles de responder a esa situación, de manera adecuada y asertivas.

Notas

- Psicóloga: Tener en cuenta los sentimientos abordados en actividades previas para eliminarlos en esta actividad.
- Observador: Recoger las situaciones descritas por los miembros del grupo en las papeletas y adjuntarlas al diario. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

El debate se centró en la identificación de las emociones y de las formas adecuadas de respuesta.

Materiales:

Bolsa de plástico

Papeletas

Bolígrafo

Tiempo: 1 hora y 45 minutos

Listado de Sentimientos

| | | | |
|------------|--------------|-------------|---------------|
| Alegre | Aburrido | Crítico | Avergonzado |
| Excitado | Orgullosa | Molesto | Miserable |
| Enfadado | Tenso | Aturdido | Satisfecho |
| Tranquilo | Comprensivo | Interesado | Feliz |
| Asombrado | Animado | Inquieto | Impaciente |
| Odioso | Indiferente | Culpable | Aterrorizado |
| Disgustado | Ridículo | Cariñoso | Desilusionado |
| Frustrado | Insatisfecho | Sorprendido | Cansado |
| Envidioso | Asustado | Ilusionado | Amistoso |
| Triste | Valiente | Desanimado | Bueno |

4. UNA MIRADA EN EL ESPEJO

Objetivos:

- Tomar conciencia de sí mismo
- Incrementar el autoconocimiento
- Reflexionar sobre las autopercepciones y el origen de las mismas
- Aprender estrategias de modificación de un autoconcepto negativo

Descripción de la actividad:

Se entregó a cada participante un listado con 52 adjetivos (26 positivos y 26 negativos) y una hoja para que recogieran sus descripciones. En primer lugar, cada participante describió como le ve su madre, seleccionando del listado los adjetivos que cree que utilizaría su madre para definirle. Mientras se leían los adjetivos se anotaban los seleccionados del listado que se le presentaban en la hoja de recogida de descripciones. En segundo lugar, y tapando las respuestas previas, seleccionaban los adjetivos con los que le describiría su padre. En tercer lugar, realizando la misma operación, es decir, tapando las respuestas previas, seleccionaban los adjetivos que describían cómo les veía un amigo o los amigos, y, en último lugar, cómo se veía él mismo.

Cuando complementaron la hoja de recogida de descripciones, se observaron sus respuestas, analizando individualmente:

- 1) El concepto positivo o negativo que tenían de él su madre, su padre, un amigo y él mismo (número de adjetivos positivos y negativos en cada evaluación)
- 2) Qué persona le veía más parecido a como se veía él mismo

Notas

- Psicóloga: dirigir la fase de debate durante la voluntaria exposición pública de los adjetivos seleccionados
- Observador: recoger las hojas de respuesta para análisis posterior. Registrar en el diario las verbalizaciones de la fase de debate

Discusión:

¿Este ejercicio los ha ayudado a conocerse mejor?

¿Son parecidas o muy diferentes las imágenes que tienen de ustedes mismos de la imagen que de ustedes tienen los demás?

Materiales:

Un listado de adjetivos

Una hoja de recogida de descripciones por participante

Un lápiz

Tiempo:

1 hora y 42 minutos

Listado de Adjetivos de: Una Mirada en el Espejo

| | | | |
|--------------|---------------|-------------|-------------|
| Valiente | Malo | Generoso | Servicial |
| Desobediente | Confiado | Grosero | Pesimista |
| Enfadado | Amistoso | Honesto | Cuidadoso |
| Sincero | Obediente | Optimista | Débil |
| Listo | Descarado | Egoísta | Bueno |
| Cooperador | Perezoso | Impopular | Ingenioso |
| Inseguro | Desconfiado | Educado | Agresivo |
| Estúpido | Desaliñado | Cobarde | Inteligente |
| Popular | Triste | Infeliz | Razonable |
| Fuerte | Independiente | Caprichoso | Feliz |
| Creativo | Dependiente | Rápido | Lento |
| Alegre | Dominante | Maleducado | Torpe |
| Amable | Divertido | Insolidario | Tonto |

Hoja de Respuesta de: Una Mirada en el Espejo.

¿Cómo Me Ven?

| Madre | Padre | Amigo | Yo mismo |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| | | | |

MÓDULO III
RELACIONES DE AYUDA Y COOPERACIÓN

5. LOCALIZACIÓN DE OBJETOS

Objetivos:

- Cultivar relaciones de ayuda
- Manifestar confianza en los demás
- Practicar la comunicación intragrupo

Descripción de la actividad:

El grupo se dividió en parejas, representando uno el rol de ciego y el otro el rol de guía. Se colocaron diversos objetos por el aula (varios por participantes). El guía debía dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que éste recogiera el mayor número de objetos dispersos por el aula y los fuera introduciendo en una bolsa plástica.

Notas

- Psicóloga: dividir el grupo, organizar y dirigir el debate
- Observador: registrar los contenidos verbales de la discusión y la dinámica grupal generada por el juego (relaciones de ayuda = dar instrucciones verbales adecuadas y con interés, confianza = se mantienen ciegos, acatan las reglas del juego)

Discusión:

Se efectuó a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Resultó difícil ayudar al compañero transmitiéndole instrucciones verbales?
- ¿Fue difícil seguir las instrucciones verbales que se les dio? ¿Cuántos objetos recogieron cada pareja? ¿Qué factores influyeron para que algunas parejas consiguieran más objetos que otras? ¿Cómo se sintieron en el rol de ciego o de guía?

6. UNA PELEA DE GRUPO

Objetivos:

- Mejorar la comunicación intragrupo con relación a las expectativas o pensamientos que aparecen en un conflicto en el que interviene la agresión
- Aplicar mecanismos de resolución de situaciones de agresión

Descripción de la actividad:

En primer lugar, se les dijo a los adolescentes del rumor que al terminar las clases habría una pelea entre sus mejores amigos ¿Qué pensarían al oír esto? Se dividió al grupo en equipos de cuatro o cinco miembros, y cada miembro recibió una lista de pensamientos ante esta situación Individualmente, debían seleccionar tres de estos pensamientos en función del grado de identificación que tenían respecto a ellos (los tres pensamientos que creían que ellos tendrían frente a esa situación) Posteriormente, los miembros de cada equipo comunicaban al secretario del equipo su selección y obtenían la frecuencia de los pensamientos en una hoja de síntesis de las respuestas de equipo Posteriormente, conformando un sólo grupo, se realizó el mismo proceso de integración de resultados (frecuencias de cada pensamiento en el grupo) y se abrió un debate en torno a cada pensamiento Los resultados grupales se sintetizaron en la pizarra

Nota

- Psicóloga dirigir el proceso de integración de los resultados y el debate en torno a cada pensamiento
- Observador recoger las hojas de respuesta individuales y de equipo Registrar las frecuencias de cada pensamiento del grupo en general y las verbalizaciones del debate

Discusión:

El debate se organizó en torno al análisis de las implicaciones (conductas, emociones) derivadas de los pensamientos más frecuentes obtenidos de la integración de los resultados de todos los miembros del grupo Implicaciones y consecuencias de los pensamientos del listado

Materiales:

Hoja de respuesta individual (una para cada participante) y hoja de respuesta de equipo (una por cada equipo)

Bolígrafo

Pizarra

Tiza

Tiempo:

1 hora y 35 minutos

Hoja de Respuesta Individual: Una Pelea de Grupo

Selecciona y marca con una cruz, de este grupo de pensamientos, tres que tú tendrías en esta situación con mayor probabilidad

1 Magnífico, resultará muy interesante

2 Me preocupa que hieran a mi amigo

3 Temo que, si peleo, salga herido

4 Si peleo, puedo hacer daño a otros

5 Veré lo que hacen mis otros amigos

6 Es justo que pelee por mis amigos

7 No me interesa

8 Pelear es una pérdida de tiempo

9 Debo tratar de detener la pelea

Hoja de Respuesta en Equipo: Una Pelea de Grupo

| | Frecuencias | Total |
|---|--------------------|--------------|
| 1. Magnífico, resultará muy interesante | | |
| 2. Me preocupa que hieran a mi amigo | | |
| 3. Temo que, si peleo, salga herido | | |
| 4 Si peleo, puedo hacer daño a otros | | |
| 5. Veré lo que hacen mis otros amigos | | |
| 6 Es justo que pelee por mis amigos | | |
| 7 No me interesa | | |
| 8 Pelear es una pérdida de tiempo | | |
| 9 Debo tratar de detener la pelea | | |

7. LA IRA

Objetivos:

- Identificar sentimientos de ira (rabia) y agresividad
- Analizar causas y consecuencias de los sentimientos agresivos
- Establecer formas adecuadas de manejar estos sentimientos
- Mejorar la comunicación intragrupo

Descripción de la actividad:

Para trabajar con el sentimiento de ira se siguieron las siguientes fases en primer lugar, todo los participantes enunciaron, en un torbellino de ideas, situaciones concretas que generaban ira (rabia), agresividad. Todas las respuestas se anotaron en la pizarra, y se leyeron al finalizar esta fase. En segundo lugar, cada participante dibujó en una hoja algún acontecimiento que le hubiera provocado rabia, agresividad, escribiendo una frase debajo, que clarificara el contenido del dibujo. Debía referirse a una situación concreta y personal en la que el miembro del grupo hubiera tenido ese sentimiento. Cuando todos realizaron el dibujo, lo cubrieron y sucesivamente mostraron y comentaron sus dibujos al grupo. Se recomendó que indicaran el nombre en el dibujo para analizar posteriormente los mismos. En un tercer momento, se reflexionó sobre las conductas que se podían derivar de este sentimiento, es decir, sus consecuencias. Finalmente, se seleccionaron algunas de las situaciones concretas que provocaron estos sentimientos y los miembros del grupo enumeraron formas de responder a los mismos. Se instó a que los participantes enumeraran distintas formas de expresar la rabia, clarificando formas positivas (sin herir al otro) de manejar estos sentimientos ante cada situación concreta que haya generado esta emoción.

Notas

- Psicóloga distribuir a los participantes por el aula, de tal modo que realizaran el dibujo. Resolver sus interrogantes.
- Observador registrar el listado de situaciones que provocaron ira y agresividad, así como sus consecuencias y las estrategias de resolución que se sugirieron en el

debate Recoger los dibujos para su posterior análisis

Discusión:

El debate giró en torno a causas, consecuencias y formas de resolver sentimientos de ira y agresividad. Los participantes reconocieron que los sentimientos de ira se producen en todos los seres humanos.

Durante la discusión quedó clara la importancia de expresar estos sentimientos de forma adaptativa, asertiva, es decir, haciendo valer los propios derechos, pero sin dañar al otro.

Materiales:

Folios

Pilotos de colores

Lápices

Pizarra

Tiempo:

1 hora y 47 minutos

8. LOS CHICOS Y LAS CHICAS

Objetivos:

- Mejorar el autoconocimiento
- Identificar situaciones de discriminación debidas al género
- Intercambiar información sobre las conductas placenteras y no placenteras en la interacción con iguales de otro sexo
- Manifestar mejores relaciones de género

Descripción de la actividad:

Se formaron equipos de cuatro o cinco participantes del mismo sexo. En primer lugar, durante un tiempo de quince a veinte minutos los equipos complementaban el cuestionario que se les entregó, recogiendo las ideas que aportaban todos los miembros del grupo. Posteriormente, ante todos los participantes, se leyeron las respuestas de cada equipo y se debatieron las ideas básicas expresadas. En última instancia se expusieron formas para mejorar la interacción de géneros.

Nota

- Psicóloga: organizar los grupos, dirigir el debate
- Observador: entregar y recoger los cuestionarios de cada equipo. Registrar en el diario las verbalizaciones expresadas por los participantes en la fase de debate.

Discusión:

El debate se planteó en torno a los contenidos que se expresaron en las respuestas de los cuestionarios aplicados. Se expusieron las conclusiones de cada equipo, se debatieron los contenidos, se sintetizaron las ideas básicas, y se expresaron formas para el cambio.

¿Han identificado actitudes de discriminación? ¿El diálogo en grupo ha ayudado a conocer y tratar mejor a los del otro sexo?

Materiales:

Hojas del cuestionario

Bolígrafo

Tiempo:

1 hora y 38 minutos

Cuestionario (versión para chicos): Los Chicos y las Chicas.

¿Qué me gusta de ser un chico?

¿Qué experiencias me entristecen de ser chico?

¿Qué dificultades tenemos, como chicos, con personas de nuestro propio sexo?

¿Qué no deseamos volver a experimentar, como chicos, de las personas del otro sexo?

¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a las chicas, para crear mejores relaciones entre nosotros?

¿En alguna ocasión, te has sentido rechazado por ser chico? ¿Cuál?

Cuestionario (versión para chicas): Los Chicos y las Chicas

¿Qué me gusta de ser una chica?

¿Qué experiencias me entristecen de ser chica?

¿Qué dificultades tenemos, como chicas, con personas de nuestro propio sexo?

¿Qué no deseamos volver a experimentar, como chicas, de las personas del otro sexo?

¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a los chicos, para crear mejores relaciones entre nosotros?

¿En alguna ocasión, te has sentido rechazado por ser chica? ¿Cuál?

9. MODELOS

Objetivos:

- Identificar diferentes emociones alegría- tristeza, amor- odio, entre otros
- Expresar variadas emociones

Descripción de la actividad:

- 1 Manifestaron corporal y verbalmente la emoción expresada En una primera fase, se dividió el grupo en equipos de cinco participantes aproximadamente Todos los miembros se colocaron de pie en posición circular Uno tras otro iba al centro del círculo y expresaba corporalmente un sentimiento de su elección, que anunciaba con una sola palabra (alegría- tristeza, amor- odio) El resto de los miembros del grupo observaban al modelo e intentaba reproducir la forma de expresión con la mayor fidelidad posible
- 2 Las psicólogas fueron al centro, expresaron corporalmente una emoción y los jóvenes identificaron el sentimiento expresado
- 3 Se asignó a los adolescentes por pareja una emoción Después se desplazaron por el aula expresando esta emoción y localizaron al compañero que expresaba la misma emoción

Discusión:

Se planteó en base a las respuestas de las siguientes interrogantes

- ¿Resultó fácil o difícil identificar el sentimiento a partir de la expresión corporal?
- ¿Cuesta expresar emociones con el cuerpo? ¿Era difícil expresar la emoción y buscar al compañero?

Tiempo: 1 hora y 35 minutos

10. LA AGRESIÓN

Objetivos:

- Confrontar una situación en la que se es injustamente agredido físicamente por otro
- Mejorar la comunicación intragrupo con relación a distintas perspectivas posibles frente a ese conflicto
- Considerar las distintas técnicas de resolución del problema, distintas formas de responder a la agresión
- Expresar emociones a través de la dramatización

Descripción de la actividad:

Se planteó al grupo la siguiente historia “Miguel está jugando en el patio con una pelota y Juan lo empuja, lo hace caer al suelo y le quita la pelota Miguel intenta levantarse del suelo, pero Juan lo empuja de nuevo y vuelve a caer ¿Qué sentirías en esa situación? ¿Qué podrías hacer?”

Después de haber narrado la historia, se dividió al grupo en equipos de cuatro participantes. En primer lugar, confeccionaron las posibles formas de responder a esta situación conflictiva, en la que una persona es agredida (fase de torbellino de ideas). Después, cada equipo seleccionó la forma de responder que consideró más adecuada y debatió las conductas posibles frente a la situación que cada equipo consideró (fase de evaluación de ideas). Cada grupo evaluó por qué juzgaban esa situación la más adecuada. Si no conseguían seleccionar la mejor solución por consenso, la seleccionaban por mayoría (votación). En tercer lugar, cada equipo dramatizó una escena en la que se ponía de relieve la solución que consideraban más adecuada. La dramatización mostró brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por cada equipo. Al terminar la dramatización se realizó el debate.

Notas

- Psicóloga algunas posibles respuestas que podían escoger decírselo al profesor, empujarle, decirle que se disculpe. Organizar y dirigir el debate
- Observador recoger los listados de soluciones realizados por cada equipo

Registrar las soluciones dramatizadas, los razonamientos de las mismas, así como las verbalizaciones que surgieron en el debate

Discusión:

Después de la dramatización, se comentó, en primer lugar, las soluciones que representaron los equipos y cada uno informó del razonamiento por el que consideró esa solución como la más eficaz, al tiempo que se analizaron las respuestas seleccionadas (diferenciar repuestas pasivas, agresivas, asertivas) Posteriormente, se leyeron las otras soluciones propuestas por cada equipo, clarificándose si eran respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar al otro), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo al otro) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, sometiendo al otro) En función de las respuestas de los equipos (agresivas o pasivas) las psicólogas, al finalizar el debate, señalaron formas positivas de responder a la agresión del otro, como interrogarle sobre su conducta, señalarle el impacto de su conducta sobre los demás y las consecuencias que se podían derivar de la misma para sus relaciones interpersonales, solicitarle reparación del daño, por ejemplo hablar con él y preguntarle por qué lo ha hecho, solicitarle que le devuelva la pelota, decirle que debe disculparse por su conducta, decirle que así no tendrá amigos

Materiales:

Hojas de papel

Bolígrafos

Materiales para la dramatización

Tiempo:

1 hora y media

CAPÍTULO III DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA

1.1 Planteamiento del Problema

Nuestra investigación pretende dar respuesta al siguiente planteamiento

¿Qué efectos tendrá el programa de intervención psicológica para estimular el desarrollo personal y social de los adolescentes?

1.2 Justificación

La adolescencia sigue actualmente despertando el interés por parte de la Psicología Evolutiva, ya sea por tratarse de un periodo de profundos cambios y la enorme riqueza psicológica que esta etapa posee pero, principalmente, por las importantes consecuencias que su desenlace tiene en etapas posteriores de la vida

La adolescencia es el momento en que el individuo consolida sus competencias específicas y su capacidad general frente al mundo, a la realidad, a su entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, los cuales son vitales, ya que configuran los ideales de vida que después constituirán la identidad personal adulta

Aunque la adolescencia no es necesariamente una etapa problemática, no obstante, suele darse en ella un mayor o menor grado de dificultad, todo dependerá del grado de apoyo emocional de la familia, de los coetáneos o de los amigos. El adolescente que

recibe apoyo emocional e instrumental en su contexto de relaciones, es decir, con sus familiares, amigos y de otras entidades sociales, estará mejor equipado para afrontar y resolver, con mejores herramientas psicológicas, etapas posteriores

Así, ante la diversa problemática de tipo personal, social y afectiva que presentan nuestros adolescentes y no existiendo un programa que fomente el desarrollo personal y social, pretendemos llevar a cabo el programa diseñado por la Dra Maite Garaigordobil, de la Universidad Vasca, en España

Llevaremos a efecto dicho programa adecuándolo a nuestro contexto cultural

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivos Generales

- Realizar un programa grupal de intervención psicológica para estimular el desarrollo personal y social de los adolescentes

1.3.2 Objetivos Específicos

- Medir el autoconcepto y el nivel de socialización, relacionados con las variables del desarrollo personal y social de los adolescentes
- Describir el desarrollo de las sesiones del programa para los adolescentes
- Evaluar la efectividad del programa de intervención psicológica para los adolescentes

1.4 Hipótesis

1.4.1 Hipótesis Conceptual

El programa grupal de intervención psicológica ejercerá un efecto positivo en el desarrollo personal y social de los adolescentes

1.4.2 Hipótesis Operacional

Hay diferencias estadísticamente significativas al comparar las medias de la preprueba con la postprueba, del programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social con los adolescentes

1.4.3 Hipótesis Estadísticas

Cuestionario de Autoconcepto

Variable “Académico”

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H_1: \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable académico

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable académico

Variable “*Social*”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable social

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable social

Variable “*Emocional*”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable emocional.

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable emocional

Variable “*Familiar*”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable familiar

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable familiar

Batería de Socialización

Variable “Consideración con los Demás”

$$\mathbf{H_0:} \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1:} \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable consideración con los demás

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable consideración con los demás

Variable “Autocontrol en las Relaciones Sociales”

$$\mathbf{H_0:} \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1:} \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable autocontrol en las relaciones sociales

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable autocontrol en las relaciones sociales

Variable “Retraimiento Social”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable retraimiento social

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable retraimiento social

Variable “Ansiedad Social”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable ansiedad social

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable ansiedad social

Variable “Liderazgo”

$$\mathbf{H_0: } \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$\mathbf{H_1: } \bar{X}_1 < \bar{X}_2$$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable liderazgo

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y post-prueba en la variable liderazgo

Variable “Sinceridad”

H₀: $\bar{X}_1 = \bar{X}_2$

H₁: $\bar{X}_1 < \bar{X}_2$

H₁. Existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable sinceridad

H₀. No existen diferencias significativas entre los valores medios de la preprueba y postprueba en la variable sinceridad

1.5 Estrategia de Investigación

Según Sampieri et al (1996), se refiere a una investigación pre-experimental, la cual utiliza un diseño de preprueba y postprueba con un sólo grupo, ya que a un sólo grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y, finalmente, se le aplica una prueba posterior al tratamiento

Además, con la finalidad de organizar y analizar los datos de manera cualitativa, también se utilizará el diseño descriptivo, ya que, valga la redundancia, se describirá lo que se investiga

1.6 Variables

1.6.1 Variable Independiente

Programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social de los adolescentes

1.6.2 Variable Dependiente

- Autoconcepto y Socialización

1.7 Definiciones

1.7.1 Definiciones Conceptuales

Programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social de los adolescentes

Intervención psicológica que utiliza el enfoque cognitivo-conductual, y cuyo objetivo es promover el desarrollo personal y social a través del desarrollo de las diversas actividades que fomentan el autoconocimiento, la socialización, el manejo de las emociones, la escucha activa y la comunicación asertiva, así como el aprendizaje en técnicas de análisis para la resolución de conflictos

Autoconcepto

Para Tamayo (1982) el auto concepto es un proceso psicológico cuyos contenidos y dinamisismos son determinados socialmente, comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referentes a uno mismo

Socialización

Definido por Mussen et al (1991) como el proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenecen

1.7.2 Definiciones Operacionales

Programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social de los adolescentes

Intervención psicológica para adolescentes que consta de diez sesiones, una vez por semana, de 1 hora y 30 minutos, aproximadamente, dividida en cuatro módulos autoconocimiento-autoconcepto, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación y resolución de conflictos

Autoconcepto

Definido sobre la base de la puntuación obtenida en el cuestionario de Auto concepto AFA Forma A de Musita, García y Gutiérrez, subdividida en cinco dimensiones

- autoconcepto académico
- autoconcepto social
- autoconcepto emocional
- autoconcepto familiar
- autoconcepto total

Socialización

Estimada a través de la puntuación obtenida en la batería de socialización BAS-3 de Silva y Martorell, subdividida en cinco dimensiones, que han dado lugar a cinco escalas de socialización

- consideración con los demás
- autocontrol en las relaciones sociales
- retraimiento social
- ansiedad social
- liderazgo

1.8 Población

La población de donde se obtuvo la muestra pertenece a los adolescentes de 12 a 14 años del séptimo y octavo grado de secundaria, turno matutino, del Colegio Rubiano, ubicado en el Distrito de San Miguelito

1.9 Muestra

El tipo de muestreo utilizado fue al azar o aleatorio. Según Kerlinger (1994), el muestreo aleatorio es el método de elegir una porción (o muestra) de una población o universo que permite que todas las muestras de un tamaño n tengan las mismas probabilidades de ser seleccionadas.

El procedimiento aleatorio utilizado fue el *muestreo por tómbola*, el cual consistió en ir numerando cada uno de los nombres de todos los estudiantes de séptimo y octavo grado de secundaria, del turno matutino, con el grado y la letra a la que pertenecían, luego se introdujeron en una caja, los nombres numerados y se realizó un sorteo. Los números extraídos, de dicho sorteo, se cotejaron con los nombres de la lista de asistencia, con el fin de precisar los nombres de los estudiantes que participaron en el programa.

Sobre la base de este muestreo se escogieron 25 adolescentes de los cuales 12 terminaron completamente el programa.

Criterios de Inclusión

- Edad promedio de 12 a 14 años
- Estar motivado a participar del programa

- Ser estudiante de tiempo completo

Criterios de Exclusión

- Faltar a tres actividades del programa

1.10 Instrumentos de Medición

- Entrevista clínica
- Cuestionario subjetivo de evaluación del programa
- Bateria de Socialización
- Cuestionario de Autoconcepto

1.11 Técnicas de Intervención

Las técnicas de dinámicas de grupo utilizadas en el programa tuvieron por función estimular el desarrollo de la acción y el debate; las más utilizadas fueron

- Juego y dibujo
- Pequeños grupos de discusión
- Torbellino de ideas
- El estudio de casos
- Role-playing (juego de roles)
- Videos

1.12 Evaluación de los Resultados

Se efectuó un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la medición y un diario de las sesiones, donde se analizó los productos de la actividad que se dieron en el proceso

Se realizó un análisis de significancia por diferencia de medias, antes y después de la intervención, utilizando los modelos “t” de Student (muestras paramétricas)

Además, se utilizó un análisis factorial a través del Programa Statistic (Software), por el método de los componentes principales (A C P), el cual es un análisis multivariado que consiste en la reducción de variables, cuyo fundamento está en el álgebra vectorial y matricial, basado en una transformación lineal de las observaciones originales. El Programa Statistic, pretende detectar cuales fueron las variables que más influencia tuvieron en la intervención psicológica con los adolescentes

Finalmente, a través de un cuestionario de evaluación del programa de intervención, se realizó un reporte subjetivo por parte de los adolescentes, sobre la base de frecuencias y porcentajes

2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

ENTREVISTAS PSICOLÓGICAS

SUJETO # 1

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Gustavo |
| Edad: | 13 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 28 de diciembre de 1986 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio-bajo |
| Raza: | Mestizo |

Historia Personal:

Gustavo es el segundo hijo de tres hermanos, el mayor de 20 años y una hermana menor de 8 años, vive con su papá y su mamá

Afirma que tiene buenas relaciones con sus padres, pero que se lleva mejor con su papá, porque él está más tiempo en la casa ya que la mamá trabaja en un hotel y a veces dobla turno

Gustavo se define como un joven alegre y a veces tímido sobre todo cuando llega a un lugar donde nunca ha estado, se siente con timidez y miedo. Dice que tiene muchos amigos, mantiene buenas relaciones con sus compañeros, aunque a veces pelean.

En la escuela le va muy bien, para los exámenes bimestrales se eximió en algunas materias, ya que es buen estudiante.

Nos comenta que no tiene novia, pero sí las ha tenido, afirma que en la escuela y sus padres le han hablado de las relaciones sexuales, le han dicho que debe tener cuidado porque se puede contagiar de enfermedades sexuales.

SUJETO # 2

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Nombre: | Jorge |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 8 de noviembre de 1986 |
| Escolaridad: | Séptimo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio - bajo |
| Raza: | Negra |

Historia Personal:

Jorge manifiesta que es el segundo de cuatro hermanos, una de dieciséis años, la de seis años (un hermano que su papá tuvo fuera del matrimonio) y una hermana de tres años. Vive con sus padres.

Afirma que se lleva bien con sus padres. Su mamá tiene buen carácter, pero su papá a veces no. Con sus hermanos se lleva bien, aunque a veces pelean, incluso ve todos los días a su hermana de seis años, ya que la misma vive cerca de ellos.

Se describe como una persona alegre, aunque a veces está bravo, otras, siente temor, sobre todo cuando, según él, hace algo malo y su papá le va a pegar, pero lo que hace es que lo regaña.

Expresa que en la escuela le va bien, no tiene muchos amigos, sólo un niño llamado Richard que es su mejor amigo, dice que los otros niños le buscan problemas y le pegan, por lo que tiene que ponerle la queja a la mamá, debido a esto sus padres piensan cambiarlo de escuela el otro año

Afirma que ha tenido novia, pero que actualmente no tiene, afirma que le han hablado de las relaciones sexuales, pero que no sus padres

SUJETO # 3

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Carlos |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 21 de octubre de 1986 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio - bajo |
| Raza: | Mestizo |

Historia Personal:

Carlos es el mayor de tres hermanos, uno de ocho años y una hermana de siete años
Vive con su mamá y su papá

Afirma que se lleva bien con su mamá, con su papá más o menos ya que, según él, su padre es poco comunicativo, él le pide las cosas que necesita, pero su padre se demora en suministrarlas. Nos comenta que sus padres discuten por cuestiones económicas, ya que su padre es el único que trabaja en casa.

Se describe como un joven alegre y tímido, ya que no le gusta hablar en público y en la escuela, cuando lo tiene que hacer, prefiere ganar mala nota.

Expresa que se lleva bien con sus hermanos con los que juega y se divierte mucho, su mamá juega a la lucha libre con todos ellos, aunque afirma que a veces se siente triste por la forma de ser de su papá, ya que él no conversa con nadie

En la escuela le va bien, pero este bimestre no le va bien en inglés

Nos manifiesta que se lleva bien con sus amigos y compañeros de clase, tiene muchos amigos con los cuales juega al fútbol y al escondido

Nos dice que no ha tenido novia Su mamá le ha hablado de las relaciones sexuales, aunque, según él, nunca las ha tenido Se le expresó la importancia de llevar una vida sexual responsable y con madurez

SUJETO # 4

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Nombre: | José |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 11 de agosto de 1986 |
| Escolaridad: | Séptimo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio- bajo |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

José nos expresa que es el mayor de cuatro hermanos, dos hermanas de nueve y cuatro años respectivamente y un hermano de once años. Actualmente, vive en la misma casa con su mamá, papá, hermanos, tíos, primos y abuela.

Señala llevarse bien con la madre, padre y hermanos, dice que con el que más pelea, es con el hermano, pero luego se habla.

Se describe como una persona brava, que siente rabia, con ganas de pegar, insultar. Expresa que se siente triste a veces cuando le están pegando a su mamá y cuando su tío, su papá y mamá discuten. Nos dice que algunas veces siente miedo, sobre todo cuando ve películas de miedo, cuando se va la luz y está oscuro, se pone nervioso (se come las uñas).

porque piensa que algo va a salir, sin embargo, también es extrovertido, porque le gusta hablar con la gente

Manifiesta llevarse bien con sus amigos, con los que juega al fútbol. En la escuela no le va bien, ya que está reprobando varias materias.

Nos comenta que le gustan mucho las niñas, pero que todavía no ha tenido relaciones sexuales. Se le dice de la importancia de llevarlas a cabo cuando se esté preparado física y mentalmente, con suficiente madurez, además de cuidarse de las enfermedades contagiosas.

SUJETO # 5

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Rubén |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 13 de septiembre de 1986 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | Arraján |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Rubén es el segundo de dos hermanos, una hermana de 20 años y un hermano de dos años. Actualmente vive con su mamá y con su padrastro

Nos expresa que se lleva bien con su mamá, hermanos y su padrastro. Nos dice que a su papá no lo trata porque salió de problemas con su mamá cuando él era niño y no se frecuentan.

Se describe como un joven alegre que no es amargado, aunque un poco callado.

Nos señala que siente miedo de descuidarse en sus estudios ya que en algunas materias no le va bien.

En el colegio se lleva bien con sus compañeros y tiene amigos, pero en la casa casi no sale porque no le gusta estar fuera de casa, prefiere jugar solo cuando está en casa.

Nos expresa que tiene novia, pero que ella está en otro colegio, se llaman por teléfono y se ven los fines de semana

Nos manifiesta que le han hablado de la sexualidad en el colegio, la orientadora y algunas veces su mamá, pero que no ha tenido relaciones sexuales

SUJETO # 6

| | |
|------------------------------|-----------------------------|
| Nombre: | Tomás |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Masculino |
| Fecha de Nacimiento: | 20 de octubre de 1986 |
| Escolaridad: | Séptimo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Ecoómico: | Medio |
| Raza: | Mestizo |

Historia Personal:

Tomás es el mayor de cuatro hermanos, dos hermanos de siete y un año respectivamente y una hermana de doce años. Actualmente vive con su abuela, según él porque le gusta estar más con ella y además pelea mucho con sus hermanos.

Nos comenta que se lleva bien con su mamá, a su papá lo ve casi siempre, pero éste no vive con su mamá. Con sus hermanos pelea porque sus hermanos lo molestan y le pegan y cuando él les va a pegar su mamá se mete y no deja que les pegue.

Se describe como un joven alegre, ya que dice que él siempre está contento. Siente tristeza cuando hace algo malo, porque lo castigan.

Se lleva bien con sus compañeros, antes lo molestaban diciéndole pájaro loco, pero que ya no.

Le gusta marchar para las fiestas patrias, está en la banda de la escuela donde toca el **redoblante**

En la escuela le va regular, ya que en algunas materias no le va bien y tiene que ponerse al día y estudiar más, pero afirma que está pasando el año escolar

Nos expresa que tiene novia, pero que su mamá y su papá le dicen que tiene que cuidarse, también en la escuela la orientadora le habla de la sexualidad Nos manifestó que no ha tenido relaciones sexuales

SUJETO # 7

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Milagros |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 27 de noviembre de 1986 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | Arraján |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Milagros es la segunda de cuatro hermanos, dos hermanas de doce y dos años respectivamente y un hermano de dieciséis años. Milagros vivía con su mamá, su papá y hermanos, pero como por donde ellos viven hay un problema con el agua que se va todos los días, tuvo que mudarse este año para donde su abuela, ellos la visitan donde la abuela.

Milagros nos comenta que aunque pelea con todos sus hermanos, se lleva bien con ellos.

Se considera una persona alegre, ya que según ella siempre está conversando con la gente. Nos dice que se enoja mucho cuando la regañan.

Afirma que se lleva bien con todos sus compañeros, que tiene bastantes amigas. Nos manifestó que ha tenido amigos que fuman marihuana, pero que ella les aconseja que no hagan eso. Otros amigos también la aconsejan, le dicen que la vida está dura.

Nos expresó que le va mal en la escuela, porque no le gusta estudiar, según ella es muy fresca, por eso se está quedando en las materias más duras (Matemáticas, Español y Ciencias Sociales). Le recomendamos que hiciéramos un horario de estudio, se le dijo que organizara mejor el tiempo y se le dieron unas guías de estudio.

Nos manifestó que ha tenido novio, pero que actualmente no tiene. Afirma que le han hablado de las relaciones sexuales de que hay que ser responsables y tenerlas cuando uno sea mayor. Nos comenta que no ha tenido relaciones sexuales.

SUJETO # 8

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Nombre: | Angie |
| Edad | 13 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 28 de septiembre de 1987 |
| Escolaridad: | Séptimo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Angie es la menor de seis hermanos, todos mayores que ella. Actualmente vive con su mamá y dos hermanos de veinte y veintidós años respectivamente, los otros están casados y viven aparte.

Expresa que se lleva bien con su mamá, a su papá lo ve poco, no vive con ella, con sus hermanos pelean mucho, porque, según ella, ellos no aceptan que yo sea hija de otro señor, según ella, cuando su papá vivía en la casa, con su mamá sus hermanos le hacían la guerra, hasta que se fue de la casa.

Sus hermanos siempre viven comparándola con una hermana que murió cuando tenía 10 años (actualmente tuviera 23 años), le dicen que la hermana era mejor que ella. Ella les dice que no tiene la culpa de haber nacido, que le reclamen a su mamá y a su papá, les

responde que quizás su hermana sí fue mejor, pero quizás no, ya que ella la está conociendo por fotos, porque ella tenía un año cuando su hermana murió

Trata de llevarse bien con sus hermanos y la mayoría de las veces ella es la que cede para que ellos no se enojen ni peleen con ella, pero, según ella, todo lo que hace a ellos le molesta. Se le dice que ella ha puesto todo de su parte para llevarse bien con ellos, pero si ellos insisten en hacerle reproches que no tienen sentido porque ella no tiene la culpa de nada de lo que pasó y quieren seguir molestando, entonces el problema es de ellos y no de ella, así que no se mortifique, que los deje, que con el tiempo se darán cuenta que lo que sienten es dolor y enojo todavía por haber perdido a la hermana y haber visto a su mamá sufrir estos años y terminan depositando su enojo en ella que nada tiene que ver con lo que pasó y que, además, ella está viva y tiene mucho que darles a todos ellos

Su mamá todavía la recuerda y dice que Dios sabrá por qué se la quitó, será porque ella nació y ya eran muchos

Expresa que se considera una joven alegre, que no le gusta discutir con los demás, aunque, según ella, muchas veces cuando me descontrolan me descontrolan. Ella dice que no va a amargarse su vida

En el colegio le va muy bien, ocupa el segundo puesto. Hizo toda su primaria en el San Agustín donde ocupaba el primer puesto, pero, según ella, no tenía vida propia, le dejaban mucha tarea, tenía que estudiar mucho para mantener el primer puesto y ya se sentía muy presionada y cansada, hasta que le pidió a la mamá que la sacara del San Agustín. Afirma que se siente liberada, que ya no le interesa ser la mejor. Es muy organizada y hace sus cosas con anticipación, dice que si se equivoca no se va a

mortificar por eso, ocupa el segundo lugar, pero está más tranquila y tiene más tiempo para ella

Nos expresó que tiene muchas amigas, pero en la Iglesia (católica), en la escuela según ella algunas jóvenes le tienen rabia porque ella conversa con los profesores y le dicen que ella los está cepillando

Afirma que no ha tenido novio, ya que no le toma mucha importancia, ella le dice a su mamá que eso será cuando ella sea mayor. Dice que la orientadora le ha hablado de las relaciones sexuales y les ponen películas

SUJETO # 9

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Mily |
| Edad: | 13 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 18 de febrero de 1987 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Mily es la tercera de cuatro hermanos, dos hermanos de 21 y 11 años respectivamente y una hermana de 16 años. Actualmente vive con su mamá, hermanos y su padrastro, su papá murió cuando su hermanito tenía un año.

Señala que se lleva bien con su mamá, ya que, según ella, la misma la quiere más a ella que a sus otros hermanos. Con sus hermanos se lleva bien, especialmente con la de dieciséis. Nos manifiesta que ella y sus hermanos le dicen papá a su padrastro, menos el mayor, ya que ellos pelcan mucho. Con su padrastro no se lleva muy bien, antes se llevaba mejor, pero ahora no, ella siente que él ya no la quiere y la regaña por todo.

Se describe como una persona alegre, pero, a veces, está triste porque su padrastro le dice que si no hace nada en la casa que se vaya. Nos señala que siente el apoyo de su mamá.

Afirma que se lleva bien con todos sus compañeros, pero que Angélica es su mejor amiga.

En la escuela, ha bajado sus notas y no le va bien en Matemáticas e Inglés, ya que, según ella, le da pereza estudiar.

Nos expresó que ha tenido novio y que una vez jugaba con sus amigas a darse besitos y se dio un besito con su novio.

Nos expresó que piensa que las relaciones sexuales son algo malo, porque las muchachas de trece o catorce años las tienen y después salen embarazadas. Se le explicó que no es que sea malo, sino que debe llevarse con responsabilidad y cuando se está preparado tanto física como mentalmente, porque la sexualidad no se puede llevar erráticamente, pues podría traer consecuencias negativas, como las enfermedades de transmisión sexual.

SUJETO # 10

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Guisell |
| Edad: | 13 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 7 de septiembre de 1987 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Guisell es la mayor de tres hermanos, uno de diez y otro de seis años respectivamente. Actualmente, vive con su mamá, su papá y sus hermanos.

Nos expresa que se comunica bien con sus padres, su papá la aconseja. Se lleva bien con sus hermanos, aunque, a veces, pelean porque ellos no le quieren hacer caso.

Se describe como una persona alegre con sus compañeros y amigos, pero tímida con las personas que no conoce, entonces no le gusta hablar mucho. Nos comenta que cuando tiene que hablar frente a muchas personas se pone tensa. Algunas veces se pone triste porque sus padres no la dejan salir mucho.

Afirma que se lleva bien con sus amigos y compañeros, con los que conversa mucho, hacen trabajos en grupo y están muy unidos.

En la escuela le va bien, es buena estudiante

Nos comentó que ha tenido novio, pero que, en realidad, eran más bien amigos. Nos dijo que en orientación les han hablado de **las relaciones sexuales**

SUJETO # 11

| | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| Nombre: | Yoshi |
| Edad: | 12 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 22 de febrero de 1988 |
| Escolaridad: | Séptimo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Yoshi es la menor, tiene una hermana de 20 años. Actualmente vive con sus padres, con quien afirma llevarse bien, también mantiene buenas relaciones con su hermana.

Se describe como una persona alegre, aunque, a veces está seria, dice que en la casa no tiene con quien hablar, ya que pasa mucho tiempo en un kiosko que sus padres tienen por Cerro Batea y pasa el día allá. Además de dormir en el kiosko, junto con sus padres, porque ya les han robado y tienen miedo de que se les metan los ladrones nuevamente.

Nos comenta que se lleva bien con sus compañeros, que tiene muchos amigos por su casa, pero que en el kiosko no.

En la escuela no le está yendo bien, tiene problemas en tres materias. El año pasado le iba bien, pero, desde que se mudaron al kiosko no le va bien. Según ella, no puede

concentrarse, hay mucho ruido y tiene que estudiar en la noche. Además, en el día tiene que ayudar trabajando en el kiosko. Se le sugirió que por qué no se quedaba en casa de algún familiar cercano hasta que se solucione el problema del kiosko y alguien pueda quedarse. Nos manifestó que no, porque todos tienen hijos. Sin embargo, nos dijo que iba a estudiar bastante para pasar el año, que iba a seguir estudiando en la noche y a notificarle a la mamá que no iba a poder atender el kiosko, porque tiene que estudiar mucho para pasar las materias en que va mal.

Nos manifestó que en la escuela y en la casa le han hablado de las relaciones sexuales, su familia. Le dicen que si queda embarazada va a tener que cargar esa cruz, se le explicó de la importancia de llevar una vida sexual responsable y con madurez.

SUJETO # 12

| | |
|-------------------------------|----------------------------|
| Nombre: | Angélica |
| Edad: | 14 años |
| Sexo: | Femenino |
| Fecha de Nacimiento: | 24 de octubre de 1987 |
| Escolaridad: | Octavo grado de secundaria |
| Dirección: | San Miguelito |
| Nivel Socio-Económico: | Medio |
| Raza: | Mestiza |

Historia Personal:

Angélica es la mayor, tiene una hermana de cuatro años. Actualmente, vive con su papá y mamá.

Nos señala que no se lleva muy bien con sus padres, ya que no les tiene confianza, ella dice que no se atreve a contarles sus cosas, dice que sus padres la celan demasiado y no sabe por qué. Con su papá no puede hablar porque todo lo malinterpreta y le gusta compararla con las demás “pelás”. Según Angélica, a veces trata de hablar con ellos, pero dicen que no tienen tiempo, que ella habla puras boberías. Sin embargo, a su hermana sí la consienten, su papá deja lo que está haciendo para ayudarla en lo que hace.

Manifiesta que pelea con su hermanita porque ésta le apaga la televisión y si ella le hace algo, el papá la regaña en vez de también llamarle la atención a la hermanita

Afirma que nunca está alegre, sin embargo, nos pareció una joven alegre. En el recreo se le ve conversando y con muchos amigos

Señala que está triste porque su novio se va a cambiar de escuela y ya no lo va a volver a ver. Nos expresó que le causa mucho miedo que su mamá vaya a la escuela y lo insulte, porque el año pasado insultó a un amigo de ella, éste se molestó y no le habló hasta después de un tiempo

Nos manifestó que tiene dos buenas amigas con las que se lleva bien, Mily y Norma, ya que, según ella, las demás son muy criticonas

Nos manifestó que su novio es muy cariñoso, que la comprende y respeta mucho y le dice que no todos los novios son así de respetuosos, que todo a su tiempo. El novio tiene quince años

Dice que en la escuela le han dado varias charlas de orientación sexual

DIARIO DE LAS SESIONES

PRIMERA SESIÓN

ÁRBOLES DE PRESENTACIÓN

Registro del Diario

Información General de la Sesión:

Durante la primera sesión se les da la bienvenida a los adolescentes y se hacen las presentaciones entre las psicólogas y los adolescentes, para luego proceder a explicar el contenido del programa, a través de la "consigna de intervención", la cual duraba alrededor de 20 minutos.

En la primera actividad, los adolescentes, en unos cartoncillos y con pilotos de colores, llenaban su tarjeta de presentación con su nombre y al pie del cartoncillo debían escribir una frase que los identificara, o la que más les gustara. Algunos se mostraron entusiasmados porque les gusta pintar y otros manifestaban no saber pintar, de ahí su renuencia a participar.

Registro de la Ejecución de la Actividad:

Por ser la primera sesión y que algunos no se conocían, se mostraban tímidos y no deseaban participar, porque decían que se iban a burlar de ellos. Se les animó para que

todos hicieron un dibujo con su frase y las fueron pegando en un papelógrafo. Casi todos lo hicieron, a excepción de Tomás y José, los cuales manifestaron que ellos no sabían dibujar y decían que a sus dibujos tenía que ponerles el nombre al lado de lo que dibujaron, si no no íbamos a saber lo que hicieron. A pesar de haberse dedicado a fomentar el relajo, con ayuda y el apoyo de las psicólogas hicieron el dibujo.

Registro del Debate

Todos procedimos a colocarnos en un gran círculo, luego en un papelógrafo uno a uno fue colocando su tarjeta de presentación. Las frases escritas por los adolescentes fueron:

Angie: amo a mis dos animales y mucho

Milagros: el mejor ambiente en que vivimos

José: te adoro, te amo. Te extraño, te quiero

Mily: soy libre y brillo mucho

Gustavo: sí Dios conmigo, ¿quién contra mí?

Jorge: me late el corazón

Rubén: el que conserva tiene

Angélica: soy libre

Joshu: eres muy especial, te amo

Gissell: me gusta vivir libre

Carlos: me gusta estar libre

Tomás: soy alegre

En las tarjetas prevalecieron tres temas el amor, la libertad y la naturaleza. Se les invitó a pasar adelante a leer lo que sus compañeros habían escrito en las tarjetas, se hacían bromas unos a otros y algunos niños comentaban que la libertad era lo más importante para ellos y que les permitieran hacer lo que desean. Se les manifestó que la libertad es bonita, pero que ésta tiene sus reglas una libertad que implique el respeto por los demás, y que no vaya en perjuicio de otras personas, ya que siempre debemos tomar en consideración el respeto, por todas las formas de vida que existen en este mundo.

Expresaron ideas sobre el mundo natural que les rodea al comentarnos cómo algunas personas contaminan el ambiente, no cuidan a los animales y parece que a nadie le importa, se les manifestó que el esfuerzo debe ser en conjunto, que nosotros debemos contribuir no ensuciando el ambiente y cuidando lo que tenemos, porque podemos correr el riesgo de quedarnos sin nada. Por los temas expuestos en los árboles de presentación, la mayoría se percató de que son más las semejanzas que las diferencias entre ellos.

SEGUNDA SESIÓN

LA SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se les presentó la película *Sexualidad, la Asignatura Pendiente*. Se les proporcionó hojas para que anotaran sus interrogantes y las mismas fueron respondidas durante el debate. La actitud emocional a lo largo de la película fue buena, su nivel de atención resultó alto. La película trata de integrar los aspectos sexuales y reproductivos, en términos de integración del ser humano, en cuanto a su parte somática, emocional, intelectual y social.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante la película, los adolescentes se mostraron interesados en la misma, aunque algunas veces se sintieron apenados. Sin embargo, a través de un enfoque teórico-práctico y recurriendo a dinámicas de comunicación para ejemplificar y explicar ciertos conceptos, con el fin de que comprendieran y tomaran conciencia de su propia responsabilidad ante los diversos aspectos de la sexualidad.

Registro del Debate

Después de finalizar la película, se recogieron las hojas donde estaban anotadas sus interrogantes, ya que los adolescentes prefirieron en un principio que se les leyese sus interrogantes, aunque al final también realizaron cuestionamientos directamente a las psicólogas. Las preguntas que generalmente hicieron estaban relacionadas con enfermedades de transmisión sexual y las relaciones sexuales, algunas de ellas fueron

- ¿ Cuando un hombre y una mujer tienen relaciones sexuales y el hombre o la mujer tienen SIDA y la mujer queda embarazada, el niño puede nacer con SIDA?
- ¿ Cómo se controla una mujer?
- ¿ Desde qué tiempo una está preparada para el embarazo?
- ¿ Si tenemos relaciones sexuales, lo tenemos que decir a nuestros padres, ¿sí o no?
- ¿ A la primera relación una queda embarazada?
- ¿ Qué significa la palabra masturbarse?
- ¿ Cómo comienza el SIDA, las molestias?
- ¿ Cómo se aborta un bebé?
- ¿ Cuando toman pastillas anticonceptivas, las toman cuando tienen sexo o después?

A medida que se iban respondiendo las preguntas, se iban explicando temas como el SIDA, narrándoles experiencias y anécdotas con pacientes de SIDA. Algunos adolescentes manifestaron que era la primera vez que se les hablaba de este tema, otros realizaban preguntas relacionadas con las relaciones sexuales y la masturbación. Se procedió a explicarles en un lenguaje sencillo y directo y con palabras que ellos mismos

utilizan lo que quiere decir la masturbación, se les manifestó que la masturbación o “hacerse la paja” como ellos le llaman, era una parte normal de su crecimiento y desarrollo psicosexual, que en algunas ocasiones la masturbación iba acompañada de fantasías y que esto no causaba daño físico o mental si se hacía con moderación

Se les explicó que una mujer puede quedar embarazada después de su primera menstruación y que para esto sólo es necesario tener relaciones sexuales una sola vez, ya sea con penetración del pene en la vagina o con lo que ellos llaman “brochita”¹

Se les dijo que existen variados e innumerables métodos anticonceptivos, pero que éstos deben ser prescritos por un especialista, previo examen médico

Se finalizó diciéndoles que las relaciones sexuales deben llevarse responsablemente, cuando se está preparado para ello, tanto mental como corporalmente y que a sus edades debía posponerse esa actividad, pero que si estaban practicando relaciones sexuales, decían buscar el asesoramiento de un adulto, ya sea un miembro de su familia, la psicóloga del colegio o un profesor(a) de confianza

¹ Terminología empleada por los adolescentes para indicar la fricción del pene sobre la vulva

TERCERA SESIÓN

LA BOLSA DE LOS SENTIMIENTOS

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se les presentó un listado de sentimientos para que eligieran uno al azar y escribieran en un papel una ocasión en la que **experimentaron** el sentimiento escogido

Los adolescentes se encontraban bastante intranquilos y algunos manifestaron que eso parecía un juego de niños, pero todos se integraron activamente

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante el trabajo, a pesar de estar dispuestos a participar, muchos tenían dificultades para identificar sentimientos. Esto los impacientó y el nivel de atención se volvió bajo, hasta que se les explicó con ejemplos y se les definió de una manera sencilla lo que significaba cada sentimiento. Se les dijo que todos en un momento determinado hemos experimentado algunos de estos sentimientos. El clima de trabajo se tornó más tranquilo, sin embargo, les costó bastante identificarse. Se les indicó que escribieran lo que les viniese a la mente del sentimiento escogido.

Registro del Debate

Todo el grupo se colocó en un gran círculo y de forma voluntaria iban leyendo lo que escribieron. Algunos manifestaron que les daba vergüenza, se les dijo que sus sentimientos no iban a ser juzgados como buenos o malos y que expresaran lo que sentían.

Estas fueron algunas de las respuestas dadas:

José (culpable)

Contó toda una historia, sin embargo, no logró centrarse en un momento en el que él haya experimentado culpa, se le dijo que tratara de identificar un momento, pero él dio muchos rodeos y no logró identificar culpa en él.

Mily (desanimada)

Manifestó que se sentía desanimada en la clase de Matemática, porque no le entendía al profesor y tenía miedo de pedirle que le volviera a explicar.

Se le dijo que ensayáramos una escena en la que le pedía al profesor que le volviera a explicar, se realizó con ella un rol-play, y nos comentó que lo iba a poner en práctica cuando se le volviera a presentar la situación. Se le expresó que no tenía por qué tener miedo, ya que nada le podía pasar, los demás observaban y querían también practicar el rol-play con ella. Se les dijo que todos lo pueden aplicar cuando estuvieran en una situación parecida.

Angie (orgullosa)

Expresó que se sentía orgullosa de cómo es ella, su forma de ser, “a veces soy buena y me llevo bien con todo el mundo, pero a veces no Yo me siento orgullosa, porque casi siempre me llevo bien con todo el mundo” Se identificó con el sentimiento que escribió y se acepta como es

Guiseell (asustada)

Manifestó que se sentía asustada cuando tenía que hablar en público y podía hacer el ridículo

Se le expresó que todos en esta vida tememos al ridículo, porque es algo que atenta contra nuestro yo, que hasta el orador más experimentado sentía un poco de temor, pero que a medida que fuera hablando más seguido en público, iría adquiriendo más destreza y perdiendo el temor a hablar en público Se le recomendó que se mirara frente a un espejo y ensayara como si estuviera hablándole a una gran multitud o que practicara frente a familiares o personas de gran confianza y así iría perdiendo el miedo escénico

Algunos adolescentes decidieron no leer lo que escribieron y prefirieron que se les leyera lo escrito por ellos

La sesión fue muy positiva porque lograron familiarizarse con algunos sentimientos que, según ellos, no sabían identificar A pesar de que a veces se reían unos de los otros, hubo un buen grado de participación, ya que aunque algunos no expresaron sus sentimientos, prestaban mucha atención al rol- play y a las explicaciones

CUARTA SESIÓN

UNA MIRADA EN EL ESPEJO

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se les dio una lista de adjetivos, veintiséis positivos y veintiséis negativos y una hoja para que recogieran sus descripciones. La sesión transcurrió más tranquila que la anterior, posiblemente porque los adolescentes ya se encontraban más familiarizados con el tema de los sentimientos. El grado de participación y el nivel de atención fue alto.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Todos están dispuestos a participar, aunque algunos manifestaron que ya estaban cansados de escribir y que preferían hacer algo más dinámico, pero, en general, se encontraban ansiosos a participar.

Se procedió a explicarles el significado de todos los adjetivos, para evitar las posibles confusiones que pudieran surgir. Luego se les entregó la lista de los mismos y se les dijo que lo leyeran bien y analizaran antes de responder.

Registro del Debate

El grupo se colocó en círculo y voluntariamente leyeron las descripciones

Algunos adolescentes expresaron lo siguiente

Gustavo

Manifestó que su madre lo veía cooperador, sin embargo, su padre, perezoso, sus amigos lo encontraban divertido y él mismo se veía fuerte y popular

Angélica

Expresó que su madre la veía alegre, su padre dominante, sus amigos educada, pero que ella se sentía débil. Se le preguntó ¿por qué?, Dijo que muchas veces sus padres y amigos la veían fuerte, pero que no sabían que ella en realidad se sentía débil y con temor. Se le dijo que por eso es tan importante hablar acerca de los sentimientos, para que nos conozcamos y los demás nos conozcan mejor

Angie

Nos dice que su madre la veía grosera y caprichosa, su padre torpe y desobediente, sus amigos lista y valiente y ella se ve buena, cooperadora y, algunas veces, perezosa. Nos comentó que tenía conflictos con sus padres, que están separados. Se le dijo que, si lo deseaba, podía hablar de eso y de todo lo que le molestaba, en una atención individual

Yoshi

Nos comentó que su madre la veía cooperadora, pero a veces perezosa, su padre caprichosa, sus amigos sincera y alegre y ella misma se veía amistosa y buena, aunque algunas veces débil. Se le preguntó que si realmente creía que era así, nos dijo que sí, pero que siempre se sentía bien con sus amigos y sus padres.

Tomás

Nos comentó que su madre lo veía desobediente y grosero, su padre dependiente y alegre, sus amigos listo y descarado y él mismo se veía popular, malo y torpe. Se le preguntó si no estaba siendo muy duro al describirse. Nos dijo que él era así, además que se portaba mal (tiene problemas con los profesores por su comportamiento). Se le expresó que no pensábamos que fuera malo y grosero, sólo que a veces era intranquilo, pero que eso no lo hacía bueno o malo. Al principio de las sesiones él era muy intranquilo, pero su comportamiento mejoró considerablemente. A mediados del programa se quedaba más tiempo sentado, prestaba más atención y cooperaba más en las actividades. Le comentamos que se había notado su cambio de manera favorable.

QUINTA SESIÓN

LOCALIZACIÓN DE OBJETOS

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se formaron parejas en las que uno representaba el rol de ciego y el otro de guía. El nivel de participación fue alto en todos los equipos. La actitud emocional a lo largo de la actividad fue buena, las reglas de la actividad fueron, en general, asumidas, apenas se hizo necesario llamarles la atención para el seguimiento de las mismas, a excepción de un equipo al que hubo que quitarles puntos porque tomaron objetos y los depositaron en la bolsa de plástico fuera del tiempo preestablecido.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante la actividad se observó en casi todos los equipos un alto nivel de cooperación, incluso jóvenes de otros equipos animaban al compañero que estaba recogiendo los objetos para que los encontrara rápido. Manifestaron que preferían hacer este tipo de dinámica.

Asimilaban y se mostraban más cooperadores cuando se introducían actividades lúdicas, las cuales servían para coadyuvar y estimular más su desarrollo, no obstante siempre supeditados a las dimensiones que las características del juego debía tener para

establecer límites, reglas, pero, al mismo tiempo, un ambiente adecuado y ordenado, en donde la sesión quedara exenta de daños físicos

Registro del Debate

Los jóvenes, algunos sentados en el piso, otros en las sillas, nos manifestaron que les gustaba mucho este tipo de actividad

Equipo 1

Trabajaron bien y mostraron mucha cooperación, hubo buen acatamiento de las reglas y su interacción grupal fue de cooperación-competitividad

Equipo 2

Aunque hubo conducta de rechazo y hostilidad por parte del compañero que tenía que servir de guía, el ciego se esforzó y logró tomar la mayoría de los objetos que debía recoger

Equipo 3

Aunque el guía se mostró muy tímido, trabajaron bien en equipo, su interacción fue de cooperación-competitividad

Equipo 4

Hubo una interacción de cooperación – competitividad, sin embargo, al tomar objetos fuera de tiempo indicado, se procedió a descontarles puntos

Equipo 5

Este equipo en cuanto a trabajo en grupo, acoplamiento e interacción de cooperación-competitividad, fue excelente

Equipo 6

Buen trabajo en grupo, con gran interacción de cooperación- competitividad

El nivel de participación en casi todos los equipos fue alto. No se observaron miembros excluidos.

Después de reunirnos en un círculo y conversar de cómo se sintieron, algunos nos manifestaron que les fue difícil hacer de ciego porque tenían que depender de otros, aunque demostraron habilidad para seguir las indicaciones verbales que les daba su respectivo guía, estos hubiesen preferido tener control de la situación. El resto de los ciegos comentaron que era importante trabajar en grupo porque así las cosas salían mejor.

Los que hicieron de guía, a excepción de uno, se sintieron cómodos con su papel y no manifestaron oposición a ejecutar ese rol, aunque algunos se sentían impotentes, al no poder ayudar más a su compañero con sus instrucciones. A los que hicieron de guía se les vio más desenvueltos y alegres por la parte que les había correspondido.

Las parejas que tomaron más objetos de la bolsa, fueron las que mostraron mayor concentración, acoplamiento, animosidad y predisposición a trabajar en grupo.

Les reafirmamos que, en efecto, para los seres humanos es de gran ayuda e importancia trabajar en equipo, ya que los resultados obtenidos son mejores y se logran en menos tiempo, que como seres gregarios, es importante ayudarnos mutuamente, porque es más fácil mantener la armonía y la convivencia, así como el logro de los objetivos planteados.

SEXTA SESIÓN

UNA PELEA DE GRUPO

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se formaron grupos de cuatro o cinco miembros. Como parte de la discusión y análisis se les narró una historia que decía que había corrido el rumor de que se iba a dar una pelea entre sus mejores amigos. Todos los miembros de los equipos participaron dando sus comentarios u opiniones, los integrantes de los equipos se comunicaron activamente. Se mostraron muy entretenidos y dialogaron entre ellos.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante la actividad, cada equipo nombró su secretario (a), para que recogiese la opinión de sus miembros.

Las decisiones fueron tomadas por consenso, aunque dos miembros de un equipo no parecían ponerse de acuerdo y con frecuencia discutían. Se les llamó la atención y les exhortamos a que siguieran trabajando en equipo y llegaran a acuerdos, se les manifestó que la idea era que dialogaran sobre las cosas en las que estaban de acuerdo y en las que tenían diferencias, pero dentro de un grado de respeto y sin descalificarse verbalmente.

Registro del Debate

El secretario (a) de cada equipo informó de los siguientes resultados obtenidos

Equipo 1

Para la mayoría, la pelea sería un acontecimiento magnífico e interesante. Se les preguntó si no les preocupaba que alguien saliera herido, algunos dijeron que sí, pero que las peleas son divertidas y que siempre que hay peleas todos corrían a ver lo que pasaba y eso resultaba excitante para ellos.

Equipo 2

La mayoría concluyó en que pelear es una pérdida de tiempo. Se les preguntó si creían que existían otras alternativas, respondieron que sí, que es mejor hablar, preguntarle a la persona por qué se molestó, pedir consejos a los profesores o padres de familia.

Equipo 3

Llegaron por consenso a la conclusión de que pelear es una pérdida de tiempo. Se les preguntó por qué pensaban así y manifestaron que podían lastimarse e igual iban a seguir enojados.

Equipo 4

Concluyeron que pelear es una pérdida de tiempo, además que les preocupaba que sus amigos salieran lastimados.

A muchos de los jóvenes parecía interesarles y sentirse emocionados de ver o participar en peleas, manifestaron que tenían que defenderse, porque si no los agarraban de “congos”² Muchos de estos jóvenes viven en zonas peligrosas del distrito de San Miguelito, donde con gran frecuencia se dan reyertas y es necesario, según ellos, estar preparados para defenderse

Se les explicó que existen otras opciones a tomar para no llegar a los golpes, que la violencia engendra más violencia y trae consigo resultados negativos. Manifestaron que entre las consecuencias negativas de las peleas estaban

- Ir preso
- Salir seriamente golpeados
- Que les suspendieran por algunos días de clases
- Que les expulsasen de la escuela.
- En el peor de los casos, hasta la muerte

Se les expresó que es por esas consecuencias mencionadas que hay que buscar los mecanismos o alternativas más viables, que les lleven a resolver conflictos, los cuales siempre van a existir entre los seres humanos, no obstante debemos buscar la tolerancia y la convivencia pacífica

² Terminología empleada por los adolescentes para indicar que una persona está a merced de otra

SÉPTIMA SESIÓN

LA IRA

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Se realizó un torbellino de ideas y dibujos de expresiones referentes a la ira. El grupo tuvo un alto grado de interés, ya que manifestaron que preferían pintar y dibujar, más que estar escribiendo. El clima de trabajo fue tranquilo y todos se concentraron en la tarea. La sesión transcurrió más tranquila que la anterior.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante la actividad, todos participaron en el torbellino de ideas, expresando causas que podían provocar ira en las personas.

Hicieron dibujos referentes a este sentimiento y describieron el momento en que la sintieron. Hubo un alto grado de interés y concentración en la tarea.

Registro del Debate

En la primera parte, se escribió en el tablero las respuestas que los jóvenes iban manifestando, tales como

- Que hablen mal de uno.
- Cuando pido permiso y no me lo dan
- Que me regañen por algo que no hice
- Cuando tengo la razón y no me hacen caso
- Cuando me pegan
- Cuando me gritan
- Cuando me ponen sobrenombre
- Cuando un niño hace algo y le echan la culpa a los más grandes
- Cuando le pegan a mi hermana
- Cuando me regañan, sin necesidad, por culpa de mis hermanos
- Cuando me mandan a hacer oficios.
- Cuando hablan sin saber las cosas

En la segunda parte, los jóvenes enseñaban sus dibujos y leían lo que escribían sobre lo que les causaba ira

Se les expresó que lo primero es reconocer que el sentimiento de ira se da en todos los seres humanos

Se hizo un gran círculo y se les pidió que enseñaran los dibujos y leyeran lo que escribieron sobre lo que a cada uno le producía ira. Cuando uno que otro dibujo generó risa en el grupo, se les indicó que estábamos allí para expresar a través de los mismos la ira y no para ver si sabíamos o no dibujar, así que se les exhortó a que participaran sin burlas

Angie nos enseñó su dibujo de un gato comiéndose a un conejo y una niña lanzándole una piedra al gato. En la leyenda nos manifestó que le había dado rabia cuando el gato se comió al conejo de ella, por eso le entró a pedradas hasta que lo “descaderó”. Se le expresó que si ella creía que estaba bien hacerle daño al gato, a lo que nos manifestó que no, pero que se justificaba porque ella tenía mucha rabia. Se le dijo que bajo la ira uno puede llegar a actuar negativamente, que debería tomar medidas de seguridad para proteger a sus animales y tratar de buscar formas más apropiadas de expresar la ira, ya que hoy fue un animal, pero otro día bajo la influencia de la ira, puede perder el control, hacerse daño o hacerle daño permanente a alguien, si no se detiene a pensar en otras alternativas.

José mostró su dibujo en el que aparecía un padre discutiendo con su hijo, en la leyenda escribía, que el padre mandaba al niño a hacer los quehaceres de la casa gritándole e insultándolo, el niño obedecía, pero decía que “no va a fregar más, jo”. Se le preguntó cómo creía que se sentía el niño, nos dijo que el niño se sentía con rabia. Se generó una discusión e intervino Angie, expresando que muchas veces los padres no piden las cosas de buena manera, “tras que les estamos haciendo un favor, porque nosotros no lo tenemos que hacer, sino ellos, porque no cooperan aunque sea un fin de semana dejándonos libres”. Le manifestamos que debería hablar con la mamá sobre lo que piensa y siente, además, le comentamos que una alternativa podía ser un calendario donde se escribieran los días en que cada uno debía hacer los deberes de la casa y buscar el mejor momento para hablar con su mamá y no cuando recién acababa de llegar del trabajo.

También le indicamos que hacer deberes era parte de su formación integral y que de adulto iba a agradecer esas enseñanzas

Jorge nos comentó su dibujo en el que estaban dos niños peleando. Nos dijo en la leyenda que un niño le reventó la cabeza a otro de la rabia. Le manifestamos que, obviamente, ese niño tenía mucha ira, pero que nos dijera qué otra alternativa podía escoger el niño que no fuera la violencia. Luego de pensarlo nos expresó “pudo decirle a su mamá que el niño lo estaba molestando o pudo haber puesto la queja a la profesora”

Se le expresó que, además de esas dos alternativas, se podían buscar otras soluciones, como haber conversado con el otro niño o buscar la ayuda de amigos comunes para solucionar el conflicto.

Concluimos diciéndoles que era fundamental que ellos aprendieran a identificar qué les causaba ira en su vida cotidiana y a manejar positivamente esa ira, pues percibimos que a los jóvenes les costaba mucho identificar sentimientos y ponerlos fuera.

Algunos decidieron, poco a poco, ir identificando su ira, a los cuales les expresamos que era importante que logran ubicar sus sentimientos, otros prefirieron no comentar nada, lo cual respetamos. Los que no quisieron comentar sus dibujos los entregaron después.

OCTAVA SESIÓN

LOS CHICOS Y LAS CHICAS

Registro del Diario

Información General de la Sesión

Los jóvenes formaron equipos de cuatro o cinco participantes de un mismo sexo y se procedió a repartirles los cuestionarios, con el fin de que cada cual fuera aportando sus ideas sobre las preguntas del cuestionario. Un secretario (a) iba apuntándolas para luego abrir un debate al respecto. Durante el trabajo en equipo hubo un alto grado de colaboración. No obstante dos equipos, parecían no concentrarse en la tarea distrayendo a los demás, luego se les hizo un llamado de atención y empezaron a centrarse en la tarea.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante el trabajo que se desarrolló en equipo, se pudo observar que el nivel de participación fue alto en todos, no se observaron miembros excluidos y todos participaron dando ideas. En algunas ocasiones parecía haber discrepancias y discutían entre ellos, en otros, se reían por las ocurrencias de algunos compañeros.

Registro del Debate

Los jóvenes participantes comentaron

| VARONES | MUJERES |
|--|---|
| <p>1 ¿Qué me gusta de ser varón?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tengo más fuerza y cuando crezca voy a mantener una familia ▪ Que cuando tenga una mujer ella me va a cocinar, planchar y puedo salir a parrandear con mis amigos ▪ Que somos responsables y trabajadores ▪ Que somos el sexo fuerte | <p>1 ¿Qué me gusta de ser mujer?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que soy bonita, limpio mi cabello, estoy orgullosa de ser mujer ▪ Ser madre, ser limpia y aseada ▪ Que mi mamá me quiere más a mí que a mis hermanos ▪ Que aprendemos a cuidar a nuestros hijos y mi apariencia |
| <p>2. ¿Qué experiencia me entristece de ser varón?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que cuando sea grande no tenga un trabajo ▪ Que una mujer me rechace | <p>2 ¿Qué experiencia me entristece de ser mujer?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que quisiera ser igual que el hombre y tener su fuerza ▪ Que no puedo hacer los oficios de los |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que muchos varones embarazan a las mujeres y no quieren reconocer al bebé ▪ Que los varones le pegan a las niñas | <p>hombres</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que hagamos lo que quieren los hombres ▪ Que no nos dejan salir a ningún lado |
| <p>3. ¿Qué dificultades tenemos como Varones, con personas de nuestro propio sexo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que me tengan rechazo los compañeros ▪ La pelea por ser el mejor ▪ Que peleo porque a veces no respetan ▪ Que otros varones quieren creer que son más malos y fuertes que otros | <p>3 ¿Qué dificultades tenemos como mujeres, con personas de nuestro propio sexo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que queremos vernos mejor que otras. ▪ Que las mujeres somos más egoístas ▪ Que se creen más bonitas que las otras ▪ Que buscan peleas por la envidia |
| <p>4 ¿Qué no deseamos volver a experimentar como varones, de las personas del otro sexo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que no me explote la plata que me gano ▪ Que no me respeten ni me hagan | <p>4 ¿Qué no deseamos volver a experimentar como mujeres, de las personas del otro sexo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que no me molesten ni me golpeen ▪ Que me digan que soy fea |

| | |
|---|---|
| <p>caso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que le sean infieles a los varones mientras trabajan | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que no nos critiquen porque alguien dice ella no se viste bien y anda con su personalidad desordenada |
| <p>5 ¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a las mujeres, para crear mejores relaciones entre nosotros?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudarlas en la casa ▪ Amarnos, respetarnos ▪ Debemos quererla, no pegarle siempre ▪ Apoyarnos para crear mejores relaciones | <p>5 ¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a los varones, para crear mejores relaciones entre nosotros?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aconsejarles y decirles que no anden en drogas y sean respetables ▪ Comprendernos unos a otros, pasar más tiempo juntos ▪ Aprender a respetarlos ▪ Hacer que ellos crean en nosotras, portarnos bien con ellos ▪ Ayudarnos mutuamente |
| <p>6 ¿En alguna ocasión te has sentido rechazado por ser varón? ¿Cuál?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No. ▪ Nunca ▪ Sí, porque los varones son más | <p>6 ¿En alguna ocasión te has sentido rechazada por ser mujer? ¿Cuál?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nunca ▪ Sí, por ser gorda o fea ▪ No |

| | |
|---------------|--|
| problemáticos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando juego con alguno de ellos |
|---------------|--|

En esta actividad, el debate es la esencia de la actividad misma. El objetivo es razonar sobre los acuerdos y discrepancias que pueden existir entre mujeres y hombres.

Durante el debate, las mujeres acusaban a los varones de ser machistas y de que a ellos se les permitían cosas por ser varones que a ellas no.

Los varones manifestaron que ellos son más fuertes, que ellas son muy peleonas y que no podían hacer todo lo que hace un hombre.

Durante la discusión les manifestamos que vivimos en una sociedad en que algunas mujeres todavía se encuentran subordinadas al hombre, porque, por motivos de crianza, muchas veces perpetuamos roles genéricos que sólo conseguían abrir más la brecha, en cuanto a marcar diferencia de los papeles que debía jugar hombre y mujer en esta sociedad. En donde el hombre debía ir a trabajar y la mujer quedarse en casa, cocinar, cuidar a los hijos y estar sujeta a lo que el hombre decidía para ella y los niños, se les expresó que eso ha ido cambiando con la incursión de las mujeres a trabajos u oficios no tradicionales para ellas, además de que ha habido un cambio de mentalidad por parte de los hombres, sin embargo, todos debemos cooperar para que haya igualdad de derechos tanto para hombres como para mujeres, todo dentro de esquemas de respeto y consideración del uno hacia el otro.

Se les aclaró que existen diferencias de género, así como entre miembros de un mismo sexo y que esas diferencias no significaban que un género era mejor o peor que el otro. En esencia, somos más similares que diferentes, ya que todos sentimos, amamos y deseamos ser amados.

NOVENA SESIÓN

MODELOS

Registro del Diario

Información General de la Sesión

En esta sesión los adolescentes debían expresar las emociones de manera verbal corporal. La sesión transcurrió de manera relajada y placentera, constantemente surge la risa en el grupo por los comentarios y los sentimientos expresados. Las normas de las actividades fueron asumidas, no obstante, en alguna ocasión hubo necesidad de llamarles la atención para mantener el grado de respeto durante la intervención de los compañeros.

Las expresiones emocionales que los jóvenes debían manifestar eran

- Desprecio
- Desánimo
- Seriedad
- Tristeza
- Pena o vergüenza
- Cariño
- Pereza
- Pensativo o meditabundo

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante la fase I, los jóvenes formaron un gran círculo y uno a uno salía al centro del círculo y expresaba un sentimiento de su elección, a la vez que indicaba verbalmente la emoción expresada

En la fase II, las psicólogas salen al centro, expresaban una emoción y los jóvenes tenían que identificar el sentimiento expresado

La fase III consistió en asignar a dos adolescentes una emoción sin que ninguno conociera quién era su pareja. Después debían desplazarse por el aula, expresar esta emoción y localizar al compañero que expresaba la misma emoción.

Durante la expresión de los sentimientos, los jóvenes participaban activamente, no se observó miembros excluidos. El clima de trabajo fue divertido, con mucho sentido del humor, a pesar de que hubo algunos llamados de atención y un nivel de ruido alto.

Se observó que a los jóvenes les es difícil expresar sus emociones y muchos nos comentaban que no sabían hacer los gestos de algunas expresiones emocionales.

Registro del Debate

El grupo se colocó en círculo y nos iban dando sus comentarios acerca de la sesión.

Rubén nos manifestó: “estuvo bien, porque expresamos nuestros sentimientos y también sabemos los sentimientos de otras personas”

Gustavo nos expresó “aprendí a no tener pena, a no molestar a la gente”

Milagros nos comentó “a divertirme con mis amigos”

Guissell nos dijo “a saber qué eran los sentimientos, porque yo no sabía qué eran los sentimientos”

Joshi indicó “a expresar los sentimientos y a no tener pena de los sentimientos”

Angélica manifestó “a no tener pena, a participar en actividades y a expresar sentimientos”

Muchos de los jóvenes nos proporcionaron sus comentarios, pero otros, a pesar de haber participado, porque todos los jóvenes manifestaron una expresión de los sentimientos dados en la actividad, no quisieron comentar nada. Se pudo observar en las sesiones que los jóvenes tenían dificultades para expresar sentimientos y otros parecían no conocer sobre los mismos, ya que algunos nos dijeron que era la primera vez que hacían una actividad que se refería a expresar los sentimientos.

DÉCIMA SESIÓN

LA AGRESIÓN

Registro del Diario

Información General de la sesión

Se dividió al grupo en equipos de cuatro participantes, se les explicó a los adolescentes que la actividad consistía en buscar las diferentes formas de responder a una situación conflictiva, dramatizarla y encontrar sus posibles soluciones

La sesión transcurrió más intranquila que la anterior. La actitud emocional, a lo largo de la actividad, fue de agrado, aunque en esta sesión, más que en otras, se fomentó el desorden entre los jóvenes, las normas de la actividad no fueron asumidas por un grupo y no pudieron hacer la dramatización.

El nivel de ruido fue alto y los llamados de atención, constantes, debido a las descalificaciones verbales y agresiones físicas dadas en uno de los grupos.

Registro de la Ejecución de la Actividad

Durante el trabajo en grupo casi todos los grupos colaboraron bien, centrándose en la tarea, a excepción de un grupo que quedó excluido por un episodio de agresión. El clima de trabajo fue muy intranquilo, sin embargo, la mayoría de los grupos tuvieron un alto grado de participación, dándose la contribución de todos los miembros a la actividad.

Algunas interacciones cuando realizaban la actividad fue de cooperación, amistad y, en otros, de hostilidad

Registro del Debate

Los jóvenes con sus equipos conformados nombraron un secretario(a) para que informara, tanto de las conclusiones, como del proceso seguido en ella

Equipo 1

¿Qué sientes por la agresión?

Siento rabia

¿Qué se podría hacer?

El grupo consideró que hay que pensarlo mucho y hablar antes de reaccionar mal

Dramatización

El equipo escogió a Angélica y a Milagros para la dramatización. En la dramatización, a Angélica le correspondía empujar a Milagros y ésta no reaccionó agresivamente, sino que le respondió molesta que iba a informarle tanto a su mamá como a la de ella lo que ha pasado.

Equipo 2

¿Qué sientes por la Agresión?

Me siento agredido, bravo

¿Qué se podría hacer?

Poner la queja al consejero

Dramatización

El equipo escogió a José y a Liz (una joven que estuvo en pocas sesiones) para la dramatización, pero, durante la misma, omitieron las reglas del juego de la actividad, que no se podía agredir ni física ni verbalmente al compañero y José fomentando el relaxo con Liz la empujó. Ella se cae, se golpea la cabeza y llora, pero José y Liz estaban anteriormente con desorden, sólo que él la empujó muy fuerte, ella perdió el equilibrio y se cayó, por lo que estos dos miembros del grupo fueron excluidos de la dramatización.

Otros dos miembros hicieron la dramatización donde Jorge empuja a Gustavo y éste le dijo que antes de pegarle prefería decirselo al consejero y en la dramatización le puso la queja al consejero.

Equipo 3

¿Qué sientes por la agresión?

Rabia y pena, porque me caí al suelo.

¿Qué podrías hacer?

Lo empujo y también le pego.

Dramatización:

Guisell y Tomás fueron escogidos para hacer la dramatización, en la cual Tomás empujó a Guisell, esta se enojó, lo empujó y le pegó. El grupo encontró que ese conflicto lo solucionarían de esa manera.

Al final se les clarifica el proceso que siguieron, sobre las aportaciones e ideas de todos, luego cada equipo por consenso fue elaborando nuevas soluciones para resolver conflictos.

Con las conclusiones de cada equipo, se abrió un nuevo debate, se discutieron aquellas soluciones de mayor elección por parte de los adolescentes, se escucharon otros

puntos de vista y se acordó que resolver los conflictos o las diferencias por medio de la agresión, ya sea física o verbal, puede traer consecuencias negativas, tanto para nosotros como para los demás, que, como bien dijo un grupo, debemos pensar antes de actuar

También, comentamos el incidente entre Liz y José Les expresamos que si Liz al caer se hubiese golpeado fuerte en la cabeza, las consecuencias de ese acto nos hubiese involucrado a todos los que estábamos allí José nos dijo que no fue su intención que se golpeará, que ellos sólo querían hacer relajo y pidió disculpas por lo que paso, en tanto que Liz estaba apenada y no dijo nada

Finalmente, aprendimos que es importante detenerse a pensar y medir las repercusiones que nos puede traer actuar impulsivamente, aun cuando se trate de una broma que parece inofensiva

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Cuadro I. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Académico.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “Académico”. | | |
|---|---|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 20 83 | 20 08 |
| Desviación Estándar | 3 35 | 1 51 |
| Varianza | 11 24 | 2 27 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 1 11 | |
| “t” Calculada | 0 68 | |
| “t” Tabulada | +/- 2 201 | |
| Resultado | 0 68 < 2 201 <i>*No hay diferencia significativa.</i> | |

Fuente Manela Robles, 2002

El cuadro I, indica que para la preprueba la media fue de 20 83, en tanto que para la postprueba fue de 20 08; en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 3 35 y 1 51 para la postprueba, mientras que la varianza en preprueba y postprueba fue de 11 24 y 2 27 respectivamente

En cuanto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 1 11, fue de 0 68, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable académico

Cuadro II. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Social.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “Social”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 8 17 | 8 58 |
| Desviación Estándar | 2 17 | 1 31 |
| Varianza | 4 69 | 1 72 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 70 | |
| “t” Calculada | - 0 59 | |
| “t” Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | - 0.59 < 2 201 *No hay diferencia significativa. | |

Fuente Manela Robles, 2002

El cuadro II, señala que para la preprueba la media fue de 8 17, en tanto que para la postprueba fue de 8 58, en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 2 17 y 1 31 en la postprueba, en tanto que la varianza en preprueba y postprueba fue de 4 69 y 1 72 respectivamente

En cuanto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 70, fue de -0.59, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable social

Cuadro III. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Emocional.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “ <i>Emocional</i> ”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 17 67 | 19 00 |
| Desviación Estándar | 2 02 | 1 48 |
| Varianza | 4 06 | 2 18 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 50 | |
| “t” Calculada | -2 66 | |
| “t” Tabulada | +/- 2 201 | |
| Resultado | -2 66 > 2 201 *Si hay diferencia significativa | |

Fuente: Mariela Robles, 2002

El cuadro III, muestra que para la preprueba la media fue de 17 67, en tanto que para la postprueba fue de 19 00, en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 2 02 y 1 48 en la postprueba, mientras que la varianza en preprueba y postprueba fue de 4 06 y 2 18 respectivamente

En cuanto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 50 fue de - 2 66, lo cual indica que si hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable emocional

Cuadro IV. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en el Cuestionario de Autoconcepto Para la Variable Familiar.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “Familiar”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 14 58 | 15 33 |
| Desviación Estándar | 2 64 | 1 30 |
| Varianza | 6 99 | 1 70 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 51 | |
| “t” Calculada | -1 47 | |
| “t” Tabulada | +/- 2 201 | |
| Resultado | -1 47 < 2 201 *No hay diferencia significativa | |

Fuente Manela Robles, 2002

El cuadro IV, dice que para la preprueba la media fue de 14 58, mientras que para la postprueba fue de 15 33, en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 2 64 y 1 30 en la postprueba, en cuanto a la varianza en preprueba y postprueba fue de 6 99 y 1 70 respectivamente

Con relación al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 51, fue de -1 47, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable familiar

Cuadro V. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Consideración con los Demás.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación por Parejas de la variable “ <i>Consideración con los Demás</i> ”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 10 75 | 11 42 |
| Desviación Estándar | 3 49 | 2 68 |
| Varianza | 12 21 | 7 17 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 76 | |
| “t” Calculada | - 0 88 | |
| “t” Tabulada | + /- 2 201 | |
| Resultado | - 0 88 < 2 201 *No hay diferencia significativa. | |

Fuente: Mariela Robles, 2002

El cuadro V, indica que el valor obtenido para la media fue de 10 75, en tanto que para la postprueba fue de 11 42, en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 3 49 y 2 68 en la postprueba, mientras que la varianza en preprueba y postprueba fue de 12 21 y 7 17 respectivamente

En cuanto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 76 fue de - 0 88, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable consideración con los demás

Cuadro VI. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Batería de Socialización Para la Variable Autocontrol en las Relaciones Sociales.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación por Parejas de la variable “Autocontrol en las Relaciones Sociales”. | | |
|--|---|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 9 92 | 10 42 |
| Desviación Estándar | 2 19 | 2 39 |
| Varianza | 4 81 | 5 72 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 57 | |
| “t” Calculada | -0 88 | |
| “t” Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | -0 88 < 2 201 *No hay diferencia significativa. | |

Fuente: Marela Robles, 2002

El cuadro VI, muestra que para la preprueba la media fue de 9 92, mientras que para la postprueba fue de 10 42, en cuanto a la desviación estándar hallamos que en la preprueba fue de 2 19 y 2 39 para la postprueba, referente a la varianza en preprueba y postprueba fue de 4 81 y 5 72 respectivamente

Con relación al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 57, fue de - 0 88, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable autocontrol en las relaciones sociales

Cuadro VII. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Batería de Socialización Para la Variable Retraimiento Social.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “ <i>Retraimiento Social</i> ”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 4 50 | 4 42 |
| Desviación Estándar | 2 64 | 2 78 |
| Varianza | 7 00 | 7 72 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 47 | |
| “t” Calculada | 0 17 | |
| “t” Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | 0 17 < 2 201 *No hay diferencia significativa. | |

Fuente Manela Robles, 2002

El cuadro VII, muestra que para la preprueba la media fue de 4 50, en tanto que para la postprueba fue de 4 42, en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 2 64 y 2.78 en la postprueba, en cuanto a la varianza en preprueba y postprueba fue de 7 00 y 7 42 respectivamente

Con respecto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0.47 fue de 0 17, lo cual indica que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable retraimiento social

Cuadro VIII. Modelo Estadístico "t" de Student a los Datos Obtenidos en la Bateria de Socialización Para la Variable Ansiedad Social.

| Prueba "t" de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable " <i>Ansiedad Social</i> ". | | |
|--|---|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 5 67 | 5 00 |
| Desviación Estándar | 1 44 | 2 00 |
| Varianza | 2 08 | 4 00 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 50 | |
| "t" Calculada | 1 34 | |
| "t" Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | 1.34 < 2 201 <i>*No hay diferencia significativa.</i> | |

Fuente: Mariela Robles, 2002

El cuadro VIII, muestra que para la preprueba la media fue de 5 67, en tanto que para la postprueba fue de 5 00, mientras que para la desviación estándar hallamos que en la preprueba fue de 1 44 y 2.00 en la postprueba, en cuanto a la varianza en preprueba y postprueba fue de 2 08 y 4 00, respectivamente

Con relación al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 50 fue de 1 34, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable ansiedad social

Cuadro IX. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Batería de Socialización Para la Variable Liderazgo.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “ <i>Liderazgo</i> ”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 8 50 | 7 83 |
| Desviación Estándar | 2 24 | 2 33 |
| Varianza | 5 00 | 5 42 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 58 | |
| “t” Calculada | 1 16 | |
| “t” Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | 1 16 < 2 201 <i>*No hay diferencia significativa</i> | |

Fuente: Mariela Robles, 2002

El cuadro IX, indica que para la preprueba la media fue de 8 50, en tanto que para la postprueba fue de 7 83; en cuanto a la desviación estándar encontramos que en la preprueba fue de 2 24 y 2 33 en la postprueba, mientras que la varianza en preprueba y postprueba fue de 5 00 y 5 42, respectivamente

En cuanto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 58 fue de 1 16, lo cual señala que no hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable liderazgo

Cuadro X. Modelo Estadístico “t” de Student a los Datos Obtenidos en la Batería de Socialización Para la Variable Sinceridad.

| Prueba “t” de Student Para Observaciones Relacionadas y Comparación Por Parejas de la variable “Sinceridad”. | | |
|--|--|------------|
| Medición | Preprueba | Postprueba |
| Nº de Sujetos | 12 | 12 |
| Media | 6 58 | 4 42 |
| Desviación Estándar | 1 93 | 2 15 |
| Varianza | 3 72 | 4 63 |
| Nivel Alfa | 0 05 (2 colas) | |
| Grados de Libertad | 11 | |
| Error Estándar | 0 71 | |
| “t” Calculada | 3 09 | |
| “t” Tabulada | + / - 2 201 | |
| Resultado | 3 04 > 2 201 *Si hay diferencia significativa | |

Fuente: Mariela Robles, 2002

El cuadro X, muestra que para la preprueba la media fue de 6 58, mientras que para la postprueba fue de 4 42, con relación a la desviación estándar hallamos que en la preprueba fue de 1 93 y 2 15 en la postprueba, en tanto que la varianza en preprueba y postprueba fue de 3 72 y 4 63, respectivamente

Con respecto al cálculo de la t de student con un nivel de significancia de 0 05 (2 colas), y un error estándar de 0 71, fue de 3 04, lo cual indica que si hay diferencia significativa entre ambos valores medios en la preprueba y postprueba, para la variable sinceridad

Cuadro XI. Resultados del Nivel de Cambio Subjetivo en la Evaluación del Programa Reportado Por los Adolescentes.

| Sujetos | Nada | Algo | Bastante | Mucho | Total |
|--------------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|---------------|
| 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 24 |
| 2 | 1 | 1 | 1 | 21 | 24 |
| 3 | 7 | 3 | 2 | 12 | 24 |
| 4 | 17 | 3 | - | 4 | 24 |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 16 | 24 |
| 6 | 1 | 4 | 5 | 14 | 24 |
| 7 | 4 | 9 | 6 | 5 | 24 |
| 8 | - | 9 | 8 | 7 | 24 |
| 9 | 2 | 11 | 8 | 3 | 24 |
| 10 | - | 11 | 10 | 3 | 24 |
| 11 | 2 | 3 | 16 | 3 | 24 |
| 12 | - | - | 24 | - | 24 |
| Frecuencias | 42 | 63 | 89 | 94 | 288 |
| Porcentajes | 14 00 | 22 00 | 31 00 | 33 00 | 100 00 |

Fuente: Mariela Robles, 2002

Los resultados del cuadro XI, señalan que cada participante reportó, sobre la base de su experiencia, el grado de cambio experimentado sobre una escala de estimación (nada, algo, bastante, mucho) según los diversos objetivos del programa. Los resultados muestran que un 14%, indicó no haber cambiado nada, el 22%, algo, mientras que un 31%, señaló que bastante, en tanto que un 33%, es decir, la mayoría manifestó haber cambiado mucho después de haber completado el programa.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- Los resultados obtenidos en el programa grupal de intervención psicológica para el desarrollo personal y social en adolescentes, muestran que, de las variables que componen el cuestionario de autoconcepto: académico, social, emocional y familiar, sólo se encontró diferencias significativas, en la variable emocional, debido al tratamiento; posiblemente, porque el programa se enfocó sobre todo en el manejo de sentimientos, por los adolescentes
- Los resultados señalan que, de las variables que integran la batería de socialización: consideración con los demás, autocontrol en las relaciones sociales, retraimiento social, ansiedad social, liderazgo y sinceridad, únicamente la variable sinceridad mostró diferencias significativas. Esto indica que las respuestas dadas por los adolescentes en dicha batería, tuvieron un alto índice de veracidad
- En los adolescentes, los temas más relevantes fueron el amor, el sexo y sus libertades individuales. Mostraron gran interés en su aspecto físico, principalmente las adolescentes
- La mayoría de los adolescentes lograron integrar los aspectos sexuales y reproductivos y tener conciencia de las implicaciones y consecuencias del manejo de su sexualidad

- Los adolescentes manifestaron dificultades para expresar e identificar sentimientos. No obstante, en las últimas sesiones se mostraron más conectados con sus sentimientos y con los de los demás. Mejoraron en el manejo de sus sentimientos, ya que expresaban con más fluidez los mismos y se mostraron menos inhibidos al hablar sobre sí y sus sentimientos.

- Las conductas estereotipadas, en cuanto al rol que debe ejercer el hombre y la mujer, están muy arraigadas en ellos.

- Gran parte de los adolescentes mostraron poca capacidad y tolerancia para manejar conflictos. La mayoría optaba por respuestas más agresivas que el diálogo y la consulta.

- En cuanto a la evaluación del programa, medido a través del cuestionario de evaluación subjetiva y expresado por los adolescentes, encontramos que el grupo manifestó una conducta de aceptación hacia el programa que se les brindó, ya que la mayoría señaló haber cambiado mucho, como resultado de haber participado activamente en el mismo.

RECOMENDACIONES

- El programa debe volver a repetirse e incluir a la familia y a los miembros que conviven o rodean al adolescente, ya que lo observado en los resultados no nos permite llegar a conclusiones definitivas sobre la efectividad del mismo
- Se debe tomar en cuenta el entorno social en que se maneja el adolescente, como son sus amigos, los juegos, la presión de grupo, entre otros
- Cuando se vaya a reaplicar el programa, el mismo debe ser más prolongado y continuo, ya que algunas variables, como la emocional, requieren un manejo más intenso, como se pudo observar en la prueba de t de student, por lo que se recomienda, hacer más énfasis en el manejo de los sentimientos
- La utilización de los aspectos lúdicos, el rol play, resultaron muy beneficiosos y de gran utilidad en este programa, y con adolescentes de estas edades (12 a 14 años), por lo que utilizar estas técnicas con más frecuencia y de manera más amplia, resultaría una gran herramienta para trabajar con los adolescentes de estas edades
- Muchas de las actividades que el programa contiene pueden ser utilizadas con otra población de adolescentes que posea otras características y que tengan más edad e incluso puede resultar factible su utilización en poblaciones de adultos

- Se recomienda el uso de algunas actividades que el programa presenta, para ser utilizadas en un contexto clínico, ya sea en una psicoterapia individual o grupal

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A
Knobel, M **La Adolescencia Normal Un Enfoque Psicoanalítico**
Primera Edición. Editorial Paidós Buenos Aires, 1971,
163 pgs
- Allport, G **La Personalidad. Su Configuración y Desarrollo**
Octava edición Editorial Herder Barcelona,
1986, 691 pgs
- Barragán, M **Integración Entre el Desarrollo Individual y Desarrollo**
Familiar Monografía N° 1 de la Asociación Mexicana
De Psiquiatría Infantil, México, 1976
- Bellak, A
Hersen, M **Métodos de Investigación en Psicología Clínica**
Editorial Declée de Brouwer S A Bilbao, España,
1989, 424 pgs
- Blos, P. **The Adolescent Personality A Study Of Individual**
Behavior For The Commission On Secondary School
Curriculum D Appleton Century Company New York,
1973, 517 pgs
- Campos, M
Soza, J **Factores de Riesgo Sociofamiliares Asociados**
a la Conducta Infractora en Adolescentes en la
Ciudad de Panamá Universidad de Panamá
Instituto de Criminología 1999, 129 pgs
- Castillo, G **El Adolescente y sus Retos Ediciones Pirámide**
S A Madrid, 1999, 214 pgs
- Corominas, J
Farré, LL
Martínez, M
Camps, N **Psicoterapia de Grupo con Niños Primera Edición**
Ediciones Paidós Ibérica, S A Barcelona, 1996,
221 pgs
- Davidoff, L **Introducción a la psicología Segunda edición**

- Editorial McGraw-Hill México, 1986, 794 pgs
- Diccionario** La Psicología Moderna de la A a la Z Segunda Edición Ediciones Mensajero, Bilbao España
- Engler, B** Teorías de la Personalidad Cuarta edición Mc Graw- Hill/ Interamericana Editores S A de C V México, D F 1996, 557 pgs
- Erikson, E** Sociedad y Adolescencia Cuarta edición Siglo Veintiuno editores S A México, D F 1978, 179 pgs
- Fernández, M** Abordaje Teórico y Clínico del Adolescente Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1974
- Fierro, A** Desarrollo de la Personalidad en la Adolescencia. En Desarrollo Psicológico y Educación I Alianza Editorial, Madrid, 1991
- Garaigordobil, M** Intervención Psicológica con Adolescentes Un Programa Para el Desarrollo de la Personalidad Ediciones Pirámide S A Madrid, 2000, 488pgs
- García, A** Panorama de la Investigación sobre el Autoconcepto En España 1999
http://www.psiquiatria.com/psicologia/vol3_núm.1/art_5htm
- Gesell, A** El Adolescente de 10 a 16 Años Cuarta edición Editorial Paidós Buenos Aires 1971, 540 pgs
- Goldman, H** Psiquiatría General Cuarta edición Editorial Manual Moderna S A de C V. México, D F 1996, 682 pgs
- Graig, G** Desarrollo Psicológico Cuarta Edición Prentice – Hall Hispanoamericana, S A México, D F 1988, 643 pgs

- Horrocks, J Psicología de la Adolescencia. Quinta Edición
Editorial trillas México, 1996, 464 pgs
- Kerlinger, F Investigación del Comportamiento Segunda
Edición Mc Graw- Hill/ Interamericana de
México, S.A de C V. 1994, 748 pgs
- Krauskopf, D Adolescencia y Educación Segunda Edición
Editorial Universidad Estatal a Distancia. Costa
Rica, 1995, 246 pgs
- Marcelli, D Adolescencia y Depresión Editorial Masson,
S A Barcelona, 1992, 167 pgs
- Marcia, J Identity in Adolescence In J Adelson Ed , Handbook of
Adolescent psychology New York, 1980
- Michelson, L Las Habilidades Sociales en la Infancia Ediciones
Sugai, D ^{Psy}
Wood, R Martínez Roca, S A Barcelona, 1987, 238 pgs
Kazdin, A
- Monroy, A Salud, Sexualidad y Adolescencia Segunda
Morales, M Edición Editorial Pax México, 1998, 301 pgs
- Musitu, G Cuestionario de Autoconcepto Forma-A Tercera
García, F Edición TEA Ediciones, S A Madrid, 1997,
Gutiérrez, M 31 pgs
- Mruk, Ch Auto-Estima, Investigación, Teoría y Práctica
Editorial Desclée De Brouwer S A España,
1998, 234 pgs
- Mussen, P H Desarrollo de la personalidad en el niño Primera
Conger, J J reimpresión Editorial Trillas México, 1991, 563
Kagan, J pgs

- O' Connor, K
Schaefer, Ch Manual de Terapia de Juego Volumen 2 Avances e
Innovaciones Segunda Edición Editorial Manual
Moderno S A de C V México, D F 1997, 535 pgs
- Palacios, J ¿Qué es la Adolescencia? En Desarrollo Psicológico y
Educación Madrid, Alianza Psicología, 1991
- Sampieri, R H
Collado, C F
Lucio, P B Metodología de la Investigación Mc Graw- Hill
Interamericana de México, S A de C V 1995,
501 pgs
- Sattler, J Evaluación Infantil Tercera Edición Editorial
Manual Moderno, México, D F , 1996, 1,379pgs
- Silva, F
Martorell, M^ªC Batería de Socialización 1,2 y 3 (A) en Niños y
Adolescentes Segunda Edición TEA Ediciones
S A , Madnd, 1995, 18 pgs
- Solis, J Autoestima, Autoconcepto y Salud Mental 1997
Pedraza cancer@bugs invest uv mx
- Winnicott, D Deprivación y Delincuencia Primera reimpresión
Editorial Paidós SAICF, Buenos Aires, 1996, 342
Pgs
- Winnicott, D Los Procesos de Maduración y el Ambiente
Facilitador Estudio Para una Teoría del
Desarrollo Emocional Primera Edición Editorial
Paidós SAICF, Buenos Aires, 1996, 391 pgs

ANEXOS

ENTREVISTA PSICOLÓGICA

INFORMACIÓN GENERAL

Nombre _____

Apellido _____

Fecha _____

Nombre del Acudiente _____

Fecha de Nacimiento _____

Edad _____

Sexo F ____ M ____

Escuela _____

Grado Escolar _____

DATOS FAMILIARES

- 1 ¿ Quiénes viven contigo en casa?
- 2 ¿ En qué trabaja tu papá?
- 3 ¿ En que trabaja tu mamá?
- 4 ¿ Cómo te llevas con tu papá?
- 5 ¿ Cómo te llevas con tu mamá?
- 6 ¿ Cómo te llevas con tus hermanos?
- 7 ¿ Cuáles son tus deberes en casa?

- 8 ¿Qué te agrada hacer con tu papá?
- 9 ¿Qué no te agrada hacer con tu papá?
- 10 ¿Qué te agrada hacer con tu mamá?
- 11 ¿Qué no te agrada hacer con tu mamá?
- 12 ¿Qué te agrada hacer con tus hermanos?
- 13 ¿Qué no te agrada hacer con tus hermanos?

ÁREA ACADÉMICA

- 14 ¿Cómo te va en la escuela?
- 15 ¿Qué materias te gustan más?
- 16 ¿Qué materias te gustan menos?
- 17 ¿Qué materias te son más fáciles?
- 18 ¿Qué materias te son más difíciles?
- 19 ¿Cómo te llevas con tus profesores?
- 20 ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

ÁREA DE INTERÉS

- 21 ¿Cuáles son tus pasatiempos?
- 22 ¿Qué cosas haces después de la escuela?

ÁREA DE LAS AMISTADES

- 23 ¿ Tienes muchos amigos?
- 24 ¿ Háblame acerca de ellos?
- 25 ¿ Qué cosas haces con tus amigos?

ÁREA DE LOS SENTIMIENTOS

- 26 ¿ Cómo te describirías? (alegre, triste, enojado, tímido, extrovertido)
- 27 ¿ Qué te hace sentir feliz?
- 28 ¿ Qué te hace sentir triste?
- 29 ¿ Qué te hace sentir enojado?
- 30 ¿ Qué haces cuando te enojas?
- 31 ¿ Qué cosas te preocupan?

ÁREA AMOROSA Y SEXUAL

- 32 ¿ Tienes novio?
- 33 ¿ Si tienes? Háblame acerca de él
- 34 ¿ Te han hablado acerca de las relaciones sexuales? Si ¿ Quién?
- 35 ¿ Has tenido relaciones sexuales?

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FORMA A

Nombre _____ Apellido _____

Edad _____ Curso _____

Instrucciones En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, no es un examen. Tan sólo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar. A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con una aspa (X) la contestación que tú creas más apropiada. 1 Significa que sucede SIEMPRE. 2 Significa que sucede ALGUNAS VECES. 3 Significa que NUNCA sucede.

| | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|---------------|-------|
| 1 Es difícil para mí mantener los amigos | | | |
| 2. Me pongo nervioso cuando me llama algún profesor | | | |
| 3 Digo la verdad aunque me perjudique | | | |
| 4 Tengo buenas ideas | | | |
| 5 Mi familia me considera alguien importante | | | |
| 6 Cuando me porto mal en clase, me siento disgustado | | | |
| 7 Me desanimo cuando algo me sale mal | | | |
| 8. Hago bien los trabajos escolares | | | |
| 9. Me avergüenzo de muchas cosas que hago | | | |
| 10 Puedo dibujar bien | | | |
| 11 Soy lento en terminar los trabajos escolares | | | |
| 12 Soy nervioso | | | |
| 13. Me pongo nervioso cuando hablo en clase | | | |
| 14 Hago cosas a mano muy bien | | | |
| 15 Me preocupo mucho por todo | | | |
| 16 Me gusta mi forma de ser | | | |
| 17. Con frecuencia soy voluntario en la escuela | | | |
| 18 Duermo bien por la noche | | | |
| 19 Detesto la escuela. | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 20 Mis profesores me consideran inteligente y trabajador | | | |
| 21 Tengo muchos amigos | | | |
| 22 Soy un chico alegre | | | |
| 23. Soy torpe en muchas cosas | | | |
| 24 Me gustan las peleas y las riñas | | | |
| 25. La gente me tiene manía. | | | |
| 26 Mi familia está decepcionada de mí | | | |
| 27 Soy criticado en casa | | | |
| 28 Olvido pronto lo que aprendo | | | |
| 29 Consigo fácilmente amigos | | | |
| 30 Pierdo mi paciencia fácilmente | | | |
| 31 Trabajo mucho en clase | | | |
| 32. Juego con mis compañeros | | | |
| 33 Tengo miedo de algunas cosas | | | |
| 34 Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo | | | |
| 35 Soy violento con mis amigos y familiares | | | |
| 36. Soy honrado con los demás y conmigo mismo | | | |

BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN

Nombre _____ Apellido _____

Edad _____ Curso _____

Instrucciones A continuación encontrarás una serie de frases Después de cada una de ellas están las palabras SÍ Y NO Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la palabra SÍ en el caso de que la frase corresponda a tu manera de ser o actuar Si la frase no corresponde a tu manera de ser o actuar, pon una cruz sobre la palabra NO No hay respuestas buenas ni malas, todas sirven Trabaja rápidamente No te entretengas demasiado en una contestación

| | SI | NO |
|---|----|----|
| 1 Me dan miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás | | |
| 2 Me gusta organizar nuevas actividades | | |
| 3 Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto | | |
| 4 Insulto a la gente | | |
| 5 Suelo ser simpático con los demás | | |
| 6 Me gusta dirigir actividades de grupo | | |
| 7 Todas las personas me caen bien | | |
| 8 Evito a los demás | | |
| 9. Suelo estar solo. | | |
| 10. Los demás me imitan en muchos aspectos | | |
| 11 Ayudo a los demás cuando tienen problemas | | |
| 12 Me preocupo cuando alguien tiene problemas | | |
| 13 Soy terco, hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, voy a lo mío | | |
| 14 Animo a los demás para que solucionen sus problemas | | |
| 15 Llego puntual a todos los sitios | | |
| 16 Entro en los sitios sin saludar | | |
| 17 Hablo a favor de los demás cuando veo que tienen problemas | | |
| 18 Me cuesta hablar Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder | | |
| 19 Lloro con facilidad | | |
| 20 Organizo grupos para trabajar | | |
| 21 Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez | | |
| 22 Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos | | |
| 23 Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado | | |
| 24 Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban | | |
| 25 Soy alegre | | |
| 26 Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo | | |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| 27 | Me preocupo para que nadie sea dejado de lado | | |
| 28 | Me siento aletargado, sin energía. | | |
| 29 | Me eligen como jefe en las actividades de grupo | | |
| 30 | Me gusta hablar con los demás | | |
| 31 | Juego más con los otros que solo | | |
| 32 | Me gusta todo tipo de comida. | | |
| 33 | Tengo facilidad de palabra | | |
| 34 | Soy violento y golpeo a los demás | | |
| 35 | Me tiene que obligar para integrarme en un grupo | | |
| 36 | Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno | | |
| 37 | Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos | | |
| 38 | Soy vergonzoso | | |
| 39 | Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas | | |
| 40 | Grito y chillo con facilidad | | |
| 41 | Hago inmediatamente lo que me piden | | |
| 42 | Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo | | |
| 43. | Soy tímido | | |
| 44 | Soy malhablado | | |
| 45 | Sugiero nuevas ideas | | |
| 46. | Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza. | | |
| 47 | Me entiendo bien con los de mi edad | | |
| 48 | Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo | | |
| 49 | Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas. | | |
| 50 | Espero mi turno sin ponerme nervioso | | |
| 51 | Defiendo a otros cuando se les ataca o critica. | | |
| 52 | Intento estar en lugares apartados, pocos visibles o concurridos | | |
| 53 | Hablo y discuto serenamente, sin alterarme | | |
| 54 | Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo | | |
| 55 | Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé qué hacer | | |
| 56 | Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención | | |
| 57 | Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo | | |
| 58 | Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas | | |
| 59 | Sé escuchar a los demás | | |
| 60 | Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas | | |
| 61. | Soy considerado con los demás | | |
| 62 | Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente | | |
| 63 | Suelo estar apartado, sin hablar con nadie | | |
| 64 | Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar | | |
| 65 | Protesto cuando me mandan hacer algo | | |
| 66 | Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarlo | | |
| 67 | Recojo los papeles que otros tiran al suelo | | |
| 68 | Me intereso por lo que les ocurre a los demás | | |
| 69 | Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo | | |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| 70 | Hago nuevas amistades con facilidad | | |
| 71 | Soy popular entre los demás | | |
| 72 | Me aparto cuando hay muchas personas juntas | | |
| 73 | Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría. | | |
| 74 | Reparto todas mis cosas con los demás | | |
| 75 | A veces soy brusco con los demás | | |

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA LOS ADOLESCENTES

Nombre _____ Apellido _____

Edad _____ Curso _____

Valora en qué medida has cambiado (nada, algo, bastante o mucho) después de haber realizado estas actividades de cooperación y debate

| | No he cambiado nada | He cambiado algo | He cambiado bastante | He cambiado mucho |
|--|---------------------|------------------|----------------------|-------------------|
| Tengo más amigos en el colegio | | | | |
| Hablo más con compañeros de clases | | | | |
| He hablado con compañeros de clases con los que antes no hablaba | | | | |
| Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros | | | | |
| Participo más en actividades de grupo | | | | |
| Escucho atentamente cuando mis compañeros me están hablando | | | | |
| Me veo más positivamente a mí mismo | | | | |
| Veo más positivamente a mis compañeros | | | | |
| Rechazo menos a los demás | | | | |
| Estoy más atento a los sentimientos de los demás | | | | |
| He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia) | | | | |
| He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo | | | | |
| Expreso más mis sentimientos en clases | | | | |
| Tengo más conductas de ayuda hacia los demás | | | | |
| Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario, u otras tareas | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| que necesite el grupo) | | | | |
| Coopero más con los demás | | | | |
| Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros | | | | |
| He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates. | | | | |
| Respeto más las opiniones de otros compañeros | | | | |
| Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase | | | | |
| Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física o su imagen externa | | | | |
| Reflexiono más sobre las ideas y opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general | | | | |
| He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas | | | | |
| Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto | | | | |