



**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA
DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UN TALLER VIVENCIAL CON
ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA PARA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA EN PSICOLOGIA**

**PRESENTA
MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO.
TUTORA: DRA. MARTHA LETICIA SALAZAR GARZA**

**COMITÉ REVISOR
DR. PEDRO REYNAGA ESTRADA
DRA. EVELYN I. RODRIGUEZ MORRILL
DRA. KALINA ISELA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
DRA. MA. DE LOS ANGELES VACIO MURO**

Aguascalientes, Ags. a 2 de julio de 2014



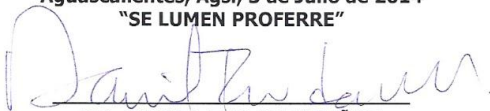
**ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
DEC. CCS y H. OF. N° 0474/2014**

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UN TALLER VIVENCIAL CON ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS"** de la **C. MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO** egresada del **DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN PSICOLOGÍA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

A T E N T A M E N T E
Aguascalientes, Ags., 3 de Julio de 2014
"SE LUMEN PROFERRE"



DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- **DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO**.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- **MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO**.- egresada del Doctorado Interinstitucional en Psicología
c.c.p.- Archivo del Doctorado
c.c.p.- Archivo Decanato

ggf ↗



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Por este medio hago constar que la alumna María Inés Gómez del Campo del Paso con ID 146888, quien realizó sus estudios en el Doctorado Interinstitucional en Psicología en esta universidad, ha concluido con su trabajo de tesis titulada "Diseño y evaluación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona para estudiantes universitarios". Por lo que, puede iniciar los trámites para presentar su examen de grado.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 24 de junio de 2014

Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Directora de la tesis

MIEMBROS DEL COMITÉ REVISOR

Dr. Pedro Reynaga Estrada
Dra. Kalina Isela Martínez Martínez
Dra. Evelyn Irma Rodríguez Morril

Dra. Ma. de los Angeles Vacio Murc

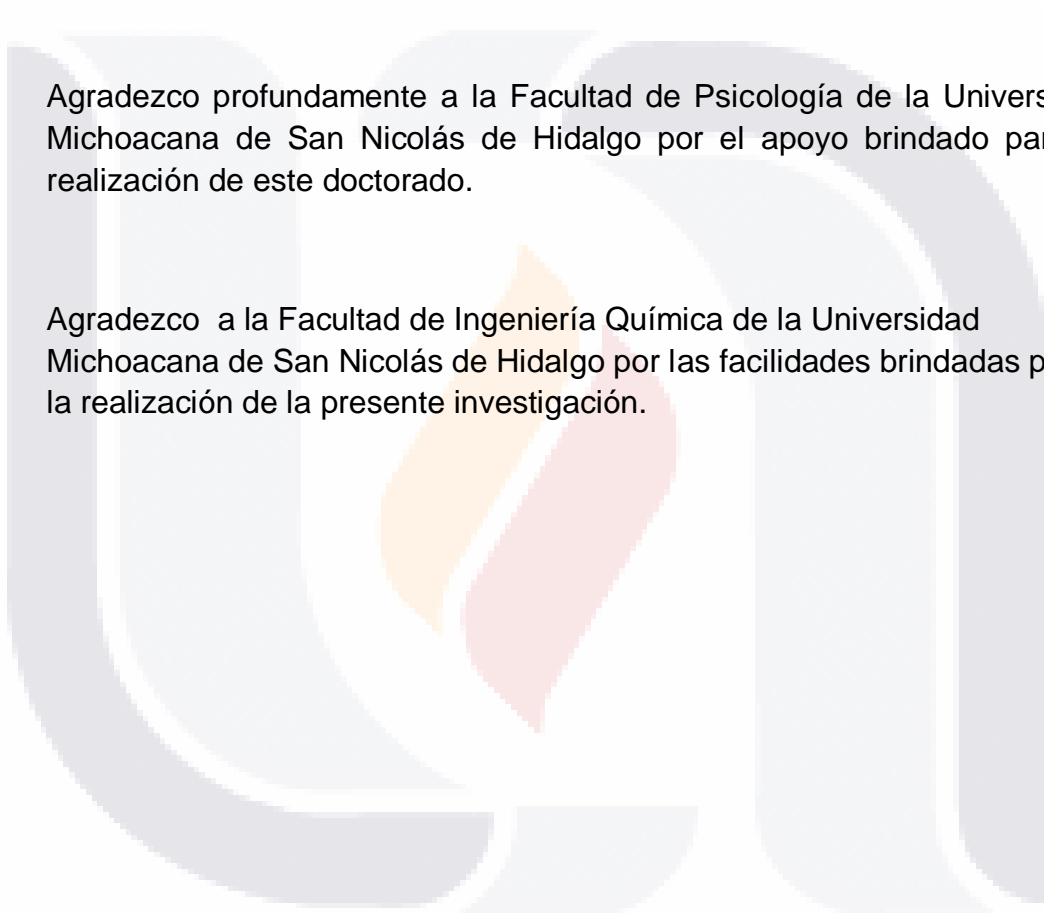
c.c.p.- Dirección General de Investigación y Posgrado.
c.c.p.- Departamento de Psicología.
c.c.p.- Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología, UAA.
c.c.p.- Alumna

AGRADECIMIENTOS

Este doctorado se realizó gracias al apoyo otorgado por el CONACYT a través del Programa de becas para Posgrados de Calidad. Y por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública.

Agradezco profundamente a la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por el apoyo brindado para la realización de este doctorado.

Agradezco a la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por las facilidades brindadas para la realización de la presente investigación.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....1

ÍNDICE DE TABLAS.....3

ÍNDICE DE FIGURAS.....4

RESUMEN.....5

ABSTRACT.....6

INTRODUCCIÓN.....7

CAPÍTULO 1 EL AUTOCONCEPTO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES DEL ADULTO EMERGENTE EN LA UNIVERSIDAD.....15

1.1 Características del adulto emergente.....15

1.2 El autoconcepto, un constructo con muchas acepciones.....17

1.3 La formación del autoconcepto.....18

1.4 El papel de las relaciones interpersonales en el desarrollo personal.....22

1.5 La Universidad en México como espacio de formación y convivencia para los jóvenes.....28

CAPÍTULO 2 LOS TALLERES VIVENCIALES CON ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.....35

2.1 El enfoque centrado en la persona.....37

2.2 El taller vivencial con enfoque centrado en la persona y sus características.39

2.3 Las técnicas, dinámicas o ejercicios grupales.....44

2.4 Habilidades que desarrollan los talleres vivenciales.....49

CAPÍTULO 3 LA IMPORTANCIA DE UN ADECUADO PROCESO DE DISEÑO, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS TALLERES VIVENCIALES COMO PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.....53

3.1 Desarrollo de un taller vivencial sobre autoconcepto y relaciones interpersonales.....54

3.2 Análisis conceptual y metodológico de la evaluación en los talleres vivenciales.....59

3.3 Evaluación de los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona.....66

CAPÍTULO 4 MÉTODO.....72

4.1 Participantes.....72

4.2 Escenario.....73

4.3 Instrumentos.....73

4.4 Materiales y equipo.....75

4.5 Diseño.....75

4.6 Procedimiento.....76

4.7 Consideraciones éticas.....79

4.8 Análisis de datos.....79

CAPÍTULO 5 RESULTADOS.....81

5.1 Descripción de los participantes.....81

5.2 Comparación de la evaluación inicial del grupo experimental con el grupo control.....81

5.3 Análisis de la comparación del grupo control: inicial, final y seguimiento.....83

5.4 Análisis de la comparación del grupo experimental, inicial final y seguimiento: resultados cuantitativos.....87

5.5 Comparación final del grupo control contra el grupo experimental.....91

5.6 Comparación de seguimiento entre el grupo control y el grupo experimental.....93

5.7 Análisis del grupo experimental: resultados cualitativos.....94

5.8 Escala de validación social del taller.....114

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN.....138

CONCLUSIÓN.....147

REFERENCIAS.....150

APÉNDICES.....158

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 DIMENSIONES POR TEMA EN EL DISEÑO DEL TALLER 77

TABLA 2 COMPARACIÓN EVALUACIÓN INICIAL..... 82

TABLA 3 PERCENTILES DE LA PRUEBA POI PARA GRUPO CONTROL
..... 83

TABLA 4 COMPARACIÓN GRUPO CONTROL POI..... 84

TABLA 5 PUNTUACIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO
CONTROL PRUEBA FIRO-B..... 85

TABLA 6 COMPARACIÓN GRUPO CONTROL FIRO-B..... 86

TABLA 7 PERCENTILES DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO
EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POI 87

TABLA 8 COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL POI 88

TABLA 9 COMPARACIÓN GRUPO EXPERIMENTAL FIRO-B..... 89

TABLA 10 PUNTUACIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO
EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA FIRO-B 90

TABLA 11 COMPARACIÓN EVALUACIÓN FINAL 92

TABLA 12 COMPARACIÓN EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO 93

TABLA 13 TÉCNICAS DE INTEGRACIÓN 117

TABLA 14 EJERCICIOS ESTRUCTURADOS..... 119

TABLA 15 TÉCNICAS DE ROL PLAYING 120

TABLA 16 TÉCNICAS DE PSICODRAMA 123

TABLA 17 TÉCNICAS DE TRABAJO EN EQUIPO..... 125

TABLA 18 TÉCNICAS DE TRABAJO ANALÓGICO..... 130

TABLA 19 TÉCNICAS DE FANTASÍA DIRIGIDA..... 131

TABLA 20 PROMEDIO DE CALIFICACIÓN POR EXPOSICIÓN TEÓRICA
..... 133

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 RESPUESTAS DE ORAGANIZACIÓN GENERAL 115
FIGURA 2 EVALUACIÓN DE LA FACILITADORA 116



RESUMEN:

Este trabajo presenta, los resultados obtenidos en la aplicación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona de Carl Rogers como una forma sistematizada y evaluable para incidir en las competencias sociales de los estudiantes universitarios y propiciar el aprender a convivir. La metodología utilizada fue mixta, a través de un modelo de ejecución concurrente. El estudio se realizó con 31 estudiantes de ingeniería química a partir de un diseño pretestpostest con grupo control, en donde el tratamiento fue el taller vivencial de 24 horas de duración en 12 sesiones de dos horas, el cual se implementó con 20 estudiantes. El grupo control lo constituyó otro grupo de 11 estudiantes que no asistieron al taller. Se realizaron cuatro mediciones: inicial-cuantitativa, final cuantitativa y cualitativa, primer seguimiento cualitativo, segundo seguimiento cuantitativo, cualitativo. El análisis mixto muestra un incremento en las competencias sociales de los estudiantes universitarios, corroborando que a través de los talleres vivenciales se fomentan las relaciones interpersonales que promuevan el desarrollo personal y la reflexión sobre el autoconcepto, dos elementos claves para lograr la competencia social y para propiciar una adecuada convivencia con los demás.

ABSTRACT

This paper presents the results of the application of an experiential workshop with a person-centered approach of Carl Rogers as a systematic, measurable way to influence social skills and encourage college students learning to coexist. The methodology used was mixed through a concurrent execution model. The study was carried out with chemical engineering students with a pretest-posttest control group design. The treatment was an experiential workshop that lasted 24 hours in 12 sessions of two hours each one, which was implemented with 20 students. The control group was another group of 11 students in the same degree, but they did not attend the workshop. Four measurements were performed: quantitative initially, quantitative and qualitative end, first qualitative monitoring second follow quantitative, qualitative. The mixed analysis shows an increase in social skills of university students, corroborating that through experiential workshops are encouraged relationships that promote personal development and reflection on self-concept, two key elements to achieve social competence and to facilitate appropriate coexistence with others.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra el diseño y evaluación de un taller vivencial, con enfoque centrado en la persona, para estudiantes universitarios y los cambios que produce en las relaciones interpersonales y el autoconcepto de los asistentes. Así mismo, pretende verificar la permanencia de estos cambios a través del tiempo una vez que el taller ha terminado.

Su principal sustento teórico es el Enfoque Centrado en la Persona propuesto por Carl Rogers, el cual busca promover entre las personas el máximo desarrollo de sus potencialidades. Una de las estrategias más importantes que utiliza para lograrlo es el trabajo con grupos. Entre los distintos tipos de trabajo grupal que propone este enfoque están los talleres vivenciales, los cuales son una modalidad estructurada de experiencia grupal diseñada para que los participantes mejoren sus habilidades para las relaciones interpersonales y la forma como se perciben, se entienden y se definen a sí mismas, es decir su autoconcepto.

A pesar de que este tipo de experiencias grupales existen desde los años 60, y de su gran difusión en los ambientes educativos y organizacionales, existe muy poca información e investigación sobre el impacto real que estos grupos tienen en las personas. Al parecer, la persona que participa en un taller vivencial, termina con una sensación placentera y el convencimiento de haber hecho algo positivo para ella y los que le rodean. Sin embargo, en muchas ocasiones, a los pocos días el impacto emocional desaparece y la persona vuelve a su vida cotidiana sin encontrar gran diferencia, es como si el grupo solo fuera un momento catártico de exaltación de las emociones, pero sin una consecuencia en la vida de la persona, que la lleve a un cambio positivo de su personalidad.

Recientemente, en la búsqueda de una educación más integral, ha existido el interés por promover las habilidades de convivencia y colaboración, así como la autorreflexión en los estudiantes de nivel medio superior y superior, y para lograrlo se han utilizado, entre otras estrategias, los talleres vivenciales con enfoque humanista. Sin embargo, aun no existen muchos reportes de

investigaciones sobre los resultados obtenidos. Más aún, en la mayoría de los casos las evaluaciones se realizan exclusivamente al término del taller, aunque en ocasiones se utilizan comparaciones con grupos control, no existe seguimiento del impacto producido en la vida de la persona, o la evidencia de este seguimiento es escasa.

Otro aspecto que es poco estudiado es la experiencia de la persona respecto al taller mismo y sus aplicaciones en aspectos concretos de su vida, como lo son el autoconcepto y las relaciones interpersonales, una vez que termina el taller.

Actualmente, dado que existe el interés de realizar talleres vivenciales con estudiantes universitarios de diversas áreas, es importante evaluar este tipo de experiencias. Y de esta forma ayudar a que los encargados de los distintos programas de estudio verifiquen si los talleres vivenciales tienen un impacto positivo en la formación de competencias para la vida en sus estudiantes. Para que se pueda decidir de manera fundamentada sobre la pertinencia o no, de incluir este tipo de experiencias en los diseños curriculares de las licenciaturas en psicología, pedagogía, educación, trabajo social, entre otras.

Así mismo, este estudio plantea un taller dirigido a dos aspectos particularmente importantes para el momento que viven los estudiantes universitarios: su autoconcepto y sus relaciones interpersonales. Ya que, en esta etapa de la vida, se espera que el joven desarrolle un autoconcepto claro y unas adecuadas relaciones interpersonales, lo que le permitirá desarrollar sus potencialidades en la vida adulta.

Por último, la evaluación de los procesos de cambio en las personas a partir de intervenciones psicológicas de distintos tipos, es un área poco trabajada dentro de la psicología. Más aún dentro de la psicoterapia humanista, ya que se ha publicado poca información empírica sobre sus procesos. Por lo que una investigación de este tipo puede dar pie a toda una serie de investigaciones sobre la efectividad de la terapia de grupo, de los grupos de crecimiento, o los grupos de autoayuda, entre otros. Además, de proporcionar valiosa información para enriquecer las teorías sobre grupos, el comportamiento humano en los

grupos y la permanencia de los cambios de actitudes y habilidades en las personas.

Considerando lo anterior, este estudio resulta novedoso ya que revisa el proceso completo, desde el diseño del taller mismo, hasta las modificaciones que los participantes experimentaron en su forma de relacionarse con ellos mismos (su autoconcepto) y con los demás (relaciones interpersonales) no solo durante el taller, sino también a tres y seis meses después de que este ha concluido.

Lo anteriormente expuesto lleva al planteamiento del siguiente objetivo general: evaluar el impacto de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona en el autoconcepto y las relaciones interpersonales de un grupo de estudiantes universitarios.

Del objetivo anterior se desprenden los siguientes objetivos particulares:

- Desarrollar un taller vivencial para estudiantes universitarios, con la finalidad de revisar su autoconcepto y sus relaciones interpersonales.
- Determinar el efecto del taller sobre las relaciones interpersonales de los estudiantes, al inicio, durante y al concluir el taller, y a tres y seis meses de su terminación.
- Establecer el efecto del taller sobre el autoconcepto de los estudiantes, al inicio, durante y al terminar el taller, y a tres y seis meses de su conclusión.
- Identificar a partir de su vivencia, el grado de satisfacción del estudiante con el taller.
- Verificar si existen cambios en el autoconcepto y las relaciones interpersonales del grupo control.
- Comparar al grupo experimental con el grupo control respecto al autoconcepto y las relaciones interpersonales de los estudiantes.

Estos objetivos nos llevan a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Tiene el taller vivencial con enfoque centrado en la persona un impacto duradero en la vida de los estudiantes que asisten a éste?
- ¿Los estudiantes validarán los instrumentos, materiales y procedimientos del taller?

- ¿Los estudiantes apreciarán diferencias en su forma de relacionarse con los demás durante la realización del taller, al término de éste y durante el seguimiento?
- ¿Propiciará el taller una reflexión de los estudiantes sobre su autoconcepto?
- ¿Existen diferencias en las relaciones interpersonales de las personas antes y después de asistir a un taller?
- ¿Existen diferencias en el autoconcepto de las personas antes y después de asistir a un taller vivencial?
- ¿Existen diferencias en las relaciones interpersonales de los estudiantes que asistieron al taller y los que estuvieron en el grupo control?
- ¿Existen diferencias en el autoconcepto de los estudiantes que asistieron al taller y de los que estuvieron en el grupo control?

Por lo tanto el siguiente supuesto de trabajo: la participación en un taller vivencial tendrá un efecto en el autoconcepto y las relaciones interpersonales de los estudiantes que asisten a éste, y éste efecto permanecerá en el tiempo.

El tipo de estudio elegido es mixto, basado en el modelo de Nastasi y colaboradores (2007). Este formato permite recopilar toda la experiencia de una intervención psicológica. Ya que recurre a la recopilación secuencial de datos cualitativos y cuantitativos hasta la culminación en un proceso de análisis, donde los datos cualitativos son usados para generar información guía sobre el proceso de intervención, seguidos por una evaluación cuantitativa para probar la efectividad del programa.

Los datos cualitativos y cuantitativos se recolectaron de manera simultánea, pero en forma paralela, es decir no se derivan unos de otros. Los resultados de ambos tipos de datos se analizaron de manera separada y una vez analizados ambos se realizó la consolidación: es decir, se efectuaron una o varias meta-inferencias, que integraron las inferencias y conclusión de ambos tipos de análisis.

La utilización de un método mixto permite lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. La percepción de éste resulta más integral, completa y

holística. Además si son empleados dos métodos que llegan a los mismos resultados, se incrementa la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado. Se logra tener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud, magnitud, así como profundidad y complejidad; generalización y comprensión. Se producen datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos y análisis. En resumen, los métodos mixtos permiten una visión holista del fenómeno.

Durante la interpretación y la discusión se explicaron las dos clases de resultados, y se efectuaron comparaciones de las bases de datos. Es decir se incluyeron los resultados estadísticos de cada variable seguidos por categorías y segmentos cualitativos, así como de teoría que confirme o no los descubrimientos. Las inferencias se presentaron en base a los tres aspectos del trabajo: modificaciones en el autoconcepto, modificaciones en las relaciones interpersonales y apreciación del taller.

En el aspecto cuantitativo, se siguió un diseño cuasi experimental de grupo control no equivalente (Campbell y Stanley, 2005) ya que se utilizó un grupo experimental y un grupo control, que recibieron evaluaciones inicial, final y de seguimiento, pero que no poseían equivalencia preexperimental de muestreo, ya que ambos grupos estuvieron constituidos naturalmente y fueron tan similares como la disponibilidad de participantes lo permitió.

Para el tratamiento estadístico se trató de un problema de comparación, basado en la estadística no paramétrica, ya que en ésta, los datos obtenidos no necesitan distribuirse como la curva normal, sino que se realizan análisis de frecuencias, porcentajes, modas y rangos, y las escalas de medición que se utilizaron fueron de tipo ordinal (Juárez, Villatoro y López, 2002).

La prueba empleada para realizar los análisis estadísticos fue la prueba de U de Mann Whitney para comparar el grupo experimental contra el grupo control y el análisis por rangos de Friedman para comparar cada grupo en las evaluaciones inicial, final y de seguimiento.

El análisis cualitativo, se basó en la fenomenología para tratar de identificar la vivencia específica de cada participante durante el taller. Se buscaron aquellas pautas comunes en los participantes, no solo las que se repitieron muchas veces, sino las que reflejaron la esencia necesaria de los talleres vivenciales. La captación de esa esencia implicó un proceso de interpretación de los productos generados por los diversos actores: participantes, facilitadora y observadora, a partir de la teoría contemplada para este estudio (Martínez, 2006).

El tipo de muestra fue básicamente intencional o basada en criterios, ya que, como explica Martínez (2006), al ser investigación cualitativa no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, sino que, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias para instaurar cambios en la institución.

Se buscó, a través del análisis de contenido, la interacción de las partes constituyentes (participantes, facilitadora, observadora), y su relación con los elementos (autoconcepto, relaciones interpersonales, técnicas vivenciales del taller), para comprender el sistema (taller vivencial) en el que se encuentran insertos.

Así cada texto producido por los participantes, reporte de observación o cuestionario se dividió en segmentos que fueron clasificados en las categorías (autoconcepto, relaciones interpersonales, técnicas vivenciales del taller), asociando cada unidad a una determinada categoría. Se partió de categorías amplias definidas a priori, las cuales fueron ampliándose para incluir los diversos datos que aparecieron en el análisis. Posteriormente se contrastaron los hallazgos con el marco teórico para su explicación (Rodríguez, Gil, y García, 1999).

Con el fin de brindar soporte a la investigación planteada, se decidió elaborar el marco teórico tomando como base algunos autores clásicos de la psicología humanista y del enfoque centrado en la persona, complementados con teorías más recientes en el campo de la psicología que se consideran afines o congruentes con el Enfoque centrado en la persona y aplicaciones prácticas de la teoría en situaciones similares. Mostrando entonces, en este trabajo la integración de diversos elementos teóricos y metodológicos para desarrollar y

evaluar talleres de una manera integral, lo que permitirá conocer con mayor certeza, los cambios que estos talleres generan en las personas que asisten a ellos.

Para lo cual, los capítulos quedaron integrados de la siguiente forma: en el capítulo 1 se abordan, inicialmente, las características propias del adulto emergente, ya que los participantes del estudio están en este período de vida, se enfatizan los aspectos del autoconcepto y las relaciones interpersonales debido a que son los que se pretende impactar a través del taller. En una segunda parte se abarcan de manera breve algunos de los supuestos de la educación universitaria actual en México y las propuestas sobre los nuevos saberes de ésta, dando especial énfasis a saber convivir, siendo la habilidad que se pretende desarrollar en los jóvenes a partir del taller vivencial.

El capítulo 2 describe los antecedentes históricos y los postulados principales de la teoría del Enfoque Centrado en la Persona, que sirve de base para la investigación. Posteriormente, se explican los fundamentos teóricos del trabajo grupal en este enfoque, especificando que son y de dónde surgen los talleres vivenciales, su forma de aplicación y la utilidad que tienen como elemento para desarrollar el autoconcepto y mejorar las relaciones interpersonales de los participantes.

En el capítulo 3 se aborda la necesidad de diseñar y evaluar de manera sistemática los talleres vivenciales, como una forma de trabajo grupal, se analiza de qué forma se ha evaluado el trabajo grupal desde distintas perspectivas, cuáles son los aspectos más importantes a evaluar sobre el diseño y la aplicación de un taller vivencial y la mejor forma de conocer su impacto en la vida de las personas que asisten a ellos.

El capítulo 4 corresponde al método, se presenta una descripción de los participantes, los instrumentos, el procedimiento, la forma de análisis y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para la realización del estudio.

El capítulo 5, que muestra los resultados, se dividió en tres partes: los resultados cuantitativos, los resultados cualitativos y por último la validación social del taller.

El capítulo 6 denominado discusión se conformó de la siguiente manera: primero se aborda el tema del autoconcepto, después el tema de las relaciones interpersonales, en tercer lugar lo que se refiere a la percepción del taller.

Por último en la conclusión se hace referencia al logro de los objetivos. Después se habla de las limitaciones y alcances del trabajo, así como de las posibles vertientes de investigación que se derivan de éste.



CAPÍTULO 1 EL AUTOCONCEPTO Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES DEL ADULTO EMERGENTE EN LA UNIVERSIDAD.

El desarrollo de los seres humanos es único, cada persona se desenvuelve a partir de las circunstancias particulares que le rodean. Sin embargo, aun reconociendo este desarrollo personal e individual, es posible encontrar parámetros comunes que permiten dividir en etapas el desarrollo de una persona y establecer características específicas para éstas de tal forma que se puede hablar de infancia, adolescencia, o adultez emergente (Arnett, 2000), que es el momento en que se ubican los participantes de esta investigación.

El concepto de adultez emergente propuesto por Arnett (2000), para abarcar el periodo comprendido entre los 17 y los 25 años, es fundamental en esta investigación pues los participantes, si bien son legalmente adultos, en su calidad de estudiantes aun dependen económicamente y emocionalmente de sus padres, y en su mayoría viven con su familia de origen. Los adultos emergentes tienen características particulares que los diferencian de los adolescentes y de los adultos que tienen entre 25 y 40 años (a los que se denomina habitualmente adultos jóvenes) debido a que enfrentan un panorama más amplio de actividades posibles en las áreas de estudio, trabajo, diversiones, relaciones sociales y vida sexual; además tienen una movilidad, que no se ve limitada por responsabilidades de tipo familiar: pareja, hijos, ni laboral, por lo que se les puede considerar aún en una etapa de exploración y formación de su identidad y sus relaciones.

1.1 Características del adulto emergente

El pensamiento en esta etapa es, de acuerdo a Piaget (2001), flexible, abierto, adaptable e individualista; se basa en la intuición, la emoción y la lógica para ayudar al joven a enfrentar un mundo que puede parecer caótico; pero también es un pensamiento capaz de aplicar su experiencia a situaciones ambiguas y por lo tanto tiene la capacidad para enfrentar la incertidumbre, la incoherencia, la contradicción, la imperfección y el compromiso. Es, en palabras de Berger y Thompson un pensamiento “personal, práctico e integrante” (2001, p.26), se centra en la resolución de problemas, de una forma analítica, revisando los pros y los contras de cada acción, lo que permite que el joven desarrolle puntos de vista

nuevos, que difiera de los que tenía durante la infancia y la adolescencia y por lo tanto, si se desenvuelve en un ambiente intelectualmente estimulante, como la universidad, también se vuelve más tolerante, ya que busca menos la verdad absoluta y reconoce la relatividad del conocimiento y los valores.

En el aspecto social, González (2008) dice que en este período, el adulto emergente requiere conquistar el espacio social externo: es decir, prepararse para trabajar, adquirir las habilidades formativas personales para la obtención social de recursos, iniciar la búsqueda de la pareja de convivencia y del domicilio autónomo. Para Arnett (2000), es un momento de la vida en el que muchas opciones diferentes siguen siendo posibles, ya que muy poco del futuro está decidido a ciencia cierta. El adulto emergente tiene un mayor alcance en su exploración del futuro, porque puede tomar algunas de las responsabilidades de la vida independiente, pero dejar otras a sus padres, las autoridades de la universidad o a otros adultos.

En opinión de González (2008), el hecho de tomar algunas responsabilidades pero dejar otras implica, para el adulto emergente, una intranquila ambigüedad por las situaciones fronterizas, sobre todo en el área familiar, en donde el joven no ocupa totalmente un rol adolescente, ni un rol adulto. Esta ambigüedad debe resolverse con la adquisición total de la independencia afectiva: mientras el adulto emergente continúe señalando a la familia como el foro por excelencia en el que se reciben las ideas más importantes sobre la vida y la interpretación del mundo no será capaz de alcanzar su autonomía.

Las características personales que el adulto emergente está más interesado en adquirir son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes, ya que de esta manera puede concretizar su ingreso a la adultez propiamente dicha, es decir convertirse en una persona autosuficiente (Arnett, 2000).

Sin embargo, esta independencia no puede lograrse si no existe primero un proceso de autoconocimiento, que permita al adulto emergente reconocer sus

cualidades y defectos, así como las ideas, valores y creencias que constituyen su definición como persona, es decir su autoconcepto.

1.2 El autoconcepto, un constructo con muchas acepciones.

El autoconcepto es un término que se ha utilizado con frecuencia en la literatura psicológica, con distintas acepciones e interpretaciones. Ramírez y Herrera (2011) hacen un análisis histórico del término, explicando que éste se utiliza más en la literatura americana que en la europea, sin embargo la mayoría de los autores consideran que el autoconcepto está integrado por factores cognitivos, afectivos y conativos, relativos al yo. Estos mismos autores mencionan que entre los psicólogos que utilizan el término autoconcepto durante el siglo XX están Goldstein, Maslow y Rogers, así como también Allport, Erikson y Bandura entre otros.

Al revisar literatura e investigaciones más recientes, se puede establecer a partir de González-Pineda, Nuñez Pérez, González-Pumariega y García García (1997), Jourard y Landsman (1998), Sneed y Whitbourne (2003), Denegri, Opazo y Martínez (2007) y Penagos, Rodríguez y Carrillo (2009), que el autoconcepto constituye un esquema de organización cognitiva-afectiva formado con las imágenes que una persona tiene sobre sí misma, a partir del conjunto de creencias y experiencias que abarcan el hecho de pertenecer a una especie, formar parte de un grupo social, ejercer una determinada ocupación, tener una serie de habilidades y características personales. Todo lo cual lleva a la persona a establecer su definición de sí misma que contiene imágenes de lo que es, lo que desea ser, lo que manifiesta y desea manifestar a los demás; se considera uno de los elementos esenciales de la personalidad.

De acuerdo con Jourard y Landsman (1998), este constructo comprende todas las creencias de la persona acerca de su propia naturaleza, no describe la experiencia y la acción, sino que es prescriptivo, es decir es un compromiso, que se ve constantemente influenciado por las experiencias y personas con las que nos relacionamos. Estos autores lo relacionan también con un buen rendimiento escolar, así como con una conducta social apropiada. Y consideran que generalmente incluye una estimación o evaluación de la persona, que puede ser

positiva o negativa, y que incluye tanto las capacidades de la persona, como su presencia física y su inteligencia.

Rogers establece como meta principal en la terapia y en el encuentro entre seres humanos: “ser el sí mismo que uno es en realidad” (Rogers, 1993a, p.149), es decir, lograr un autoconcepto congruente para la persona; lo que puede interpretarse como la confianza para no temer ser ella misma y así afrontar los momentos altos y bajos de la vida, sintiéndose capaz de enfrentar y resolver los conflictos con los demás sin necesidad de buscar su aprobación. Implica también aceptar que es una persona con debilidades y deficiencias, y por lo tanto no teme cometer errores ni se siente culpable por ellos, sino que los vive como un aprendizaje (Castanedo y Munguía,2011).

1.3 La formación del autoconcepto

El autoconcepto como todo constructo está formado por diversos componentes, tal como lo mencionan Jourard y Landsman (1998) y Mora (2005):

- El cuerpo o el aspecto físico: altura, peso, aspecto facial, cualidad de la piel, el pelo y demás atributos físicos.
- La personalidad: describe sus rasgos de personalidad, positivos y negativos.
- Los objetos materiales cercanos y significativos para la persona.
- Las relaciones cercanas: dones y debilidades en las relaciones íntimas con los amigos, la familia y colaboradores.
- La forma de relacionarse con extraños en diferentes marcos sociales y cómo es percibido por los demás.
- El conjunto de ideas, ideales, creencias y principios que tiene.

Estos componentes son descriptivos y se refieren a aspectos externos o visibles de la persona. Sin embargo hay otros componentes internos, a estos se refiere Branden (2006) cuando habla de:

- Conocimiento de sí mismo, que implica por una parte poder describirse ante los demás de una manera real y objetiva y por otra reconocerse, conocer la propia vida y ante todo, el propio sentido de la vida.

- Autoestima: implica saber que se es competente y merecedor de la felicidad que brinda la vida. Así mismo, Mora (2005) incluye en la autoestima la valoración de lo bien que razona y resuelve problemas, de su capacidad de aprender y crear, de su cultura general, sus áreas de conocimiento especial, la formación particular, la intuición, etcétera.
- Autocontrol: saber identificar los sentimientos y de esa manera saberlos manejar en forma tranquila.
- Autonomía: tomar de forma independiente las decisiones en el momento adecuado y de la mejor forma posible, sin depender de los demás para que les resuelvan los problemas que se le presenten a lo largo de la vida.

Es decir que el autoconcepto está compuesto entonces por lo que la persona quiere lograr o llegar a ser, la forma como se muestra a los demás y lo que es realmente. Abarca los aspectos físicos, de relaciones, de funcionamiento cotidiano, de propiedades, de creencias y de valores.

Al ser un aspecto evolutivo de la persona, no es inmutable, va transformándose a lo largo de toda su vida y depende de múltiples factores: inicia en la infancia, ya que los padres son los primeros en responder a la pregunta del niño ¿quién soy yo?, a medida que pasa el tiempo cada vez más personas e instituciones intervienen en esta construcción.

Sin embargo, pueden existir problemas en la conformación del autoconcepto en la adolescencia. Tal como lo explica Erikson (1993) puede suceder que el joven solo se defina a sí mismo a partir de su pertenencia a un determinado grupo o subcultura, de tal forma que no puede aceptar lo diferente, no existe espacio para la tolerancia. Esta tendencia mal adaptativa a la que Erikson (1993) denomina fanatismo, suele encontrarse en grupos de adolescentes y adultos emergentes que consideran su forma de ver el mundo como la única que existe y expresan claramente su rechazo a cualquier manifestación diferente.

El medio ambiente, la estructura familiar, el ambiente escolar y el grupo étnico o cultural al que la persona pertenece son por lo tanto factores cruciales en la

formación del autoconcepto. El cual se modificará durante toda la vida, ya que es por definición un constructo dinámico, que si bien puede tener una estructura básica prácticamente definida en la adolescencia, tal como lo explican Erikson (1993), Arnett (2008); Denegri y colaboradores (2007), Penagos y colaboradores (2009), puede ser modificado consciente y voluntariamente por la persona, en cualquier momento de su existencia (Rogers, 1993a).

El proceso de modificación del autoconcepto en un adulto sucede, de acuerdo con Rogers, (1993a), a partir de que la persona, aun teniendo dudas y temores decide modificar algunos aspectos de sí mismo que considera no corresponden a lo que es en realidad. Por supuesto, al hacer esto, comienza a definir lo que es, aunque en términos negativos. "En lugar de ser sólo una máscara, se está acercando a la posibilidad de ser él mismo, es decir, una persona atemorizada que se oculta tras una fachada, porque se considera demasiado espantosa como para mostrarse tal cual es" (Rogers, 1993a, p.248).

Las razones por las que la persona decide modificar su autoconcepto, según explica (Rogers, 1993a), pueden ser porque hace conciencia que ha vivido comportándose de acuerdo a lo que otros, en muchas ocasiones los padres, consideraban que debería ser sin cuestionar si eso realmente satisface sus necesidades o bien porque comienza a desconfiar de la organización o cultura que tiende a modelarlo en una dirección determinada y cuestiona los valores que le imponen.

Sneed y Whitbourne (2003) explican que el adulto asimila a su autoconcepto las nuevas experiencias de una manera fíj y busca información que sea consistente con su autoconcepto actual, evita reconocer los aspectos inaceptables de sí mismo ya que resulta doloroso, independientemente de cual sea la fuente o evidencia de esta información. En el momento en que se encuentra frente a una experiencia que claramente resulta incompatible, pero que reconoce como cierta, entonces puede realizar un proceso de acomodación haciendo los ajustes necesarios en su autoconcepto, sin tener que cuestionarse sobre supuestos fundamentales de éste, como lo haría un adolescente.

Es en este sentido que (Rogers, 1993a) explica:

Muchos individuos que se han formado tratando de agradar a los demás, cuando se sienten libres, abandonan esa actitud. Se podría decir que en la libertad y seguridad de una relación comprensiva, los clientes definen su meta en términos negativos, al descubrir algunas de las direcciones en las que no desean moverse. Prefieren no ocultarse a sí mismos sus propios sentimientos, ni hacerlo tampoco con las personas que para ellos son significativas. En otras palabras, desechan todo lo que hay de artificial en su vida o lo que les es impuesto o definido desde afuera. Advierten que ya no valoran esos propósitos o metas, a pesar de que hasta ese momento han vivido de acuerdo con ellos (pp.154-155).

Para Rogers, (1993a) este proceso de cambio significa que la persona en primer término, elige paulatinamente las metas que él desea alcanzar, se vuelve responsable de sí mismo; decide cuáles actividades y maneras de comportarse son significativas para él y cuáles no lo son. Asumiendo poco a poco la libertad y la responsabilidad de ser él mismo y aprendiendo a partir de las consecuencias.

La persona se convierte cada vez más abiertamente en un proceso de constante cambio y adquiere mayor fluidez. Descubre que puede variar día a día y sentirse de diversas formas respecto a una persona o una experiencia, sin que esto le perturbe. Al sentirse más aceptante hacia sí mismo, se comporta también más aceptante con las personas de su entorno, acepta su propia experiencia y la de los demás y confía cada vez más en sí mismo (Rogers, 1993a). Se convierte en un individuo creativo en su propio ámbito, que experimenta sus propios sentimientos, vive según sus valores internos y se expresa de manera personal (Rogers, 1993a).

La autoestima es básicamente una actitud que se liga a la tendencia actualizadora o tendencia al crecimiento, fuerza innata que impulsa al organismo hacia la vida, hacia la ejecución armónica de todas sus funciones y hacia su desarrollo; que le dota de organización y direccionalidad en todas sus funciones y procesos, ya sean éstos cognitivos, emocionales o motores (Gómez del Campo, 2008 p. 7).

El autoconcepto está íntimamente ligado a la autoestima, debido a que lo que una persona conoce y piensa sobre sí misma influye de manera primordial en cuánto se quiere y qué tan capaz se siente, y eso es básicamente la autoestima.

Branden (2000) explica que cuando el grado de autoestima es bajo, disminuye la resistencia frente a las adversidades de la vida, cuanto mayor sea la autoestima de una persona, más deseará experimentar la vida de forma creativa y espiritual,

así como más fuerte será el deseo de expresarse y de reflejar la riqueza interior, mejorando las relaciones personales e interpersonales. Por lo tanto, la autoestima es un elemento importante para la formación y supervivencia del ser humano, ya que condiciona el proceso de desarrollo de las potencialidades humanas y también la inserción de la persona dentro de la sociedad.

Entonces, al trabajar con el autoconcepto de la persona, el objetivo primordial debe ser propiciar la reflexión acerca de sí mismo, para que la persona decida si se siente cómoda con lo que es y la forma cómo se desenvuelve frente a las distintas circunstancias y en caso de que no sea así, identifique los aspectos que desea cambiar.

Como se ha visto en los diversos autores, es imposible que una persona forme o modifique su autoconcepto sin tomar en cuenta a los que le rodean, es decir, las relaciones interpersonales influyen de forma significativa en el autoconcepto, que es, a su vez, un determinante importante de las relaciones que se establecen. Por lo tanto es de suma importancia revisar ahora las características de las relaciones interpersonales que promoverán un autoconcepto auténtico.

1.4 El papel de las relaciones interpersonales para el desarrollo personal.

El fundamento de la vida del hombre con el hombre tiene dos aspectos; uno de ellos es el deseo de todo ser humano de que sus semejantes lo confirmen como lo que es, e incluso como lo que puede ser; el otro es la capacidad innata del hombre para confirmar a sus semejantes de igual forma (Buber, 1980p. 32).

Carstensen (1992) establece a la interacción social como la fuente de la cual la persona obtiene información y ayuda de otros, aprende sobre su cultura e historia y también ayuda en la identificación y elección de los compañeros. La interacción social favorece la adquisición y mantenimiento de la propia identidad y regula el afecto. Sin embargo, durante las interacciones sociales se presenta un gasto de energía y se corre el riesgo de experimentar emociones negativas y amenazas para el autoconcepto.

Si bien, algunas relaciones sociales pueden ser neutrales en lo que respecta al desarrollo, otras pueden producir regresiones, o tal vez impedirlo, mientras que hay relaciones que lo fomentan (Jourard y Landsman, 1998). Por lo tanto, la persona debe discriminar entre los interlocutores sociales, para optimizar los beneficios del contacto social.

La capacidad para establecer relaciones interpersonales o competencia social (Trianes Torres y Fernández-Figares Morales, 2010), supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal; poseer complejas habilidades y estrategias cognitivas y afectivas de regulación de emociones, de representación del punto de vista del otro, conocimiento social de normas y valores y estilos de procesamiento de información, reflexivos y apropiados; y, por último, poseer autopercepciones de éxito y eficacia, en la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana. Estas competencias sociales no se adquieren plenamente sino hasta la adolescencia, sobre todo las que se refieren a tomar en cuenta al otro como individuo y la conciencia moral.

Las relaciones interpersonales sufren un cambio muy importante, de acuerdo con Beltrán y Bueno (2009), cuando el niño entra a la escuela y se pone en contacto con otros niños y aprende a relacionarse con ellos. Estas relaciones entre iguales que se dan principalmente en la escuela durante la infancia y la adolescencia, se prolongan durante toda la vida, tanto en el trabajo, como en distintas instituciones y asociaciones. A través de ellas, la persona aprende a seguir las reglas, respetar a los demás y controlar sus impulsos.

En este contacto con los iguales que surge la amistad, que si bien aparece desde los inicios de la etapa escolar, adquiere, de acuerdo a Trianes Torres y Fernández-Figares Morales (2010) su mayor intimidad en la adolescencia. Entonces, la amistad adolescente se distingue por una mayor profundidad en las interacciones y porque despierta sentimientos de sentirse comprendido, valioso para el otro y receptor de apoyo emocional. La intimidad se asocia a una relación de colaboración, en la que los amigos se implican en actividades mutuas, con confianza uno en otro y sentimientos de satisfacción personal con la relación. En estas edades se da una dinámica relacional muy

activa, en la que los adolescentes regulan sus propios sentimientos y conductas hacia los amigos, intentado ajustar su conducta al nivel de amistad e implicación percibido en la relación. En la amistad, se espera que los adolescentes expresen sus opiniones de manera franca y honesta, incluso para expresar insatisfacciones interpersonales, mostrando tacto para no molestar a otros.

Posteriormente, en la edad adulta emergente, Carstensen (1992) menciona que las interacciones sociales se vuelven muy funcionales. La entrada a la edad adulta es un momento en la vida donde gran cantidad de información se puede obtener a partir de la interacción social casual. Además en este momento se consolidan las amistades cercanas y los compañeros para toda la vida se eligen de una amplia gama de relaciones posibles. Después de los 30 años, hay una marcada reducción en la creación de nuevas relaciones sociales y la persona se centra en el mantenimiento de las relaciones ya adquiridas.

Pérez, Filella y Sodevila (2010) realizaron una investigación con estudiantes universitarios en España, encontrando una correlación positiva entre las dimensiones de la competencia emocional (evaluadas con el Cuestionario de Desarrollo emocional para adultos) y las habilidades sociales (medidas a través de la Escala de Habilidades Sociales) por lo que concluyen que aquellos estudiantes universitarios con altas puntuaciones en competencia emocional, muy probablemente también obtendrán puntajes altos en habilidades sociales. Sin embargo estas competencias no se encuentran muy desarrolladas al momento de ingresar a la universidad, por lo que es importante reconocer e impulsar la incorporación de actividades para el desarrollo de las competencias socio-emocionales en el contexto de la enseñanza universitaria.

En otro estudio, Extremera (2005) encontró que aquellos estudiantes que presentan puntuaciones elevadas en manejo emocional, muestran mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos. Igualmente, aquellos alumnos con altas puntuaciones en manejo emocional muestran puntuaciones mayores en implicación empática y toma de perspectiva, así como menores niveles de malestar personal. Sugiriendo la importancia de un buen meta-conocimiento de las propias emociones como base para comprender las emociones de los demás. Así, es posible que las personas con buena comprensión de sus emociones

puedan también comprender mejor las emociones de los demás, y aquellos que prestan atención a sus propios sentimientos, estarán más abiertos a atender los sentimientos de otros. A esta capacidad de comprender las emociones y sentimientos de los demás, desde su propio punto de vista, se le denomina empatía (Rogers y Kignet, 1992).

Reforzando lo expuesto en las investigaciones anteriores, Trianes Torres y Fernández-Figares Morales (2010) expresan que: el desarrollo de habilidades sociales, facilita el éxito social y poseer redes de apoyo social sólidas. Además, las relaciones habilidosas con iguales y adultos competentes, tienen una repercusión en el autoconcepto desde diversos aspectos. Percibir las propias competencias y el éxito en las relaciones sociales incrementa la confianza en sí mismo y la autoeficacia, que es la percepción de que la persona puede afrontar con éxito una tarea social determinada (p.17).

Berger y Thompson (2001) concuerdan al explicar que durante esta etapa, la intimidad adquiere mayor importancia, por lo tanto el adulto emergente adopta diversos roles. Cada relación íntima tiene que ir de la atracción inicial hasta llegar a un compromiso; cada rol implica que el adulto emergente ofrezca algo de sí mismo, al mostrarse más auténtico y vulnerable con los demás, adquiere una mayor comprensión de sí mismo, lo que evita el aislamiento. Las principales formas de intimidad en esta etapa son las amistades íntimas y el emparejamiento sexual.

Rogers y Kignet (1992) explican que en todas las relaciones humanas, se percibe una armonía que determinará el desarrollo, el progreso y la apertura de ambos participantes, o bien provocará en ellos, la inhibición del crecimiento psicológico, el surgimiento de actitudes defensivas y el bloqueo de ambas partes. En esta armonía, la coherencia ocupa un lugar fundamental. El término coherencia implica una exacta adecuación entre vivencia y conciencia, pero su significado puede extenderse para incluir también la correspondencia entre vivencia, conciencia y comunicación.

Cuando la persona intenta comunicarse en un momento de incoherencia, su comunicación adquiere un carácter ambiguo y contradictorio, que el individuo mismo no es capaz de percibir. Mientras que si está en un momento de coherencia su experiencia fisiológica real tendrá una representación consciente adecuada y su comunicación será coherente con su percepción, el mensaje que

emite tendrá un punto de referencia interno y no podrá ser malinterpretado. Casi todas las personas son capaces de reconocer la coherencia o incoherencia de las personas con quienes tratan (Rogers y Kignet, 1992).

Cuando una persona no se siente coherente consigo mismo, en sus relaciones con los demás estará buscando obtener seguridad, a través del ejercicio del poder, ya sea cediéndolo o intentando asumirlo. Este juego de poder dificulta la posibilidad de tener buenas relaciones recíprocas (Satir, 1998)

Erikson (1993) explica que existe un problema en las relaciones interpersonales cuando la persona se permite así misma la fusión con un grupo para adquirir ciertos rasgos de identidad. Sin embargo si el joven consigue relacionarse con el grupo conservando su individualidad, adquiere un sentido de identidad yoica a partir del cual podrá relacionarse íntimamente con otras personas y vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, entonces, la persona encontrará un lugar dentro de la sociedad que le permita contribuir a la estabilidad y el desarrollo de ésta.

Erikson (1993) establece que cuando el joven no es capaz de lograr la intimidad se distancia y se aísla, considerando la presencia de los demás como una amenaza para su seguridad personal. Por lo tanto evitará cualquier relación que requiera de cercanía emocional. Si los jóvenes adultos no pueden establecer compromisos personales profundos con los demás quizá se mantengan aislados, evitando en lo posible las relaciones.

Si los jóvenes adultos no pueden establecer compromisos personales profundos con los demás quizá se mantengan aislados y/o ensimismados evitando cualquier relación íntima (Erikson, 1993).

Rogers y Kignet (1993) establecen que las condiciones del desarrollo de una relación que se deteriora, se dan cuando dos personas desean entrar en comunicación pero una de ellas no se comunica de forma directa sino ambigua y contradictoria, diciendo cosas que no corresponden a lo que realmente siente o piensa, la otra persona percibe esto y no sabe qué esperar de esa comunicación, entonces su respuesta es defensiva, lo que provoca que la otra persona se sienta amenazada y entonces no es posible crear un clima de confianza y empatía,

sino de defensividad y desconfianza. En este caso, la relación se deteriora, es negativa y es sentida así por ambas partes.

El caso contrario se presenta cuando una persona expresa lo que verdaderamente siente, entonces, le resulta más fácil escuchar a su interlocutor y por lo tanto puede captar mejor su mensaje. Por la otra parte, cuando la persona que es escuchada se siente comprendida empáticamente, entonces experimenta cierto aprecio por quien le escucha y comprende. Esto significa que en cierta medida se produce en ambos el proceso de la terapia y que los resultados del tratamiento serán los mismos para los dos: un cambio de la personalidad en el sentido de mayor unidad e integración, menos conflicto, más energía utilizable para el logro de una vida satisfactoria y mayor madurez en la conducta (Rogers y Kignet, 1993).

En una relación personal sana, cada parte respetará la autonomía de la otra y valorará la meta de desarrollo que propicie la autorrealización de la otra. Cada parte quiere que la otra haga lo que desee hacer. Es indudable que los amigos se escogen unos a otros debido a la similitud de valores, es decir, semejanzas en lo que cada uno quiere hacer, sin embargo, una señal de una personalidad saludable se presenta cuando cada participante muestra una preocupación activa por la preservación e integridad de la autonomía del otro. Una persona llega a conocer el yo real y se vuelve capaz de realizar una introspección honesta, como consecuencia de la revelación espontánea de sí misma a otra persona. El individuo que tiene un amigo o familiar en quien puede confiar para expresarle sus pensamientos, sentimientos y opiniones honestamente, está en una mejor posición para conocer el yo real que aquel que nunca ha tenido esta experiencia, ya que al revelarse a otra persona, también aumenta su autoconocimiento (Jourardy Landsman, 1998).

Satir(1998), en su libro *Contacto íntimo* menciona que estar en contacto es comportarse de forma coherente y compartir con los demás los éxitos, los problemas, y las preocupaciones. Intentando establecer relaciones que fortalezcan la autoestima y promuevan el desarrollo de todos los involucrados. Solo hay una forma de que las personas se conozcan entre sí y consiste en la revelación mutua del yo. Esto es lo que diferencia a las relaciones

personales de amor y amistad de las producidas por un papel formal: los participantes se esfuerzan por comunicarse entre sí sus mundos subjetivos, en un diálogo constante. El escuchar empáticamente, la aceptación incondicional del otro y el mostrarse auténticamente en la relación, forman las condiciones necesarias para facilitar el proceso de crecimiento en una relación interpersonal (Barceló, 2011).

Las relaciones interpersonales exitosas dependerán en gran medida de la identidad estable de cada persona, que se acepte y reconozca tal como es, para que con ello pueda llegar a aceptar y reconocer a los demás. La autenticidad, el aprecio y la comprensión son los factores para que se dé un clima que favorezca las relaciones entre las personas sobre todo cuando forman parte de un grupo; de esta forma, los participantes del grupo consiguen ser más flexibles, dinámicos y autónomos, fortalecen su creatividad y se muestran más conformes con ellos mismos (Rodríguez, 1998).

Entonces, para que el estudiante universitario desarrolle relaciones interpersonales promotoras de crecimiento, el taller deberá proporcionar espacios de diálogo personal, que favorezcan el desarrollo de la escucha y la empatía y que pongan énfasis en la congruencia interna de la comunicación, como las que se propician a través de ejercicios grupales de escucha, diálogo, toma de decisiones y resolución de problemas en grupo.

El adulto emergente que participa en esta investigación, es una persona en proceso de descubrirse a sí misma de forma autónoma y de establecer relaciones interpersonales más íntimas y comprometidas y que se encuentra inmerso en una institución educativa: La Universidad. Es por esto que se considera necesario hablar de las características de las instituciones universitarias y de las funciones que deben desempeñar para brindar el espacio de desarrollo integral que el adulto emergente requiere para enfrentar los retos de la vida adulta.

1.5 La universidad en México como espacio de formación y convivencia para los jóvenes.

Las universidades e instituciones de educación superior son lugares en donde se producen y transmiten conocimientos; así como también, organizaciones del

conocimiento en donde la convivencia entre estudiantes, el ejemplo de los profesores, la forma en que se organiza administrativamente la institución, la manera en que están diseñados sus mecanismos de evaluación, de cumplimiento de las normas y de sus valores, son parte fundamental de la formación social y humana del estudiante y de quienes colaboran en la institución (Medina y Mendoza, 2009).

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2010, p.2) actualmente se espera que el estudiante como resultado del paso por las instituciones educativas: “aprenda a aprender, a colaborar, a comportarse de forma ética, responsable y solidaria, a resolver problemas, a pensar y recrear el conocimiento”.

Es decir, los estudiantes acuden a las universidades para obtener una serie de conocimientos, habilidades intelectuales y técnicas prácticas que les servirán para desarrollarse en el ámbito profesional. Pero además, deben estar capacitados para comunicarse eficazmente, coordinar equipos, tomar decisiones, resolver conflictos interpersonales, negociar y acordar, independientemente de la disciplina en la que se estén preparando (Greco y Prendes, 2008).

Según Medina y Mendoza (2009) la convivencia cotidiana con estudiantes y profesores; la interacción con una serie de normas tanto académicas como administrativas y la experiencia de los valores propios de la institución, hacen que el proceso de aprendizaje incluya principios de convivencia social, de relación con la autoridad y de participación en las decisiones que contribuyen a formar la personalidad de los estudiantes. Sin embargo no garantizan necesariamente la adquisición de estas habilidades.

Ya que para lograrlo, se requieren cambios en la visión que se tenía sobre las instituciones educativas y sobre el proceso de aprendizaje, reconociéndolo como una actividad social, donde la posibilidad de compartir experiencias es indispensable. Todo esto para lograr que el estudiante tenga un óptimo desarrollo personal que incluye los aspectos “cognitivo-académicos, cívico-sociales, afectivo-emocionales, intra e interpersonales” (Díaz- Barriga y Hernández, 2010p. 116).

En este contexto, se requiere que la institución universitaria provea no solo la dimensión intelectual sino también la afectiva y social, en términos de una formación más holística e integral, en donde las dimensiones afectivas y sociales de los alumnos sean consideradas (Medina y Mendoza, 2009).

Como instituciones sociales, las universidades en sus diversos programas enfatizan la adquisición de habilidades y destrezas que reproducen los conocimientos aceptados y reconocidos por la sociedad. Lo que actualmente se observa es que esta propensión a la uniformidad de currículo influye para que los campos de estudio, sean cada vez más especializados y compactos, con más importancia en la información que en el razonamiento y acentúan más los aspectos instrumentales que los cognoscitivos. En estas condiciones, parece imposible que las universidades egresen profesionales, con rasgos de personalidad que les permitan insertarse con efectividad en el mercado de trabajo de una economía abierta y competitiva. Por el contrario, se puede erigir la hipótesis de que con ese currículo es muy difícil que los profesionales tengan iniciativa y puedan diseñar y decidir sobre procesos productivos (Ornelas, 1995).

En contraparte a esto, Ibarra Mendivil (2003) propone que la universidad debe responder a su entorno, sin olvidar que los profesionales que forma son personas, quienes para situarse en esa sociedad y contribuir a resolver sus necesidades requieren de una formación humanística.

El espíritu de cambio se debe poner en las relaciones sociales de la universidad, buscando que sean más armónicas, menos rutinarias, con el fin de fundar y desarrollar valores y actitudes hacia el trabajo colaborativo. Existen diferencias entre las personas respecto a la inteligencia, motivación, aptitudes y modos de percibir la realidad. Sin embargo, las relaciones escolares democráticas, de preescolar al posgrado, deberán impulsar al máximo posible el potencial de cada sujeto, es decir, destacar su individualidad, mas con un espíritu comunitario no con el individualismo egoísta (Ornelas, 1995).

La formación de los profesionales requerirá de modelos académicos en los cuales el desarrollo de la capacidad para el trabajo en equipo sea una de las prioridades.

Modelos que propicien el desarrollo integral de las capacidades cognitivas y afectivas del individuo (Ibarra Mendivil, 2003)

Las universidades e institutos superiores, si desean sobrevivir, deberán considerar en serio una transformación de su quehacer, enfocar sus actividades principales a formar profesionales de nuevo tipo, capaces de identificar y resolver problemas más complejos que los del presente, que demandarán colaboración con sus iguales en otras partes del mundo. Será un profesional caracterizado por sus conocimientos amplios y su dominio de métodos y símbolos, más que por el acopio de información; con habilidades y destrezas para construir y transformar conocimientos, apto para diseñar procesos productivos y para participar activa y críticamente en el cambio social y en el mercado mundial (Ornelas, 1995).

La transformación que propone Ornelas para las instituciones de educación superior implica cambios no solo en la organización, sino en los paradigmas de la educación, tomando en cuenta las nuevas realidades mundiales, tal como lo propone la Unesco en 1997 en el informe encabezado por Jaques Delors, en donde se enfatiza la necesidad de enfocar la educación en cuatro puntos principales o pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Se estima necesario definir la educación no ya simplemente en términos de sus repercusiones en el crecimiento económico, sino en función de un marco más amplio: el del desarrollo humano. En todos los sectores se requieren competencias evolutivas articuladas a la vez en conocimientos y competencias profesionales actualizadas. Esta evolución irreversible se opone a la rutina y las calificaciones adquiridas por imitación o por repetición y se constata que son cada vez más importantes, las inversiones denominadas inmateriales, como la formación, conforme produce sus efectos en la "revolución de la inteligencia". En consecuencia ya no es posible pedir a los sistemas educativos que formen mano de obra para un empleo industrial estable; se trata más bien de formar para la innovación, personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio (Delors, 1997).

Una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. Es el pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí, responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del ambiente humano y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas (Delors, 1997).

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. En general, la enseñanza escolar se orienta esencialmente, hacia aprender a conocer y, en menor medida aprender a hacer. Las otras dos formas de aprendizaje dependen generalmente de circunstancias aleatorias, cuando no se les considera una mera prolongación de alguna manera natural, de las dos primeras. Una nueva concepción, más amplia, de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, lo cual supone, trascender una visión puramente instrumental de la educación, para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella aprende a ser (Delors, 1997).

Aun cuando estas propuestas se hicieron hace casi veinte años, Greco y Prendes (2008) realizaron un estudio en la Universidad del Litoral en Argentina, en donde encuestaron a maestros y alumnos de la Facultad de Veterinaria, sobre el desarrollo de las habilidades sociales en los estudiantes y encontraron que: "la encuesta a los docentes muestra importantes coincidencias en la priorización del

logro de competencias para el trabajo en equipo. Sin embargo, son muy pocas las cátedras que proponen como método de trabajo el desarrollo de tareas o proyectos en colaboración, por lo que el logro de estas competencias no está alentado desde las planificaciones aunque aparezcan en el ideario que reportan”(p.6). Esta situación se mantiene en las distintas habilidades sociales evaluadas, lo que permite suponer que si bien las habilidades sociales son reconocidas como importantes dentro de la formación universitaria, aun no se observan acciones concretas en los programas y las clases (Greco y Prendes, 2008).

Este aspecto puede corroborarse con lo mencionado por Repetto y Peña (2010) quienes establecen que si bien en los países europeos se han implementado programas y realizado investigaciones respecto al desarrollo de habilidades sociales en los espacios universitarios, no existen evidencias de que este tipo de programas e investigaciones se estén realizando en Latinoamérica.

Por su parte Tunnerman (2002) plantea que los retos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) siguen siendo vigentes y están lejos de haberse cumplido en Latinoamérica. Aun hay muchos desafíos que enfrentar y muchos retos que cumplir para poder hablar de una educación verdaderamente integral que prepare a los estudiantes para responder a la sociedad a la que se enfrentan.

Al incorporar en sus planes de estudio actividades que fomenten el desarrollo de los cuatro pilares de la educación, las universidades estarán proporcionando un espacio adecuado para que el adulto emergente avance en el logro de su autosuficiencia, la consolidación de su autoconcepto y el establecimiento de relaciones interpersonales íntimas.

Una de las formas de que las universidades proporcionen a los jóvenes este desarrollo integral es la que propone la psicología humanista, a través de los talleres vivenciales. Ya que estos son trabajos grupales que por sus características de duración, tamaño del grupo e intensidad emocional de los ejercicios, pueden incorporarse con facilidad a los programas de las materias, y su objetivo primordial es mejorar las relaciones interpersonales de los

participantes a través de diversos ejercicios estructurados. Por lo tanto, se hace necesario explicar de dónde surgen y en qué consisten para mostrar los elementos que promueven el desarrollo integral del adulto emergente.



CAPITULO2 LOS TALLERES VIVENCIALES CON ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES.

En su libro *Psicología Humanística*, Quitmann (1989) describe el surgimiento histórico de la psicología humanista, cronológicamente después de la Segunda Guerra Mundial, en los Estados Unidos de América de los años cincuenta y sesenta. Explica que, la inmigración de muchos intelectuales europeos antes durante y después de la segunda guerra mundial, el fin de la recesión económica en Estados Unidos, y una mayor apertura de los occidentales a la cultura oriental favorecieron el surgimiento de distintas formas de conceptualizar la psicología y la psicoterapia.

Confluyeron entonces, distintas personas, con diversas realidades, formaciones, posturas y métodos de investigación. Todos ellos interesados en la persona humana, desde su individualidad pero como un todo inseparable y no en partes aisladas. Avocados más a la salud y al desarrollo de las potencialidades de la persona que a su patología. Intentando incorporar algunas técnicas y conceptos orientales, como la relajación, la meditación y sabiduría orgánica, a la vida occidental. Además de estar interesados en acercar la psicología a la persona común (Lafarga, 1993).

Poco a poco se formó un “movimiento” encabezado por Abraham Maslow, quien empezó, a reunir trabajos cuyas temáticas, como amor, creatividad, autonomía, crecimiento, no se imprimían con agrado en las revistas de psicológicas de la época (Quitman, 1989). Este movimiento aparece por primera vez a la luz pública con el nombre de “Psicología Humanista”, cuando en 1961 se publicó el primer número de *Journal of Humanistic Psychology (Revista de psicología humanista)*. Finalmente, la creación de una sección de psicología humanística en el seno de la APA, en el año 1971, significó el reconocimiento de esta tendencia psicológica también a nivel corporativo, formal y oficial (Quitmann, 1989).

Estos son, según Quitmann (1989) los principios comunes que reunieron a los psicólogos humanistas inicialmente y que actualmente se consideran los paradigmas fundamentales de esta corriente:

- El ser humano, en cuanto persona, supera la suma de sus partes, a pesar de la importancia que tiene el saber constituido por el conocimiento de las funciones parciales del ser humano, se subraya la peculiaridad y el ser persona del hombre.
- La existencia del ser humano está siempre ligada a relaciones interhumanas. Es decir la peculiaridad del ser humano se expresa a partir de sus interacciones con otros.
- El hombre vive de manera consciente, independientemente de la cantidad de conciencia que le es accesible; esta es una característica esencial del ser humano y la base para la comprensión de la experiencia humana.
- El ser humano está en situación de elegir y decidir, no tiene que permanecer en el pasivo papel del espectador y puede, mediante sus decisiones activas, variar su situación vital.
- El ser humano vive orientado hacia una meta. Es decir, vive orientado hacia un objetivo o unos valores que forman la base de su identidad, por lo cual se diferencia de otros seres vivientes.

Además de estos principios, Balcázar, Delgadillo, Gurrola, Mercado y Moysén (2003) establecen que la psicología humanista parte de los siguientes supuestos básicos:

- La psicología humanista sostiene el criterio de que nuestra naturaleza básica es buena.
- Subraya los procesos conscientes del aquí y el ahora.
- Pone un marcado acento en nuestra capacidad innata hacia alguna autodirección responsable.
- Considera como algo decisivo el que cada persona desarrolle sus propios valores con base en la experiencia y evaluación propia.
- Enfatiza en la necesidad de que las personas cuenten con un claro sentimiento de identidad.

Uno de los miembros de este movimiento fue Carl R. Rogers, con su teoría conocida como "El enfoque centrado en la persona", en cuyos postulados se fundamenta el presente trabajo.

2.1 El enfoque centrado en la persona.

Lafarga (1993) explica que la psicoterapia centrada en la persona, apareció como un enfoque psicoterapéutico sistematizado en los primeros años de la década de los cuarenta. Carl Rogers, creador y figura central del sistema, propuso su enfoque a partir de su experiencia clínica y después lo difundió durante en diversos libros y artículos, así como en varios seminarios de formación.

Desde la muerte de Rogers se ha continuado la investigación y la profundización en el Enfoque Centrado en la Persona. Así, el Centro de Estudios de la persona continúa aportando nuevos elementos de investigación y experimentación en psicoterapia, educación, grupos de encuentro y talleres de comunicación. En Brasil, Argentina, México, Estados Unidos, Italia, Francia, Portugal, Austria, Reino Unido y Japón entre otros países, existen asociaciones y centros destinados al estudio y a la práctica del Enfoque Centrado en la Persona (ECP). Se celebran congresos y encuentros nacionales e internacionales, en donde los distintos profesionales presentan los últimos hallazgos con relación a los distintos aspectos significativos del ECP y su aplicación a diversos ámbitos de la ciencia, la acción y la propia vida (Barceló, 2001).

Rogers (1993b) enfatizó en primer lugar, la importancia de las percepciones de la realidad, de las experiencias, y que, para comenzar a comprender a un individuo, lo primero es entender la manera en cómo él percibe su realidad y cómo sus experiencias lo van llevando a formar un concepto propio de su mundo personal y de sí mismo, es decir, cómo va conformando su autoconcepto. Este aspecto aunque parecería bastante básico, permite encontrar una conexión con el cliente para hacerlo sentir comprendido y aceptado; aspectos que son de suma importancia para sí mismo. De hecho, este autor plantea como condiciones necesarias para que una persona pueda cambiar, el que cuente con una relación en la que sea comprendido de una manera empática, aceptado incondicionalmente y que perciba que estas dos actitudes son congruentes con la actitud general de la persona con quien establece la relación (Rogers, 1993b).

Desde este enfoque, Rogers (1999) define cambio constructivo de la personalidad como: un cambio en la estructura de la personalidad del individuo, en

los niveles superficial y profundo, en una dirección en que los clínicos estarían de acuerdo en que significa mayor integración, menos conflicto interno, más energía utilizable para una vida efectiva; cambio en la conducta, que se aleja de conductas que generalmente se consideran inmaduras y que va hacia conductas consideradas maduras (p.78).

Así mismo, Rogers (2000) explica que cuando ocurren cambios en la percepción del autoconcepto y de la realidad, ocurren cambios en las conductas de la persona. Dadas ciertas condiciones psicológicas, el individuo tiene la capacidad de reorganizar su campo perceptual, incluyendo la manera como se percibe a sí mismo, y que una consecuente modificación de la conducta, es un concomitante o resultante de esta reorganización perceptual. Textualmente dice:

Parecería que todas las formas en que el individuo se percibe a sí mismo – todas las percepciones de las habilidades, las cualidades, los impulsos y las actitudes de la persona, y todas las percepciones de sí mismo en relación con otros-son aceptadas en la organización consciente del autoconcepto, este logro se acompaña de sentimientos de comodidad y libertad de tensión que se experimentan como adaptación psicológica (p. 73).

Aunado a estos conceptos, es importante mencionar que para Rogers el proceso de cambio es también un proceso de aprendizaje, que denomina aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es aquel aprendizaje que involucra a la persona integralmente, tomando en cuenta sus pensamientos, emociones y actitudes, para lograr la asimilación e integración de los conceptos porque tienen un significado para su existencia presente (Moreno, 1983). Este aprendizaje, por lo tanto, implica una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades presentes y futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante que no consiste simplemente en un aumento de los conocimientos, sino que se entrelaza con cada aspecto de la existencia del individuo (Rogers, 1993a).

Rogers (2004), posteriormente, analizó las implicaciones de los descubrimientos y las nuevas formulaciones de la teoría centrada en la persona en el desarrollo de los grupos, a través de la comunicación interpersonal. Participó en investigaciones junto con sus colaboradores sobre el proceso de grupo y distintas modalidades de trabajo grupal, definiendo una forma de trabajo grupal que propicia una comunicación auténtica a través de proporcionar un ambiente aceptante, empático y congruente a los participantes para que puedan experimentar su forma de relacionarse con los demás y aprender en el proceso a

través de la retroalimentación sobre sus propios sentimientos y vivencias. A esta forma de trabajo la denomina grupo de encuentro, y de ella se derivan otras modalidades de trabajo grupal.

Las primeras experiencias grupales de la psicoterapia humanista, explica Barceló (2001), se realizaron en el Instituto Esalen, ubicado en California (EUA), en el que coincidieron en un momento, Fritz Perls, Abraham Maslow, William Schutz, Allan Watts, entre otros grandes líderes del movimiento. En este instituto se desarrollaron un sinnúmero de modalidades de ejercicios de entrenamiento grupal y una gran cantidad de documentos y publicaciones en las que se reflexiona sobre el funcionamiento de la personalidad como unidad y los factores de comunicación e interacción en el seno de los grupos.

Desde otros lugares, representantes importantes como Carl Rogers, Eric Berne y Jacob L. Moreno realizaron múltiples aportaciones, difundieron prolijamente los beneficios psicológicos de los grupos de encuentro y ofrecieron extensos programas de formación de facilitadores. De hecho, desde California como epicentro, el movimiento de los grupos de encuentro tuvo una rápida implantación y difusión, siendo un gran número de personas, las que tuvieron alguna experiencia de participación en alguna de sus modalidades. Por lo que, actualmente existen una variedad de modalidades del trabajo grupal con enfoque humanista, una de ellas el taller vivencial, cuyas especificaciones se detallaran a continuación.

2.2 El taller vivencial con enfoque centrado en la persona y sus características.

Para definir el concepto de taller vivencial con enfoque centrado en la persona, es necesario hablar primero del papel que juega el grupo para los individuos que lo conforman, no solo desde el punto de vista terapéutico, sino sobre todo relacional. En este sentido, Schmid (2007) plantea que es a través de estar en un grupo que descubrimos nuestra identidad. A través de ellos conocemos quiénes somos y a dónde pertenecemos. Desde esta perspectiva relacional, el grupo está más allá de ser únicamente una reunión de individuos; es una extensión de las relaciones uno a uno, es más bien un hecho social básico. Es un lugar donde las personas se experimentan como seres-en-relación, en sus cualidades sociales e

individuales y también como una conexión con comunidades más amplias, con la sociedad y con la humanidad como tales. El grupo existe como intermediario del individuo y la sociedad; por lo tanto es el lugar para el encuentro personal y para el intercambio mutuo en sociedad.

El taller vivencial con enfoque centrado en la persona cumple con los dos aspectos fundamentales que Kurt Lewin (Smith, 2001) considera sobre la constitución de un grupo: la interdependencia de destino y la interdependencia de tareas. La primera se refiere a que los grupos existen en un sentido psicológico, no porque sus miembros son necesariamente similares entre sí, sino porque la gente se da cuenta de que su suerte depende de la suerte del grupo en su conjunto. Y la segunda establece que la tarea del grupo es tal que, los miembros del grupo son dependientes unos de otros por sus logros, esto crea una poderosa dinámica al interior del grupo. Un estado intrínseco de tensión dentro de los miembros del grupo estimula o motiva el movimiento hacia el logro de los objetivos comunes deseados y provoca que el grupo se convierta en un todo dinámico. Esto significa que un cambio en uno de los miembros impacta sobre todos los otros.

Además de tener estas dos características, posee algunas características del grupo de discusión que definen Di María y Falgares (2008), ya que promueve el intercambio y la confrontación entre sus componentes, respecto a una temática y a una experiencia. Pero también se propone, como el grupo de orientación, escuchar y hacer emerger las expectativas y las motivaciones de cada participante, con la finalidad de hacerles conscientes sobre sus competencias y responsables de las elecciones que toman en función de los acontecimientos (Di María y Falgares, 2008).

Sin embargo, los talleres vivenciales como forma de trabajo grupal, se consideran sobre todo similares a los grupos T, de ahí la importancia de explicar con más detalle este tipo de grupo, para después indicar sus diferencias.

Los grupos T o T-group (training group), pueden definirse como una experiencia formativa de aprendizaje, por aplicación directa, a través de la cual los

participantes adquieren una mayor sensibilidad hacia los fenómenos del grupo, una percepción más precisa de sí mismos y de los demás y una destacada capacidad de verbalización de sus sentimientos (Di Maria y Falgares 2008).

El primer grupo T se creó en Bethel Maine en 1940, poco después de la muerte de Lewin, quien promovió la idea de que la formación en relaciones humanas constituía un tipo de educación importante pero descuidado en la sociedad moderna. Al principio, estos grupos se ajustaron a la T (training-entrenamiento) con que se les describía. Es decir, constituían grupos de capacitación en habilidades vinculadas con las relaciones humanas, donde se enseñaba a los individuos a observar el proceso grupal y sus interacciones con las personas. Estos se enfocaban en la adquisición de las habilidades para las relaciones humanas, hacían hincapié en el desarrollo personal y en el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, basándose en la experiencia de los integrantes del grupo (Castanedo y Munguía, 2011).

Este tipo de trabajo grupal fue enriquecido posteriormente, tanto en la teoría como en la práctica por Rogers (2004), quien les puso por nombre grupos de encuentro, este autor resaltó que una reunión de personas no es un grupo. Para que sea considerado como tal, debe tener ciertos requisitos en cuanto a la cantidad de personas, cohesión, los roles, las metas y las formas de alcanzarlas. González (1999) especifica las siguientes características:

- El número de participantes oscila entre 6 y 20 personas, lo que facilita la interacción cara a cara.
- La intención es obtener una experiencia grupal intensiva.
- Se enfoca la realidad del aquí y ahora, o sea la conducta del individuo dentro del grupo en ese momento.
- Se estimula la confrontación interpersonal, la transparencia en expresar lo que verdaderamente se siente y la sinceridad para compartir los errores.
- Se refuerza la evocación de respuestas emocionales intensas.

La cantidad de personas es definida desde un comienzo y esto depende tanto del facilitador como del tipo de grupo que va a llevar a cabo. Al comienzo del grupo es necesario hacer un contrato, ya que en este se hace un acuerdo sobre las

condiciones, la forma de trabajar, el objetivo, el costo, la duración y las expectativas mutuas. Así mismo, el encuadre es importante, ya que aquí se revisan las expectativas que tienen los integrantes del grupo, se clarifica el objetivo y se puntualiza como se va a llegar al cumplimiento. De igual manera, planteó que se debe tomar en cuenta los roles que los miembros del grupo asumen, ya que estos son equivalentes a los que desempeñan en su vida cotidiana: algunos de estos pueden beneficiar al grupo, pero otros pueden obstruirlo. Los roles más comunes son: motivador, apoyador, armonizador, agresor, bloqueador, víctima y líder (Rogers, 2004).

Como ya se mencionó anteriormente, el taller vivencial tiene al igual que el grupo T y el grupo de encuentro, el objetivo de promover las relaciones interpersonales a través de la observación de las propias experiencias en el grupo, sin embargo, es una experiencia más estructurada, ya que utiliza una serie de técnicas grupales e información teórica para promover aprendizajes significativos en sus participantes. En este sentido es una forma de trabajo grupal más educativa que terapéutica.

Un taller vivencial es, por lo tanto, un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico. Posee una estructura y planeación previa que contempla además de los contenidos teóricos, técnicas vivenciales que facilitan el aprendizaje y desarrollo personal de los participantes (Villar, 2010). Permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, obteniendo así, formas distintas de ser y de relacionarse con los otros (Berra y Dueñas, 2011).

Existen diversas formas de hacer talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, si bien, se tienen ciertos requisitos para llevarlos a cabo. En primer lugar, Lafarga (2000) plantea los siguientes objetivos para un taller vivencial con enfoque centrado en la persona en el ambiente educativo:

- Promover en los participantes los cambios afectivos y actitudinales.

- Desarrollar la cohesión del grupo.
- Buscar que el estudiante se conozca más a sí mismo.
- Promoverla independencia, la iniciativa y la responsabilidad en el trabajo del estudiante.

Todo lo anterior se favorece, a través de actividades que fomentan la participación e interacción de los estudiantes, promueven la discusión acerca de experiencias personales y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje.

Castanedo y Munguía (2011) explican tres hipótesis que deben cubrirse para mejorar y profundizar el trabajo en un taller vivencial:

1. La integración dentro de un grupo y su creatividad solo podrán llevarse a cabo en forma duradera cuando las relaciones entre todos los miembros del grupo se basen en comunicaciones abiertas, confiadas y adecuadas.
2. La capacidad de comunicarse en forma adecuada con el otro, de llegar a él psicológicamente y entablar un diálogo, es una aptitud adquirida mediante aprendizajes, que capacita a los seres humanos para tener intercambios auténticos.
3. Solo aceptando poner en entredicho la forma habitual de comunicación y las actitudes profundas personales, con respecto a los demás, puede el ser humano esperar descubrir las leyes fundamentales de la comunicación humana, sus requisitos y componentes esenciales, las condiciones de su validez y su autenticidad.

De acuerdo con García (2011), para que un taller logre sus objetivos, es necesario que los miembros del grupo se sientan parte de él; esto se refiere a que se les reconozca como parte del grupo, se les tome en cuenta e incluso se les extrañe cuando no están presentes. También que sean aceptados y valorados, ya que al sentir que sus ideas o aportaciones son rechazadas, pueden vivirse amenazados al sentir que su persona no es valorada. Que se sientan escuchados y comprendidos, no solo que se les oiga, sino que se les comprenda como es cada uno, respetando su unicidad. Y permitir también que

los participantes señalen su propio ritmo, ya que dentro de un grupo hay diferentes niveles de aprendizaje, cada uno se descubre en el momento en que tenga la posibilidad de hacerlo.

Berra y Dueñas (2011) proponen que se pueden utilizar estrategias de enseñanza aprendizaje que propicien el manejo de contenidos y, principalmente, la participación grupal, tales como: estudio de casos, lecturas colectivas, exposición breve, debate, aprendizaje basado en problemas, técnicas de simulación, técnica de las preguntas, entre otras. Este aspecto será explicado ampliamente en el siguiente apartado.

2.3 Las técnicas, dinámicas o ejercicios grupales

La base del taller vivencial son las técnicas que utiliza, las cuales se han denominado también dinámicas o ejercicios grupales, dependiendo los autores. Así se pueden ver que Chehaybar (2007) y González, Monroy y Kupferman (1999) denominan técnicas, mientras que López (2010) y DiMaría y Falgares (2008) llaman dinámicas, y Muñoz (2008), Blatner (2005) y Vinogradov y Yalom (2010) se refieren a ejercicios para hablar del mismo tipo de trabajo grupal estructurado, en donde los participantes siguen una serie de instrucciones del facilitador para realizar una actividad de distintos tipos. Para fines de este trabajo se les denomina técnicas, las cuales han sido utilizadas, adaptadas y modificadas por prácticamente cualquier facilitador que se haya visto frente a un grupo; por lo tanto, se considera que son del dominio público, no tienen un autor específico y en las definiciones que se mencionan de ellas se hace referencia al autor del texto que se cita, sin que esto excluya la posibilidad de que aparezcan en otros textos atribuidas a otros autores y con ligeras variaciones en el nombre o la aplicación.

Cheybar (2007) plantea que la técnica es un medio, un instrumento del que se vale el facilitador para lograr los objetivos propuestos; por lo tanto el facilitador realiza los ajustes que considera pertinentes a las distintas técnicas, según la dinámica del grupo. Lo más importante de toda técnica no es el ejercicio en sí, sino el aprendizaje significativo que se logra a través de ella; por lo mismo se debe dar importancia a la reflexión que se lleva a cabo al finalizar la misma.

A continuación se presenta una descripción de las técnicas utilizadas en el taller objeto de esta investigación y se explica la forma como éstas contribuyen a desarrollar el autoconcepto o las relaciones interpersonales de los participantes.

Técnicas para acelerar el proceso de integración y conocimiento de un grupo. El proceso de integración y conocimiento de los miembros de un grupo se va logrando a lo largo de todo el curso, pero se puede acelerar. Las técnicas de integración facilitan el conocimiento mutuo, la aceptación del otro y la integración grupal (Chehaybar, 2007). Entre ellas están las “Presentaciones cruzadas” y la “Búsqueda de autógrafos”.

Técnicas recreativas. Las técnicas recreativas ayudan a la integración de los individuos al grupo y proporcionan oportunidades para el reconocimiento, la respuesta y la apertura a nuevas experiencias. A su vez, crean una atmósfera agradable, aumentan la participación, facilitan la comunicación, fijan algunas normas grupales y desarrollan la capacidad de conducción. La gran ventaja de este tipo de actividad es la disminución de tensiones y la capacidad de crear sociabilidad. Son útiles para iniciar el trabajo de un tema o bien para hacer un cambio en la sesión o para disminuir la tensión (González y colaboradores, 1999). A este tipo de técnica corresponden “Los animales de la granja”, el “Teléfono descompuesto” y el “Juego de números”.

Discusión en grupos pequeños o trabajo en subgrupos. Consiste en el intercambio mutuo de ideas entre los miembros de un grupo relativamente pequeño, en donde se otorga la responsabilidad para que todos participen en las diversas actividades, se brinda la oportunidad a cada participante de ampliar sus puntos de vista, así como de obtener comprensión y cristalizar sus pensamientos y al mismo tiempo motiva al grupo a actuar (González, Monroy y Kupferman, 1999).

La discusión en grupo requiere que a los subgrupos se les asigne una tarea, que deben desempeñar en un tiempo variadamente determinable, para presentar y confrontar sus conclusiones en sesiones de trabajo plenas, con el fin de alcanzar conclusiones incluso distintas pero comunes a todos los participantes. En el nivel de relación, tienen la ventaja de acelerar el proceso de socialización

entre los participantes y de aumentar la interdependencia. Para lograr la máxima eficiencia hay que tener en cuenta la dimensión y la composición del subgrupo. Respecto a la dimensión, este debe ser lo suficientemente pequeño, máximo 8 personas, para el desarrollo de una mayor integración y un sentimiento de pertenencia más consolidado. La composición de los subgrupos puede ser definida por el facilitador con algún criterio de heterogeneidad máxima (rifa, numeración u otro), cuando el mandato es más complejo y menos estructurado; o bien establecerse en base a afinidades personales, es decir que los participantes formen voluntariamente los subgrupos, cuando se pretende optimizar la presentación de los subgrupos y el animar la fase sucesiva de presentación y retroalimentación conjunta; el tipo de tarea debe permitir, ante todo, la utilización en el grupo del método de la discusión.

El tiempo encomendado está entre 50 y 100 minutos. El procedimiento del trabajo puede incluir la asignación de roles de “moderador”, “relator” y “observador”, según los objetivos del ejercicio. La presentación de resultados y conclusiones alcanzadas en plenario es necesaria para dar valor a los trabajos desarrollados y reconstruir la pertenencia de los individuos al conjunto de los participantes (DiMaria y Falgares, 2005).

La constitución de subgrupos debe partir de una formación que permita a los participantes asumir responsabilidades; adquirir hábitos de colaboración; de complementariedad; de comunicación; de comprender el papel de la autoridad en un grupo; adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores; planificar y programar. Además, es necesario que los integrantes de un grupo sean conscientes de la diversidad de papeles que asumen, consciente o inconscientemente, en los diversos momentos del trabajo grupal.

El subgrupo empieza a funcionar como equipo cuando los miembros empiezan a cooperar, así los participantes comprenden cómo puede cada uno contribuir a la solución del problema, a valorar el potencial de las aportaciones de los demás miembros; a reconocer los problemas que enfrentan los demás; a ayudarse unos a otros hasta lograr la meta común y a detectar los diferentes tipos de autoridad que se ejercen en cada equipo (Chehaybar, 2007). Corresponden a trabajo en

subgrupos: la “Técnica de los cuadrados”, “Tiku y Beruto”, los “Estilos de comunicación”, la “Supervivencia en el desierto” y la “Asignación del camión”.

Técnicas de psicodrama. El psicodrama es un vehículo natural para la adquisición y práctica de habilidades sociales, sus técnicas fomentan la integración entre la imaginación y otras dimensiones; ejercitan la metacognición, alientan la iniciativa y desarrollan la capacidad de autoobservación. La actividad física del psicodrama dirige la atención de los participantes a la interacción del cuerpo y las emociones. Así, otro aspecto tanto de la sensibilidad interpersonal como de la conciencia de sí mismo, es una mayor conciencia del significado de los diversos tipos de comunicación no verbal. Las reacciones a la forma en la que los demás nos dicen algo son más intensas que la reacción a las palabras con la que nos lo dicen (Blatner, 2005). En el desarrollo del taller se utilizan algunas técnicas de psicodrama: “Creación de esculturas humanas” para representar sentimientos y “Representación de máquinas” que hacen cosas, así como la “dramatización” o rol playing que a continuación se explica más ampliamente.

El rol playing, juego de roles o dramatización. Se refiere a la representación teatral de un problema o de una situación en el campo de las relaciones humanas. Sirve para ensayar las sugerencias o soluciones postuladas como un caso hipotético, que pueda semejar mucho a una situación de la vida real. Alienta la participación de los miembros del grupo liberándolos de inhibiciones, ayudándolos a proyectar sus sentimientos, actitudes y creencias, al mismo tiempo que enseña a comprender y desarrollar aptitudes fuera de la vida real. También proporciona a los individuos la posibilidad de desarrollar su empatía al colocarse en el lugar de otro (González, Monroy y Kupferman, 1999).

Esta técnica consiste en pedir a algunos participantes que representen durante un tiempo limitado algunos roles de interacción entre sí, mientras otros participantes ejercen de observadores de los contenidos y de los procesos que la representación manifiesta. Esta doble visión: de los participantes y los observadores, permite un posterior análisis de las vivencias, de las dinámicas interpersonales, de las modalidades de ejercicio de roles específicos y, más en general, de los procesos de comunicación activados en el contexto representado. El rol playing permite tres focalizaciones diferentes: la focalización en el problema

que es representado, en los roles que intervienen en el problema en el mundo interior de quien representa los roles, cuyo objetivo específico puede ser el de explorar y conocer una serie de relaciones entre el mundo interior de quien vive y experimenta un rol y el mundo exterior en el que se responde a las expectativas expresadas en la situación real. La atención está en las explicaciones y la interpretación de lo que acontece a nivel tanto subjetivo como intersubjetivo, en las dinámicas psíquicas y relacionales vividas por los sujetos. (Di Maria y Falgares, 2005)

El rol playing es aplicado a muchos tipos de entrenamiento en desarrollo de habilidades: como entrenamiento en asertividad, control del enojo, manejo eficaz de la disciplina por parte de los padres, entrenamiento para entrevistas de trabajo, entre otros temas. Ya que en vez de solo hablar sobre estas situaciones, las personas disponen de tiempo suficiente para practicar sobre el dominio de esta habilidad. Es una técnica que involucra la imaginación, la diversión y la creatividad de la mente humana para promover no la simple comprensión, sino cierto grado de actividad constructiva (Blatner, 2005). En el taller se utilizaron dramatizaciones para “Mi otro yo: representaciones con máscaras” y “Tipos de comunicación”.

Juegos analógicos y ejercitaciones. Se trata de juegos y/o de procedimientos que facilitan la manifestación de algunos fenómenos de grupo y permiten una mejor comprensión y análisis de los mismos; con ello promueven un diagnóstico de intervención sobre la situación de grupo, en función, tanto de una evolución del grupo mismo, como de un aumento de la sensibilidad de cada sujeto participante con respecto a los aspectos emocionales e intersubjetivos inherentes a las situaciones interpersonales y sociales. Este tipo de ejercicios mantienen al grupo como sujeto activo y a la vez objeto de reflexión, pero, al constituir un contenedor metodológico parcialmente prescriptivo, permiten ejercitar la arbitrariedad del trabajo del grupo dentro de vínculos que ejercen la función de disminuir el nivel de ansiedad, enfatizar el aprendizaje y aclarar el objeto del curso (Di Maria y Falgares, 2005). A esta clasificación corresponden las técnicas de “Acercamiento y contacto”, “Lazarillo”, “Elaboración de máscaras” y “Dibujo de mi camino”.

Ejercicios estructurados. Los ejercicios estructurados aceleran la interacción entre los miembros del grupo, pueden ser de carácter predominantemente verbal o no verbal pero siempre implican un componente verbal ya que generan datos sobre los que el grupo puede discutir después. Ayudan a los participantes a contactar consigo mismos, reconocer sus emociones, examinar partes desconocidas de sí mismos o a ocuparse de las sensaciones físicas (Vinogradov y Yalom, 2010). El “Cuadro del autoconcepto” y la “Compraventa de cualidades” son ejercicios estructurados.

Ejercicios de fantasía guiada. En estos los participantes se ponen en contacto consigo mismos y el facilitador va guiando en términos amplios la fantasía. Los participantes la van desarrollando dentro de estos parámetros (Muñoz, 2008). Ejemplo de fantasías guiadas son las dinámicas del “Cofre del tesoro” y “El camino”.

Finalmente, todas las técnicas se entrelazan en el programa del taller, para conseguir el equilibrio y el ritmo necesarios para un desarrollo armónico y fluido del mismo y de esta forma garantizar el cumplimiento de los objetivos esperados.

2.4 Habilidades que desarrollan los talleres vivenciales

Según Lafarga (1993), el paradigma inicial de la psicoterapia centrada en la persona establece que la persona que entra en un proceso terapéutico, sentirá una creciente aceptación de sus expresiones y manifestaciones de sentimientos como propias, reconocerá y aceptará la imagen que se forma gradualmente de sí misma, tomará decisiones más responsables, adquirirá un conocimiento más profundo de sí misma y crecerá hacia la independencia personal.

Rogers (1993,a) afirmó que una buena autoestima implica el conocimiento, la aceptación y aprecio de las características personales, y se relaciona estrechamente con la capacidad de desarrollar las propias potencialidades. Frank (1988, citado por Muñoz De Visco y Morales 2010) consideró que la autoestima se basa en la percepción y convicción de que se es capaz de controlar los propios estados internos y moderar, en alguna medida, las relaciones con los otros.

En los años setenta, Gibb (2000) menciona que el trabajo de los grupos de entrenamiento con enfoque centrado en la persona tiene efectos psicoterapéuticos en los participantes. Los cambios observables aparecen en la sensibilidad de una persona, en su habilidad para manejar sus sentimientos, en la direccionalidad de su motivación, en las actitudes, hacia sí misma y hacia los demás, y en su interdependencia de ellos. Y que las relaciones continuadas después de terminado el taller, entre los miembros del grupo, son tan importantes como esta misma experiencia para los participantes.

Muñoz de Visco y Morales (2010) encontraron en un estudio sobre un taller vivencial, que en el grupo, la persona está expuesta a diversos niveles de vivencia en una situación peculiar: la vivencia de sí mismo y de su interacción con otros. En el grupo encuentra, además, un ambiente de sostén y comprensión. Los individuos tienen necesidad de alimentarse entre sí para poder crecer como personas y desarrollarse de forma plena.

Berra y Dueñas (2011) considera que una gran empresa para la psicología es la consolidación teórica de conceptos relevantes como las emociones positivas, el bienestar y la salud, al igual que el desarrollo de herramientas de evaluación de estos conceptos y la exploración y análisis de vías de intervención que promuevan o ayuden a mantener el bienestar de las personas.

Por su parte, Gupta (2012) describe cómo a través de la participación en un taller vivencial con enfoque centrado en la persona, se puede promover el desarrollo de la confianza de los empleados entre ellos y en su organización. Al relatar su experiencia en una empresa japonesa, en donde se implementaron talleres vivenciales para los empleados destinados a mejorar sus relaciones entre compañeros y hacia los jefes, también encontró que las personas se encontraban más comprometidas con la empresa, tenían menos conflictos interpersonales y en general reportaban sentirse más satisfechos con ellos mismos y con la organización.

Muñoz de Visco y Morales (2010), a través de diversos estudios, han demostrado que el grupo funciona como un laboratorio experiencial en el que cada miembro puede vivenciarse a sí mismo y en su interacción con otros. En esta interacción

permanente, el individuo encuentra desafíos y límites reales, que representan de alguna manera los desafíos y dificultades con que se encuentra en su vida diaria. Poder encontrarse con las necesidades de los demás y darse cuenta de cómo impactan éstas en su conducta, le ayuda a comprender mejor sus relaciones extra grupales.

Cortright, Kahn y Hess (2004) reportaron un estudio sobre el uso de talleres tipo grupo T con enfoque centrado en la persona, para desarrollar habilidades en los psicoterapeutas transpersonales en formación, encontrándose que el participar en esta experiencia grupal favorece: una actitud abierta, auténtica y no defensiva a la retroalimentación por parte del otro, estar abierto a experimentar los propios sentimientos, sean estos agradables o desagradables, poder diferenciar entre intención e impacto y sus implicaciones en una terapia relacional, mostrar una compasión por el otro realmente congruente con uno mismo.

Un estudio realizado por Parra, Ortiz, Barriga, Henriquez y Neira (2006), mostró que cuando la persona percibe y acepta las experiencias de manera integrada, necesariamente comprende más a los demás y los acepta como personas diferenciadas.

Por último, Berra y Dueñas (2011) explican que el taller vivencial permite la creación de espacios dialógicos, donde se pone en común los conocimientos, afectos, experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, obteniendo así, formas distintas de ser y de relacionarse con los otros.

Como se puede observar, los talleres vivenciales con enfoque humanista buscan promover el desarrollo personal de sus participantes, principalmente a través del autoconocimiento y el desarrollo de relaciones interpersonales más auténticas y funcionales. Y se utilizan en diferentes situaciones, como plantea Agaziaran (2011), quien habla de cómo los grupos se han utilizado en pacientes psiquiátricos, estudiantes, padres de familia y en la capacitación empresarial.

Para terminar este capítulo, es necesario considerar, tal como establece Barceló (2001), que facilitar un grupo no es una tarea fácil. Mucho menos si en nuestra intencionalidad facilitadora, deseamos el crecimiento de las personas y el

desarrollo de la capacidad creativa del propio grupo. A pesar de las incontrolables dificultades que entraña el trabajo grupal, es posible y gratificante participar en una experiencia relacional que promueva el crecimiento personal, genere unas relaciones interpersonales más auténticas y satisfactorias, e impulse eficazmente una tarea más creativa. Estas condiciones son actitudinales y deben ser aportadas por la presencia del facilitador, terapeuta o educador; quien las posee y las comunica por su manera de estar presente, creando el clima psicológico en el que es posible el crecimiento de la persona.



CAPÍTULO 3. LA IMPORTANCIA DE UN ADECUADO PROCESO DE DISEÑO, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS TALLERES VIVENCIALES COMO PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN.

En el apartado anterior se revisó el concepto, los orígenes, las características y las ventajas de trabajar con un taller vivencial, por lo que en éste se pretende explicar cómo se diseña y evalúa un taller vivencial, qué técnicas se utilizan para trabajar específicamente autoconcepto y relaciones interpersonales y cómo se han diseñado, aplicado y evaluado otros talleres para verificar las diferencias y similitudes con la presente propuesta.

Los talleres vivenciales son formas de intervención, que si bien se aplican en diversos ambientes, por su finalidad y características, afines con diversas formas de terapia grupal, pueden ser considerados como intervenciones clínicas o terapéuticas. Por lo tanto, se consideró conveniente revisar los fundamentos que se consideran para la evaluación de la psicoterapia como proceso, haciendo, por supuesto, las adecuaciones necesarias.

En primer lugar, es importante mencionar la importancia que tiene la investigación y evaluación de los procesos de intervención. Como dicen Kazdin y Nock (2003), la investigación sobre la psicoterapia ha avanzado enormemente en las dos últimas décadas y actualmente existen muchos estudios que atestiguan los efectos del tratamiento para varios problemas clínicos, como ansiedad, depresión, trastornos de conducta y déficit de atención, entre otros; los problemas fundamentales sobre el tratamiento y sus efectos no han sido bien estudiados. Sobre todo por la dificultad para investigar la práctica clínica concreta y el impacto del tratamiento sobre las personas y sus familias. Ya que, en opinión de estos autores, ni siquiera los cambios estadísticamente significativos que se pueden evaluar, durante o después del tratamiento transmiten en realidad como se está comportando la persona en su vida cotidiana.

En este sentido, Orlinsky (2007) considera que la investigación en psicoterapia debe comenzar por ampliarse en tres direcciones: en primer lugar, el punto de vista acerca de la psicoterapia; en segundo lugar, la visión acerca de cómo se

puede adquirir mejor el conocimiento científico válido acerca de la psicoterapia y sus efectos; y en tercer lugar, la perspectiva de los contextos humanos en los que ocurre la psicoterapia. Reconociendo de forma especial a las personas involucradas en el proceso, sus roles, circunstancias y el escenario donde realizan sus encuentros.

El taller vivencial como ya se ha mencionado anteriormente es un espacio intermedio entre un trabajo terapéutico, por su interés en promover el desarrollo integral de la persona, y uno educativo, por la adquisición de nuevas habilidades, por lo que enfrenta las mismas limitaciones y dificultades de los procesos terapéuticos para su evaluación y seguimiento, ya que para ver su verdadero impacto no es suficiente una evaluación del aprendizaje logrado desde el punto de vista cognoscitivo, sino que requiere contemplar todos los aspectos y actores involucrados en el proceso. Por este motivo, este capítulo inicia con el diseño y aplicación de un taller.

3.1 Desarrollo de un taller vivencial sobre autoconcepto y relaciones interpersonales.

Muñoz (2008) propone iniciar el trabajo en un taller vivencial a través de una descripción de la intervención en donde se especifiquen:

- **Objetivos:** consiste en una descripción general de los que se espera que los participantes obtendrán al finalizar el taller.
- **A quien se dirige:** se describe un perfil general del tipo de personas a las que está dirigido.
- **Número de participantes:** se plantea un máximo y un mínimo de personas que se requieren para llevarlo a cabo.
- **Duración, forma y distribución de tiempo:** se presenta de manera general el contenido y duración del taller.
- **Metodología:** se explicita qué técnicas se van a usar, así como la forma en que se presentará la información teórica.
- **Temario general:** se describen con poco detalle los contenidos tanto teóricos como vivenciales.
- **Lugar:** se especifica el sitio donde se lleva a cabo el taller.

- Materiales necesarios: se describen los materiales que los participantes necesitan llevar al taller.
- Obligaciones bilaterales: se describe hasta donde llega el compromiso por parte del facilitador haciendo énfasis en el tiempo, espacios, y materiales.

Antons (1978) añade a estos puntos explicitar claramente el título del taller o curso, redactar un lema que muestre de forma general la expectativa del facilitador e incluir una relación de la bibliografía o materiales de consulta utilizados y que podrían ser de utilidad a los participantes. Según este autor, el facilitador también debe explicitar la forma como evaluará el cumplimiento de los objetivos del taller y considerar ejercicios alternativos en caso de no poder utilizar alguno de los propuestos inicialmente.

Una vez cubiertos estos aspectos formales, se procede al diseño específico de las sesiones del taller, el cual corresponde a un nivel de intervención denominado de orientación, de acuerdo a Castanedo y Munguía (2011), ya que no es solamente informativo, pero tampoco tiene la profundidad de un proceso terapéutico. En este tipo de intervenciones se trabajan tres procesos diferentes: el intrapersonal, el interpersonal y el grupal. En el proceso intrapersonal se trabaja con la subjetividad del individuo, el facilitador propone estrategias para que la persona mejore su relación intrapersonal.

El objetivo es que descubra su dinámica interna y las formas de relacionarse consigo mismo, el grupo se convierte en un contenedor que acompaña silenciosamente, para que cada uno explore en su interior. En el proceso interpersonal, los miembros del grupo practican habilidades entre sí, con el objetivo de aprender formas funcionales de relación para ser aplicadas fuera del grupo. En el proceso grupal se visualiza al grupo como un solo organismo, se trata de exaltar la conciencia de grupo y la percepción de lo colectivo (Castanedo y Munguía, 2011).

De esta manera, de acuerdo a López (2010) el grupo se convierte en un promotor y generador de aprendizajes, no solo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo integral.

Todas las técnicas vivenciales están planeadas tomando en cuenta el diseño experiencial que propone Muñoz (2008), el cual consta de tres pasos:

1. Preparar el ejercicio: el ejercicio debe tener un objetivo y un modelo teórico que lo sustente.
2. Realizar el ejercicio: cuidando que las instrucciones sean claras, acondicionando la estructura física en caso de ser necesario, permitir que cada quien tome sus riesgos a su paso, aceptar lo que la gente haga mientras no interfiera con el proceso de los demás. Poner ejercicios que impliquen un poco de riesgo, pero que este no sea excesivo.
3. Procesar el ejercicio: sin juzgar, sin comparar una persona con otra, sin interpretar, ni imponer, facilitar que la persona descubra por ella misma, promover el aprendizaje del mensaje que la persona se envía a sí misma, generar solo la información que se pueda manejar en ese momento.

Vinogradov y Yalom (2010) explican que durante la realización del ejercicio es necesario lograr una experiencia emocional, por lo que el facilitador requiere de sumergir al grupo en sus interacciones inmediatas, haciendo énfasis en las emociones que cada uno de los miembros experimenta. Mientras que durante el procesamiento del ejercicio, el grupo debe trascenderse a sí mismo con el objeto de analizar su propia experiencia.

Para especificar el objetivo del ejercicio es necesario considerar el proceso que se pretende trabajar y el tema que se va a tratar, por lo que, Castanedo y Munguía (2011) proponen visualizar, en una tabla, los temas que deben trabajarse en el taller, a partir del área de las relaciones interpersonales (inclusión, control o apertura) y del proceso que se está considerando.

Un elemento esencial en el desarrollo del tallervivencial es el facilitador, es decir la persona que está al frente del grupo y coordina las sesiones. Para García (2011), Muñoz (2008) y Villar (2010), esta persona debe tener una serie de características que le permitan favorecer un cambio en cada uno de los miembros del grupo, las cuales son:

- Congruencia, se refiere a la posibilidad de que el facilitador se muestre como una persona real, que también busca su propio crecimiento, que escucha los propios sentimientos así como su manera personal de ser y percibir.
- Estima incondicional, la cual se manifiesta en una actitud cálida y de aceptación a la persona como es en realidad y no como debería de ser o de actuar. Se traduce en un interés positivo y genuino, sin reservas y sin juicios.
- Empatía, como la capacidad de comprender al otro en sus propios términos, desde su propia realidad y entender sus experiencias tal y como él las ve y las vive, pero sin perder la distancia de la propia identidad.
- Flexibilidad, expresividad y capacidad para intervenir, confrontar y acompañar.
- Fe en el grupo como tal y en cada uno de los participantes en particular, creer en su potencial, confiar en sus posibilidades, percibirlos como seres capaces de generar cambios en sí mismos. El facilitador debe brindarles la posibilidad de experimentar su autonomía, experimentando el cálido sentimiento de la confianza.
- Autoconocimiento, entendido como un proceso en donde cada experiencia ofrece oportunidades de encuentro personal, lo que permite incrementar la conciencia en las propias motivaciones, sentimientos y posibilidades.
- Apertura, estar abierto a las nuevas oportunidades de aprendizaje con la flexibilidad requerida para cambiar, innovar, o modificar.
- Sensibilidad, entendida como la capacidad de percibir las necesidades y los sentimientos de los miembros del grupo; escuchar las sutilezas y escuchar más allá de las palabras.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Entusiasmo, sentir un genuino agrado por lo que se realiza y que contagie su propia motivación al resto del grupo.
 - Facilidad para relacionarse de persona a persona, debe ser capaz de entablar una relación satisfactoria con los miembros del grupo, respetando y comprendiendo las motivaciones de cada uno.
 - Liderazgo, ser una persona que motiva, orienta, acompaña a su grupo y se hace acreedor a su respeto.

López (2010) establece además que el facilitador de grupo está consciente de su papel como miembro del grupo pero con un rol y una influencia distintos, que le permiten ser sensible al proceso grupal y de esta forma puede favorecer el crecimiento del grupo.

El facilitador debe estar pendiente del proceso de comunicación que se establece en el grupo para identificar las relaciones que se establecen entre los miembros y asegurarse de que el clima de aceptación se mantiene, todos los participantes se sienten con la libertad de expresarse sin críticas de los otros miembros, y nadie acapara toda la atención (Vinogradov y Yalom, 2010).

Rogers (2004) establece que el facilitador tiene entre sus funciones crear el clima del grupo, para que todos los participantes se sientan acogidos y seguros, aceptando al grupo y a cada uno de sus miembros sin presionarlos con sus propias expectativas, ni forzarlos a un ritmo o tiempo determinados por él y no por el grupo.

Las tareas que debe llevar a cabo el facilitador para el desarrollo exitoso del taller son: estructurar un programa lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades del grupo en particular, organizar el espacio para el trabajo e identificar las expectativas y necesidades del grupo. Además debe ofrecer un marco de referencia que permita al grupo estructurar horarios, calendarios, y normas (Villar, 2010).

Depende del facilitador aprovechar la riqueza del grupo y transformarla en un elemento educativo al promover la tolerancia, el respeto incondicional a cada persona y el diálogo crítico y creativo (López, 2010)

Durante la realización del taller es necesario mantener una metodología dinámica, activa y vivencial, atender las necesidades personales de cada uno, ofreciendo recursos para los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y sin apresurar procesos. Escuchar y comprender no solo las palabras, sino también los sentimientos que hay atrás de ellas. Guiar la interacción entre los participantes y estimular la expresión de cada uno de ellos. Reflejar, aclarar, resumir, recapitular, formular conclusiones a partir de la participación individual. Apreciar y valorar las aportaciones personales (Muñoz, 2008).

El facilitador debe dar especial importancia a intentar comprender el significado exacto de lo que cada uno de los participantes comunica. Esta acción facilita el proceso grupal, puesto que clarifica el mensaje para quien lo emite y ayuda a que los otros participantes lo comprendan sin necesidad de preguntar y evitando malos entendidos (Rogers, 2004).

Por último, García (2011) recomienda que el facilitador lleve un registro de la experiencia con el fin de darle secuencias y de analizar los logros y las áreas susceptibles de mejorarse. Además de que, se prepare permanentemente, actualice e innovarse, y actúe con ética profesional en todo momento. Así podrá realizar un taller que promueva efectivamente el crecimiento personal de los participantes.

Así mismo, Antons (1978) propone que el facilitador pregunte a los participantes sus opiniones sobre el taller en distintas ocasiones y no solo al finalizar el taller para poder hacer las modificaciones que considere y evaluarla percepción que el grupo está teniendo de su papel al frente del grupo.

3.2 Análisis conceptual y metodológico de la evaluación de los talleres vivenciales.

Debido a que no existe una metodología específica para evaluar los talleres vivenciales con Enfoque Centrado en la Persona, a continuación se presentan distintas propuestas para realizar la evaluación de intervenciones, tanto en el área clínica como educativa de las cuales se retomaron algunos aspectos para la propuesta de evaluación que se presenta en este estudio.

Según Marks (2009), los artículos que reportan estudios sobre cambios en el comportamiento típicamente proporcionan una descripción breve y opaca de lo que en la realidad es muchas veces una intervención bastante compleja. Esto se debe, a que no existe una taxonomía aceptada de métodos y técnicas empleadas para las intervenciones tendientes a los cambios en la conducta, por lo que se utiliza el modelo médico, que ha probado ser insuficiente y en ocasiones poco acertado en el momento de evaluar este tipo de cambios.

Autores como Kazdin y Nock (2003) reconocen también este problema, al manifestar que: si bien existe la necesidad de investigar las intervenciones que implican prevención y tratamiento para demostrar lo que puede suceder a partir de la aplicación; a menudo las investigaciones sobre intervenciones se realizan en condiciones ideales, que suelen ser muy diferentes de lo que sucede en la vida cotidiana y las condiciones normales de aplicación.

A este respecto, Marks (2009) enfatiza que las intervenciones psicológicas ocurren en el mundo real por lo que solo se controlan, en la mayoría de los casos, uno o dos factores, siendo que hay muchos más que intervienen y crean una serie de circunstancias únicas que es realmente difícil evaluar. Por lo que, la naturaleza simplista de las medidas de eficacia y eficiencia, que utilizan solo una o dos técnicas, falsea la amplia y compleja naturaleza de muchas intervenciones psicológicas que suceden en la vida real. Esto quiere decir que la gran mayoría de la práctica psicológica nunca ha sido evaluada en la forma precisa en que se llevó a cabo.

Este proceso se complejiza aún más en las situaciones grupales, en donde la cantidad de factores que intervienen se multiplica no solo por el número de participantes, cada uno con su particular historia y situación, sino también por los efectos de la interacción entre ellos. Ya que, como lo manifiesta Marley (2010),

los ambientes de grupo son especialmente creados para aprovechar los efectos sinérgicos de las interacciones de los miembros del grupo unos con otros: con la suposición de que esta interacción grupal tendrá un impacto positivo en una determinada área de interés. En este sentido, en el ambiente grupal las observaciones no pueden ser consideradas independientes, porque los participantes interactúan con los otros y con el facilitador grupal.

Para la evaluación de la intervención, los investigadores requieren, de acuerdo con este autor, modelos que les permitan determinar si la intervención fue efectiva y que muestren, si las diferencias entre los individuos del grupo impactaron en la eficacia del resultado final.

Entonces, para mejorar la calidad de las mediciones, Marley (2010) propone que los investigadores grupales deberían proporcionar y los revisores esperar: evidencia de otros estudios que utilizaron esa medida, descripción de cómo se asignaron los puntajes, evidencia de la confiabilidad de la puntuación con la muestra actual y evidencia de que las puntuaciones son representativas del constructo psicológico de interés.

A lo anterior, Kazdin (2009) añade que la medida debiera ser lo suficientemente sensible como para reflejar el tipo y la magnitud del cambio o las diferencias entre grupos, que el investigador está esperando. En este contexto, la sensibilidad se refiere a la capacidad para reflejar una variación sistemática dadas las condiciones experimentales o grupos que se vayan a comparar o evaluar. Y la medida dependiente debería permitir un rango relativamente amplio de respuestas, de modo que se pueda detectar la variación de los incrementos y disminuciones del comportamiento. Si los participantes tienen puntuaciones en los extremos de la distribución en la evaluación inicial, esto permite al investigador detectar solo grados de variación del campo, en la dimensión opuesta en la evaluación posterior.

Un aspecto a tener en cuenta al revisar los datos de una intervención grupal es el nivel de análisis a utilizar. Este aspecto tiene, de acuerdo con Sánchez (2002), su origen en el concepto de grupo del que se parte; ya que se puede considerarla interacción entre los componentes del grupo (nivel de análisis grupal) o centrarse

en como la influencia de los otros, puede tener un efecto determinado en cada individuo (nivel de análisis individual). Ambos planteamientos suponen enfoques teóricos y metodológicos muy distintos que implican puntos de partida estadísticos diferentes. Para el presente estudio se utilizó el nivel de análisis individual, tal como es explicado en el párrafo siguiente.

Según Sánchez (2002) centrarse en el sujeto más que en el grupo en sí, es más común cuando se trata de estudiar el funcionamiento y la estructura del grupo, la experiencia de pertenencia o la relación entre grupo y ajuste tanto social como personal. El análisis de los datos a este nivel suele tomar en consideración la agregación de medida, que es un procedimiento estadístico consistente en explicar los resultados grupales como simple suma o promedio de los datos obtenidos a partir de cada uno de los miembros. De esta forma se trabajan los resultados en el presente estudio.

González (1999) plantea que en la investigación grupal están disponibles variables "objetivas", directamente observables, cuantificables y variables "subjetivas" propias de las percepciones cualitativas de los individuos que forman el grupo, según se enfatice la estructura externa o los procesos psicológicos implicados.

Al hablar específicamente de los procesos terapéuticos, Orlinsky (2009) propone que se observen y estudien desde tres perspectivas: la del cliente, que realiza un informe subjetivo sobre sus experiencias en la psicoterapia; la del terapeuta; y la perspectiva de observadores no participantes, cuyas percepciones se basan normalmente en grabaciones de audio o vídeo de las sesiones. Estos observadores no participantes proporcionan un informe externo "objetivo" de diversos aspectos de los acontecimientos. Estas perspectivas están interconectadas, pero claramente no son idénticas, por lo que una completa y detallada comprensión de los acontecimientos de la terapia sólo puede ser construida mediante la combinación de los resultados de las observaciones hechas desde las tres perspectivas.

También es necesario determinar el diseño que se empleará para evaluar el taller. En el área educativa, Nastasi y colaboradores (2007) proponen el Modelo

para desarrollo y evaluación de programas de fases alternadas cualitativas y cuantitativas. Este formato permite recopilar toda la experiencia de una intervención psicológica. Ya que recurre a la recopilación secuencial de datos cualitativos y cuantitativos, hasta la culminación en un proceso de análisis, donde los datos cualitativos son usados para generar información sobre el proceso de intervención, seguidos por una evaluación cuantitativa para probar la efectividad del programa. Esquemáticamente se representa de la siguiente forma: Qual → / + Quan → / + Qual → / + Quan. . . Qual → / + Quan. Este método se caracteriza por el uso repetido secuencial o simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos, para diseñar, modificar y evaluar un programa, en el que los datos cualitativos y cuantitativos se recolectan en un proceso continuo que retroalimenta el diseño de programas, las evaluaciones formativas y las adaptaciones del mismo.

En este modelo, los autores proponen que durante la ejecución del programa, los investigadores recolectan datos de evaluación formativa en cada sesión para verificar la aceptabilidad del programa y el impacto inmediato. Las herramientas de recolección de datos incluyen observaciones participantes de las sesiones de trabajo; entrevistas a informantes clave, formatos de evaluación de sesión y los productos de la sesión. Estos datos son revisados después de cada sesión para, en caso necesario, hacer ajustes al programa entre una sesión y la siguiente. También proporcionan información sobre el éxito del programa y permiten hacer un seguimiento de las sesiones hasta la evaluación final, que también se realiza en forma cuantitativa y cualitativa.

Un aspecto importante a considerar en la evaluación de los programas de intervención es el seguimiento, es decir, la permanencia de los cambios en el tiempo. Aragón y Silva (2002) explican que para tener información que permita evaluar el impacto en función de su permanencia en el tiempo, es necesario elaborar procedimientos de seguimiento que reflejen el patrón histórico seguido por los efectos del tratamiento en un tiempo determinado. Es decir, revisar los cambios por lo que pasa el participante una vez terminada la intervención. Se pueden identificar cambios de tipo temporal, débil o perdurable.

En el primero los resultados óptimos son obtenidos inmediatamente después de aplicado el tratamiento; pero una vez terminado, los cambios logrados permanecen por un breve tiempo, después del cual el efecto de la intervención desaparece aceleradamente. En el segundo, se habla de que el impacto del tratamiento fue débil cuando inmediatamente después de terminar la intervención, el participante vuelve a las condiciones iniciales en que estaba antes de aplicar la intervención. La persona que realiza una intervención espera lograr un cambio perdurable, en el que ocurran modificaciones inmediatamente después de iniciada la intervención y que la magnitud de su impacto continúe aún después de terminar el tratamiento.

Otro patrón histórico anhelado en la fase de seguimiento es el que revela un efecto acentuado de la intervención una vez retirada ésta. En éste se observa que los cambios en la conducta aparecen al terminar el tratamiento y se acentúan conforme pasa el tiempo, al manifestarse una mejoría que persiste con incrementos constantes durante el período de seguimiento.

De acuerdo con esta autora, para poder evaluar la magnitud de los cambios, la fase de seguimiento debe contar con un mínimo de tres observaciones en el tiempo. Con tres observaciones en la fase de seguimiento es suficiente para tener una idea general de cuál fue la magnitud de la intervención, pues a partir de esa información es posible determinar la forma que adquirió el proceso histórico de las habilidades que se pretendían desarrollar.

A pesar de las dificultades que implica evaluar una intervención grupal, sobre todo para ver el impacto que tuvo en la vida cotidiana de las personas que participaron. Es necesario hacerlo para verificar si existió un cambio en los participantes, así como para enriquecer el diseño y la aplicación de los diversos tipos de intervenciones.

Con relación a lo anterior, existen una serie de técnicas de evaluación propuestas por Kazdin (2009) que pueden utilizarse específicamente para los talleres vivenciales, las cuales se describen a continuación:

Inventarios de auto reporte, cuestionarios y escalas: Estas medidas requieren que las personas reporten aspectos sobre su propia personalidad, emociones, cogniciones o conducta.

Sobre este tipo de técnicas, también llamadas de autoinformación, Sánchez (2002) dice que incluyen todas aquellas técnicas que permiten a los sujetos de la investigación, aportar sus propios puntos de vista sobre cualquiera de los aspectos de la realidad interna y externa que forman parte de su experiencia grupal. En el presente estudio se utilizaron dos cuestionarios de auto reporte que son escalas de personalidad y relaciones interpersonales, las cuales se describen ampliamente en el capítulo de método.

Además de los ya mencionados, un instrumento que según Girardi (2011) se utiliza con frecuencia en la investigación grupal de tipo cualitativo o mixto es el cuestionario de preguntas abiertas en donde el participante puede expresarse en su propio lenguaje y sin limitaciones en su contestación, manifestando así sus motivaciones, actitudes y marcos de referencia. Lo cual permite al investigador un mayor grado de profundización y de matiz de la información.

Observaciones directas de la conducta: Sánchez (2002) comenta que la observación es el procedimiento más general para obtener datos en una investigación con grupos. Sus características son la formulación previa de objetivos, la planificación sistemática y controlada de los elementos a observar en relación con las hipótesis específicas y la posibilidad de comprobar la fiabilidad y validez de los registros.

Auto-observación: propuesta por Gutiérrez y Delgado (1999), en la cual los participantes del grupo son a la vez observadores de los procesos grupales y reportan su experiencia como actores del grupo. En este sentido, la auto-observación puede proporcionar descripciones válidas de las situaciones grupales, que proporcionan un acceso más fácil al contexto motivacional en un ejercicio reflexivo, no solo sobre la propia conducta sino sobre la conducta de los

otros miembros del grupo, propiciado por el ambiente comprometido y participativo que se busca crear en los talleres vivenciales.

Por último, es conveniente mencionar que, de acuerdo con Fulgencio y Ayala (1996), actualmente la mayoría de los programas de intervención incluyen instrumentos o técnicas de validación social, a través de las cuales el investigador pretende conocer el grado de satisfacción del participante con el programa, en aspectos tales como satisfacción con las metas del programa, aceptación de los procedimientos empleados y satisfacción con los resultados del programa. Esta forma de evaluación es un medio necesario para demostrar la utilidad social del programa en cuestión y es un elemento importante para poder contar con una visión integral de la efectividad del programa.

Como se puede observar existen diversos autores y organismos que proporcionan información acerca de cómo debe evaluarse una intervención de forma amplia. Por lo que, se requiere utilizar diversos recursos y reconocer diferentes aspectos teóricos y metodológicos. Sin embargo, es sumamente importante poder hacerlo de forma rigurosa para garantizar que la intervención efectivamente tiene los resultados que se esperan.

Cada escuela o corriente psicológica ha hecho esfuerzos por su parte para evaluar su forma de realizar el trabajo grupal, por lo que a continuación se presentan algunos resultados de evaluaciones de talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona

3.3 Evaluación de talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona

Gibb (2000) realiza una recopilación y análisis de los estudios publicados, durante el auge de las experiencias grupales con enfoque humanista, que abarca de 1950 a 1971. Este trabajo es de gran importancia para la evaluación de la efectividad de distintos estilos de entrenamiento en relaciones interpersonales, a través de experiencias grupales intensivas, con un grupo pequeño. Se consideró

relevante por ser el primero que se hizo sobre esta forma de trabajo grupal y porque no existe otra recopilación tan amplia realizada en una fecha posterior.

La sistematización de los estudios que hace Gibb (2000) muestra un panorama de diversos tipos de trabajo grupal y sus efectos, sin embargo concluye en los años setenta, por lo que sólo se muestra como un referente histórico del impacto del trabajo en talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, antes de verificar estudios más recientes.

En la actualidad, a pesar de que no se han sistematizado, existen publicaciones aisladas de diseño y evaluación de intervenciones grupales de tipo vivencial, con metodologías y propósitos diferentes, realizadas tanto en Latinoamérica como en México; la mayoría de las cuales se encuentran enmarcadas en instituciones de educación media superior y superior. Ya que muchas de estas instituciones empiezan a incluir los talleres vivenciales dentro de sus programas de estudio o de sus actividades curriculares, como es el caso del estudio realizado en una Universidad de Argentina, por Muñoz de Visco y Morales (2010), en donde con el propósito de indagar si los grupos de autoconocimiento y desarrollo personal favorecían el incremento de las características funcionales de la personalidad, se ofreció a una muestra de estudiantes un ámbito de trabajo terapéutico, donde pudieran abordar las dificultades que suelen enfrentar en la etapa de adaptación a la vida universitaria y además apoyarse para la generación de su proyecto de vida personal.

Se trabajó durante ocho sesiones con un grupo cerrado integrado por 15 estudiantes de primer ingreso a la universidad, de sexo femenino, de 15 a 23 años de edad, en las cuales se evaluó la autoestima, el grado de esperanza y sus estilos de personalidad. La investigación se realizó en tres etapas. La primera etapa, correspondiente a la evaluación inicial, se dedicó a la aplicación de las técnicas de medición psicológica; en la segunda se trabajó con un grupo durante ocho sesiones, aplicando recursos facilitadores de autoconocimiento y en la tercera etapa, de evaluación final, se aplicaron nuevamente las técnicas de medición psicológica para detectar posibles cambios.

El análisis de los resultados mostró en las integrantes del grupo un incremento en las puntuaciones de autoestima y esperanza, así como en algunas escalas de estilos de personalidad correspondientes a metas motivacionales, modos cognitivos y conductas interpersonales.

Parra y colaboradores (2006), realizaron un estudio con estudiantes de nivel preparatoria, el cual tuvo como objetivo determinar el efecto de un taller vivencial de orientación humanista en el nivel de auto-actualización de los adolescentes que cursan enseñanza media. Para ello se utilizó un diseño experimental clásico de pre-test y post-test con grupo control. La muestra fue no probabilística y se tomó en dos colegios de nivel socioeconómico bajo, de la Octava Región de Chile, con alumnos que cursaban tercero y cuarto de la enseñanza media, cuyas edades fluctuaron entre los 17 y 19 años.

Para ese estudio, los autores contaron con 4 grupos de 15 personas cada uno ($N = 60$), a quienes se les realizó una medición con el instrumento Personal Orientation Inventory (P.O.I.) validado para la población chilena (Celis y colaboradores, 1976) como se citó en Parra y colaboradores, 2006), que constituyó el pre-test. Todos los grupos tenían las mismas características en cuanto a número de individuos, nivel socioeconómico, proporción de género, edad, notas académicas y grado que se encontraban cursando en el colegio. Después de obtener los puntajes del pre-test se revisaron las puntuaciones para identificar si existían diferencias significativas entre los diferentes miembros. Luego se realizó la intervención, un taller vivencial de orientación humanista con 2 grupos ($n = 30$), que constituyeron el grupo experimental y dos grupos control ($n = 30$), a quienes no se les impartió la intervención.

Al finalizar las 10 sesiones del taller de orientación humanista se midió nuevamente a los 4 grupos con el instrumento Personal Orientation Inventory (P.O.I.), para conocer los efectos del tratamiento experimental. De acuerdo a los resultados obtenidos, se demostró que es posible aumentar el nivel de auto-actualización en los adolescentes que participaron en el taller vivencial, siendo estadísticamente significativo ($p < 0.05$) en 8 de 12 dimensiones: autonomía, vivir existencial, sensibilidad orgánica, auto-aprecio, autoaceptación, naturaleza constructiva del hombre, sinergia y capacidad de contacto íntimo, por lo que el

taller vivencial de orientación humanista se presentó como una modalidad eficaz y recomendable para favorecer un desarrollo integral de los adolescentes.

Berra y Dueñas (2011) sistematizaron la experiencia educativa que, como orientadores educativos construyeron de manera conjunta con la colectividad de docentes y tutores que participaron en los talleres de Educación para la Salud, en educación media superior en instituciones educativas públicas y privadas del Estado de Puebla. Este estudio establece una metodología cualitativa en la construcción colectiva y dialógica del conocimiento, mediante la modalidad de talleres de treinta horas contando con grupos de veinte a treinta participantes entre docentes y tutores. Estas autoras consideran que la modalidad de taller vivencial permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de desaprender – aprender, formas distintas de ser, de relacionarse con los otros en la promoción de la salud institucional y del aula.

Los resultados se reportan como logros y dificultades divididos en tres áreas o beneficiarios: la institución, los docentes o tutores y los contenidos. A nivel institucional encontraron como logro el interés en los programas de educación para la salud, incorporándolos a actividades extracurriculares aisladas o integrándose a las ya existentes en el centro y como dificultad las múltiples actividades escolares que realizan las instituciones, que no permiten concentrarse adecuadamente en cada una de ellas. Como logro para los docentes y tutores desatacaron la necesidad percibida de formación continua, en educación para la salud y la importancia del seguimiento y evaluación de los programas aplicados y como dificultades, la resistencia al cambio por parte de algunos profesores.

Respecto a los contenidos reportaron como logro algunas actividades de investigación y la propuesta de recursos metodológicos para poner en práctica los temas de los talleres. Como dificultades el hecho de que los programas enfatizan la dimensión individual y correctiva en los aspectos de salud, sobre la preventiva y social. Por último, las autoras conciben la evaluación en los talleres de Educación para la salud como un proceso continuo (considerando los logros y

dificultades específicos de cada grupo) que permite la mejora de los talleres, de sus participantes y del facilitador. Al mismo tiempo como un producto colectivo a partir de las construcciones de los docentes y tutores de los programas de intervención de Educación para la salud en sus comunidades educativas.

Franco, Molina, Salvador y de la Fuente en el 2011 en la Universidad de Almería, España, aplicaron un programa de conciencia plena en estudiantes universitarios, a través de un taller para enseñar técnicas de meditación a lo largo de 10 sesiones, durante las cuales aplicaron, además de las técnicas específicas de entrenamiento en meditación, técnicas de fantasía dirigida, juegos analógicos y ejercicios de sensibilización corporal, con el fin de promover cambios positivos en la personalidad medidos a través del Cuestionario de Aceptación y Acción y la Escala de Evitación y Ansiedad Social, encontrando que disminuía la ansiedad social y aumentaba la aceptación de sí mismo y de los otros. Este taller de tipo vivencial, si bien pretendía enseñar técnicas de meditación, utiliza otras técnicas similares a las utilizadas en el taller objeto de la presente investigación aunque solo como complemento de las técnicas centrales que fueron las de meditación.

Cheybar (2007) reportó una experiencia de trabajo grupal, para la impartición del curso de Didáctica General a alumnos de 3° y 4° de la licenciatura en Pedagogía en la Ciudad de México, con 80 alumnos a lo largo de 47 sesiones, en donde utilizó una serie de técnicas vivenciales con el objetivo de mejorar el ambiente del grupo y motivar al aprendizaje. Entre las técnicas que utilizó están algunas para acelerar el proceso de integración del grupo, técnicas de trabajo en equipo y asunción de roles, y ejercicios en grupos de discusión. Aunque analizó los usos y ventajas de diversas técnicas, en su reporte no examinó la opinión de los estudiantes o alguna evaluación sobre el impacto del taller. Sin embargo, utilizó las técnicas vivenciales como un reforzador para el aprendizaje de contenidos de la materia, no como elementos para desarrollar habilidades específicas, como es el caso del taller que plantea esta investigación.

Como se puede observar, existen algunos reportes de talleres vivenciales en los que describen diversas técnicas y sus usos en el ámbito educativo, sin embargo, el taller que se presenta en este trabajo tiene como diferencia fundamental con los revisados, el objetivo de desarrollar las relaciones interpersonales y el

autoconcepto, es decir, centra su importancia en el desarrollo de un autoconcepto congruente y la mejora de las relaciones interpersonales por sí mismas, no como un vehículo para adquirir o mejorar otros aspectos de la persona.

Además, en la revisión de los artículos publicados no se encontraron elementos suficientes para evaluar el impacto del taller en los participantes. Por lo que se puede determinar que evaluar la efectividad de un taller vivencial es un proceso complejo, que entraña dificultades y que no puede ser abordado de una forma lineal.

En este estudio, el diseño del taller se complementa con la evaluación del mismo. Hasta el momento, no se ha encontrado ningún reporte que enfatice ambos aspectos como complementarios, es decir, que vincule el diseño con la evaluación y que considere el seguimiento, sin embargo estos tres aspectos son indispensables para afirmar que un taller es efectivo.

A partir de la revisión teórica realizada, se concluyó que desarrollar y evaluar un taller vivencial con enfoque centrado en la persona para estudiantes universitarios, dirigido a mejorar el autoconcepto y las relaciones interpersonales fue un proyecto relevante no solo para los estudiantes y la institución particular en la que se llevó a cabo. Sino también por las aportaciones teóricas que representa para el Enfoque Centrado en la Persona, el trabajo grupal a través de talleres vivenciales y la evaluación de las intervenciones grupales.

CAPÍTULO 4 MÉTODO

Esta investigación se realizó con un método mixto, el cual se denomina “Modelo para desarrollo y evaluación de programas de fases alternadas cualitativas y cuantitativas” (Nastasi y colaboradores, 2007). Implicó la recopilación simultánea de datos cualitativos y cuantitativos a lo largo de la intervención, así como la modificación de las sesiones del taller cuando esto se consideró necesario. Los datos se analizaron por separado y se integraron en la discusión final.

4.1 Participantes

El grupo experimental se integró por 20 participantes, de los cuales 11 fueron hombres y 9 mujeres, con una edad promedio de 18.6 años (DE=.59). Inscritos en la materia optativa de “Desarrollo del potencial humano”.

El grupo control se integró por 11 participantes de los cuales, 7 fueron hombres y 4 mujeres, con una edad promedio también de 18.9 años (DE=1.09). Inscritos en la materia optativa de “Ecología”.

Ambos grupos estuvieron conformados por estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Ingeniería Química de una universidad pública.

Para este estudio se realizó una muestra no probabilística o muestra de grupo estático, que consiste en un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. Dentro de este tipo de muestras se tomó la que Hernández, Fernández y Baptista (2010) denominan como muestra de voluntarios homogénea ya que las personas accedieron voluntariamente a participar en el estudio, y tenían un mismo perfil o características.

Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante de la Facultad de Ingeniería Química, estar inscrito en las materias optativas de “Desarrollo del potencial humano” o “Ecología”, tener entre 18 y 23 años y aceptar participar en la investigación.

4.2 Escenario

El taller se aplicó en el salón de clases de los alumnos, con capacidad para 45 butacas, de metal y madera, piso de mosaico, dos pintarrones blancos en la parte de enfrente, con ventanas a ambos lados, tarima en la parte del frente, escritorio para el profesor y una mesa para colocar un cañón proyector en el centro del salón.

4.3 Instrumentos

Test de Orientación en relaciones interpersonales para adultos. (*Fundamental Interpersonal Relations Orientations Behavior (FIRO-B)*) (Castanedo y Munguía, 2011).

Este instrumento tiene como objetivo medir el nivel de afecto, inclusión y control que las personas establecen en sus relaciones interpersonales. La versión original de Schutz, utilizada fue traducida y publicada por Castanedo y Munguía (2011); mide las dimensiones de inclusión, control y afecto en el entorno de las relaciones interpersonales de adultos. Las cuales corresponden a la teoría de Rogers de las relaciones interpersonales en las que se sustentan las actividades del taller. Este consta de 54 ítems, nueve reactivos por cada una de las dimensiones: inclusión expresada, inclusión deseada, control expresado, control deseado, afecto expresado y afecto deseado. Es una escala de tipo Guttman con seis opciones de respuesta en gradientes cuantitativos, con un coeficiente de consistencia interna de .94 para una muestra de 1543 adultos mexicanos (Véase Apéndice C).

Inventario de Orientación personal (*Personal Orientation Inventory (POI)*) (Castanedo y Munguía, 2011).

Es un instrumento psicológico que se utiliza en sistemas terapéuticos humanistas con el objetivo de evaluar el desarrollo de las potencialidades de las personas de acuerdo a la teoría del funcionamiento completo de Rogers y la teoría de la autorrealización de Maslow, fue elaborado por Shostrom, Knapp y Knapp; posteriormente traducida por Castanedo y Munguía (2011) y contiene 150 frases en pares opuestos repartidos en 12 subescalas. Las subescalas utilizadas para

esta investigación fueron *autoconocimiento* y *autoaceptación*. Los reactivos son 16 para autoconocimiento y 26 para autoaceptación. El coeficiente de fiabilidad que reportan Castanedo y Munguía (2011) para su versión en español de esta prueba es de .91 en una muestra de 890 adultos mexicanos (Véase Apéndice B).

Entrevista individual semiestructurada

Esta entrevista tiene el objetivo de verificar los conocimientos adquiridos en el taller y la forma como los participantes los relacionan con su vida cotidiana. Esta se integra por siete preguntas abiertas (Véase Apéndice E), en las que se busca explorar cómo percibe el estudiante la calidad de sus relaciones interpersonales, qué tan satisfecho se siente con ellas, qué cualidades y defectos se reconoce, y qué se ha modificado a partir de su asistencia al taller en estos aspectos. Las entrevistas se realizaron tres meses después de aplicar la evaluación final a ambos grupos.

Formato de compra-venta de cualidades

El objetivo de este formato es que los estudiantes identifiquen algunas de sus cualidades, así como aspectos que requieren desarrollar en su persona. El formato consiste en una hoja dividida en tres columnas, donde los participantes escriben cuáles son las cualidades que se reconocen, cuáles son las cualidades que les gustaría tener, y qué pueden hacer para adquirirlas. El ejercicio consiste en buscar entre los compañeros alguien que venda lo que ellos quieren y le pregunten como lo hace, los estudiantes lo anotan en su hoja y el otro estudiante firma (Véase Apéndice F). Este ejercicio se aplicó únicamente al grupo experimental en la cuarta sesión del taller.

Bitácora de sesión elaborada por los participantes

Esta tiene como objetivo conocer la percepción que los estudiantes tuvieron de la sesión; consiste en que el participante relate por escrito qué fue lo que más le gustó de la sesión, qué aspectos no le gustaron, cómo se sintió, cómo percibió al grupo y al facilitador (Véase Apéndice G). Se aplicó al final de cada sesión del taller.

Registro de las observaciones de campo

Durante las sesiones del taller, la investigadora realizó grabaciones que después fueron registradas para observar diferentes aspectos: manejo del grupo por parte del facilitador, cambios percibidos en la forma de interactuar de los participantes y comentarios que pudieran mostrar toma de conciencia de actitudes o conductas que pueden influir en el autoconcepto o en las relaciones interpersonales.

Instrumento de validación social del taller

Para los fines concretos de esta investigación, se elaboró un instrumento de validación social del taller, que tiene como objetivo recabar la opinión de los participantes respecto a la organización, las técnicas utilizadas, la participación de la facilitadora y la aplicación del taller a su vida cotidiana. Este se aplicó al finalizar el taller, para verificar la percepción de los participantes respecto al mismo. Este instrumento se validó a través de jueceo, quedando integrado por 14 reactivos, 8 de opción múltiple, 2 tablas de calificación, y 4 preguntas abiertas. (Véase Apéndice H).

4.4 Materiales y equipo

Hojas blancas, cartulinas, tijeras, plumones, ligas, plumas, colores.

Computadora, videgrabadora, grabadora de audio, cañón proyector.

4.5 Diseño

El diseño planteado para este proyecto fue cuasi experimental de grupo control no equivalente (Campbell y Stanley, 2005) ya que se utilizó un grupo experimental y un grupo control a quienes se aplicó una evaluación inicial y una final, pero que no poseen equivalencia pre-experimental demuestreo, pues ambos grupos se constituyeron naturalmente y fueron tan similares como la disponibilidad de participantes lo permita. Además, se realizaron entrevistas y evaluaciones de seguimiento, tanto al grupo control como al grupo experimental, tres y seis meses después de terminado el taller.

Este tipo de diseño es muy usado en la investigación educativa, porque permite trabajar con dos grupos de escolares, similares pero formados naturalmente, lo cual corresponde a esta investigación.

Con el fin de lograr la triangulación metodológica se utilizaron las mismas dimensiones que evalúan los instrumentos cuantitativos POI y FIRO-B, para realizar las categorías del análisis de contenido del aspecto cualitativo. Estas son: Autoconocimiento y Autoestima, dimensiones que evalúa el POI para Autoconcepto, e Inclusión expresada y deseada, Control expresado y deseado y Afecto expresado y deseado para las Relaciones Interpersonales, evaluadas en el FIRO-B. De esta forma fue que se pudieron comparar en la discusión, los resultados tanto cuantitativos como cualitativos en base a los mismos constructos.

4.6 Procedimiento

Una vez conformados los dos grupos, tal como se explicó en el apartado de participantes, la investigadora aplicó a ambos grupos en sus salones y horarios de clase, los instrumentos de la evaluación inicial. Junto con los instrumentos se incluyó un cuestionario, para identificar a aquellos participantes que estaban en proceso psicoterapéutico, o tomando algún medicamento que pudiera alterar su desempeño durante las sesiones ya que esta condición podría influir en los resultados de sus cuestionarios. Sin embargo todos estos formatos se devolvieron en blanco. En esta misma sesión se aplicaron los formatos de consentimiento informado.

La Tabla 1 muestra la estructura del taller y su relación con las dimensiones de los instrumentos de evaluación. Los temas se muestran como tal y en el paréntesis aparece el nombre con el que se les denomina en la carta descriptiva del taller

Tabla 1

Temas sugeridos por proceso y área.

PROCESO	AREA		
	INCLUSIÓN	CONTROL	APERTURA
<i>Autoconcepto</i>	Percepción personal y percepción de los otros(Cómo me veo, cómo me ven).	Estilo personalidad(los distintos yo) Proyecto de vida (Trazando mi camino).	de Autoestima(Compartiendo como soy con los demás).
<i>Relaciones interpersonales</i>	Comunicación interpersonal (comunicación y escucha) Trabajo en equipo (Formando grupos).	Liderazgo(líderes y liderazgo) Límites con los otros (cuando se trata de negociar).	Empatía(Estilos de comunicación) Expresión afectiva (Expresándonos juntos).

Elaboración propia, basada en el modelo de Castanedo y Munguía(2011)

En la tabla anterior se observan los temas que se incluyeron el taller para desarrollar el autoconcepto y las relaciones interpersonales a partir de las dimensiones de inclusión, control y apertura. Una vez determinados los temas y sus objetivos, se eligieron las técnicas para abordar cada tema.

El taller fue coordinado por la maestra titular de la materia a lo largo de los meses de febrero, marzo y abril. Las sesiones fueron observadas y videograbadas por la investigadora, para poder analizar los ejercicios, adicionalmente se solicitó a los participantes que elaboraran bitácoras de las sesiones.

En este estudio se utilizaron dos formas de observación, por un lado la observación participante pasiva (Girardi, 2011) a través del registro en el diario de campo de la observadora, como mediante la auto-observación, a través de las bitácoras generadas por los propios participantes.

El taller estuvo conformado por 12 sesiones de 2 horas de duración cada una, su objetivo general fue que los participantes desarrollarán habilidades para mejorar sus relaciones interpersonales y reflexionarán sobre su autoconcepto, para enriquecer la visión que tienen de sí mismos y de sus potencialidades. En cada sesión se realizaron breves explicaciones teóricas sobre el componente a trabajar, seguidas de técnicas vivenciales para promover la reflexión personal, que después fueron retroalimentadas por la facilitadora del grupo, para enfatizar la importancia de las habilidades y actitudes que se muestran en las relaciones cotidianas y cómo pueden ser modificadas. Los temas tocados fueron: autoconocimiento, reconocimiento de cualidades, roles, comunicación y escucha, trabajo en equipo, liderazgo, expresión conjunta, negociación y toma de decisiones. En el Apéndice I se describen cada una de las sesiones del taller. En la última sesión del taller se aplicaron los instrumentos y entrevistas de la evaluación final al grupo experimental.

Es importante aclarar que aunque existió un diseño previo del taller, este fue modificado cuando la facilitadora y la observadora lo consideraron conveniente después de alguna de las sesiones o para adaptarse a alguna circunstancia particular de los participantes o de la universidad.

Un aspecto a considerar es que los estudiantes de la materia “Desarrollo del potencial humano” fueron calificados en base a una serie de reportes de lectura, sin relación con el taller. Los cuales fueron evaluados por la maestra titular de la materia. Esta condición se les informó a los estudiantes al inicio de la materia.

El grupo control fue evaluado de manera inicial, en el mismo periodo que el grupo experimental y cursó la materia de “Ecología” en el tiempo que el otro grupo recibió el taller propuesto en este estudio. En la misma semana que terminó el taller, en el salón y durante el horario de clase, se aplicaron los instrumentos de la evaluación final al grupo control.

Tres meses después de terminado el taller, se realizaron las entrevistas de seguimiento al grupo experimental. Seis meses después de concluido el taller se aplicaron los instrumentos a ambos grupos.

4.7 Consideraciones éticas

Todos los participantes firmaron un formato de consentimiento informado, elaborado especialmente para esta investigación (Véase Apéndice D). Que se aplicó previamente al inicio del taller, durante la sesión en que se aplicaron los instrumentos de la evaluación inicial.

Sin embargo, tomando en cuenta los principios básicos de la psicoterapia humanista, que da especial valor a la libertad y responsabilidad del individuo, cualquier persona podía retirarse en el momento que lo decidiera o negarse a realizar un ejercicio o a compartirlo sin que existiera presión por parte del facilitador del grupo para hacerlo.

El instrumento de validación social del taller se contestó de manera anónima y la maestra titular no tuvo acceso a éste, para evitar que influyera en la forma como calificó a los alumnos.

Al grupo control, se le informó respecto a la investigación y se les entregó el formato de consentimiento informado (Véase Apéndice D) durante una de sus clases en esa misma sesión se aplicó la evaluación inicial. En última clase del semestre se aplicó la evaluación final.

Con el fin de guardar la confidencialidad de los participantes y las instituciones no se utilizaron nombres propios, sino letras al azar, en los reportes que se realizaron respecto a la investigación.

4.8 Análisis de datos

Para la fase cuantitativa se realizaron análisis individuales y grupales. Los análisis por individuo consistieron en comparar los puntajes obtenidos por cada participante en la fase de evaluación inicial, al término del taller y durante el seguimiento. Por su parte, el análisis grupal consistió en analizar las diferencias entre el grupo experimental y el control, antes del taller, al término de éste y en la fase de seguimiento, para lo cual se utilizó la prueba de U ManWhitney. También se contrastaron las diferencias para cada grupo en las tres diferentes fases,

mediante la prueba no paramétrica de Friedman. Utilizando como apoyo el programa SPSS 17.0.

Para la fase cualitativa se empleó el método fenomenológico. Se reportó lo que sucede en el proceso de cada sesión, tal como lo vivió cada uno de los estudiantes. Los reportes se obtuvieron de las entrevistas individuales al finalizar el taller y en la fase de seguimiento, del diario de campo de la observadora y de las bitácoras de los participantes. A partir de estos datos se realizó un análisis de contenido de los textos generados por los participantes y la observadora para poder obtener información sobre los procesos de cada participante en el taller.

El análisis se realizó a través de un proceso de categorización de acuerdo a Rodríguez y colaboradores (1999) el cual consiste en la formación de un sistema cerrado de categorías que implica la presencia de núcleos conceptuales, establecidos e identificados en torno a los cuales se agrupó la información, y se realizó después el análisis del contenido, utilizando como apoyo el programa Atlas Ti 5.0.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación organizados de la siguiente forma: primero se hace una descripción de los participantes, después se muestra la comparación inicial del grupo control y el grupo experimental. Posteriormente se presentan los resultados de cada grupo, comparando sus puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial, al final de la intervención y en el seguimiento, así como la comparación del grupo control contra el grupo experimental. Finalmente se presentan los resultados tanto cuantitativos como cualitativos de la evaluación del taller.

5.1 Descripción de los participantes

Inicialmente se tuvo la participación de 50 estudiantes, 27 en el grupo experimental y 23 en el grupo control. Sin embargo, en la evaluación final, permanecieron 25 participantes en el grupo experimental y 14 en el grupo control. Mientras que al llegar la fase de seguimiento, solo se contó con 20 estudiantes en el grupo experimental y 11 en el grupo control. El motivo de estos cambios fue que los estudiantes dejaron de asistir a la universidad, sin que se tenga un registro preciso de las razones de esta baja académica. No obstante, todos los cálculos que se hicieron para los resultados fueron en base a los participantes que llegaron hasta la fase del seguimiento. También en la evaluación cualitativa se consideró solo este número de participantes. Es decir 31 participantes.

5.2 Comparación en la evaluación inicial del grupo experimental con el grupo control.

En la comparación inicial del grupo control contra el grupo experimental mediante la prueba de U Mann Whitney, no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones evaluadas tanto en el POI, como en el FIRO-B. Lo que significó la homogeneidad de los grupos al inicio del taller (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Comparación inicial entre grupos

POI	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		Z	SIG.
	M	D.E.	M	D.E.		
Autoconocimiento	45.45	8.2	49	9.11	1.21	.22
Autoestima	33.6	6.74	32	7.6	0.74	.45
FIRO-B						
Inclusión expresada	4.3	1.28	5.3	2.17	0.88	.37
Inclusión deseada	4.09	2.98	4.95	2.98	0.75	.45
Control expresado	2.36	2.5	2.25	2.17	0.02	.98
Control deseado	1.09	1.13	0.90	0.91	0.35	.72
Afecto expresado	3.81	2.22	5.50	2.83	1.72	.08
Afectodeseado	5.36	1.68	6	2.31	0.93	.34

Debido a que las medias entre los dos grupos son muy similares y no existen diferencias estadísticamente significativas, se puede asumir que los dos grupos al iniciar el estudio eran equivalentes en sus puntuaciones.

En cuanto a las puntuaciones de la prueba POI es importante mencionar que tanto en autoconocimiento como en autoestima las puntuaciones de ambos grupos corresponden a promedio bajo, es decir que los participantes no tienen un profundo conocimiento de sí mismos y en general su auto apreciación no es muy buena, es decir no se sienten muy satisfechos con ellos mismos.

De acuerdo a la calificación de la prueba FIRO-B, las puntuaciones ubicadas entre 4 y 6 puntos (inclusión expresada, inclusión deseada, afecto expresado y afecto deseado) corresponden a lo esperado para este grupo de edad, sin embargo, únicamente las puntuaciones de las subescalas de control se encuentran en ambos grupos por debajo de lo esperado para su edad, lo que puede indicar ciertas dificultades en el manejo del control en los participantes.

5.3 Análisis de la comparación del grupo control: inicial, final y seguimiento

El análisis realizado al grupo control, mediante la prueba de Friedman para comparar las tres mediciones: inicial, final y seguimiento únicamente mostró diferencias significativas en la escala de autoestima de la prueba POI. En la dimensión de autoconocimiento no se encontraron diferencias significativas. En la Tabla 3 se muestran los resultados de los participantes y en la Tabla 4 los promedios para este grupo en las dimensiones evaluadas con el POI, en los diferentes momentos del estudio.

Tabla 3

Percentiles de la prueba POI para el grupo control

participante	Edad	Dimensiones					
		autoconocimiento			autoestima		
		inicial	final	Seg.	inicial	final	Seg.
Lm	19	40	50	40	40	40	40
Jh	19	50	30	30	40	40	40
Kh	18	40	50	50	20	20	20
Lh	18	40	40	40	30	20	20
Mh	18	40	50	50	40	40	40
Nh	20	50	50	50	40	40	40
Ñh	19	50	60	60	30	30	30

Oh	18	30	30	30	30	20	20
Mm	18	60	50	50	30	30	30
Nm	21	50	50	50	30	20	20
Ñm	19	50	50	50	40	30	30

Tabla4

Comparación grupo control prueba POltres evaluaciones.

Dimensión	Inicial		Final		Seguimiento		CHI	SIG.
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.		
Auto	45.45	8.2	46.36	9.24	45.45	9.34	1.00	.60
Conocimiento								
Autoestima	33.6	6.74	30.0	8.94	30.0	8.94	8.00	.01*

gl =2* $p < .05$

Al respecto, cabe aclarar que si bien hubo una diferencia significativa entre la puntuación de autoestima inicial y final, esta fue una disminución en la puntuación, cuando lo esperado es encontrar un aumento en ella. Además todas las puntuaciones se encuentran por debajo de la media esperada para ese grupo de edad, que es de entre 40 y 60 puntos. Mientras que en la dimensión de autoconocimiento las tres puntuaciones se ubican en el promedio esperado para ese rango de edad que es de 40 a 60 puntos.

Respecto a la prueba de FIRO-B, en el análisis realizado en las seis dimensiones mediante la prueba de Friedman, no se encontraron diferencias estadísticas significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas. En la Tabla 5 se muestran las puntuaciones de cada participante y en la Tabla 6 el promedio y desviaciones estándar obtenidas por el grupo, en cada momento de la evaluación, para las diferentes dimensiones del FIRO-B.

Tabla 5

Puntuaciones de los participantes del grupo control en la prueba FIRO-B.

		Dimensiones																	
part	edad	Inclusión deseada			Inclusión expresada			Control deseado			Control expresado			Afecto deseado			Afecto expresado		
		i	F	s	i	f	s	i	f	s	i	f	s	i	f	s	i	f	s
Lm	19	5	4	3	8	5	3	4	4	4	0	0	0	5	5	5	6	6	6
Jh	19	4	5	6	3	4	5	1	2	1	0	0	0	2	4	4	5	1	0
Kh	18	5	4	3	4	0	0	0	2	2	1	0	0	7	2	0	6	3	1
Lh	18	4	4	4	7	8	9	1	3	3	2	1	1	3	4	5	4	6	6
Mh	18	2	4	6	2	6	8	1	1	1	0	1	1	5	7	7	5	8	8
Nh	20	3	0	0	2	0	0	3	3	3	1	1	1	1	2	2	4	5	6
Ñh	19	6	6	6	9	6	3	3	2	2	1	2	2	7	6	5	7	4	2
Oh	18	5	3	1	6	6	6	9	7	8	4	4	4	2	2	2	7	6	5
Mm	18	3	3	3	0	0	0	1	0	0	1	1	1	2	0	0	2	0	0
Nm	21	6	6	6	1	4	5	1	3	3	1	1	1	6	6	6	8	7	6
Ñm	19	5	3	2	3	1	0	2	4	4	1	2	2	2	2	2	5	4	3

Tabla 6

Comparación grupo control prueba FIRO-B en las tres evaluaciones

Dimensión	Inicial		Final		Seguimiento		CHI	SIG.
	M	D.E.	M	D.E.	M	D.E.		

Inclusión expresada	4.3	1.28	3.8	1.66	3.6	2.15	2.29	.31
Inclusión deseada	4.09	2.98	3.6	2.90	3.54	3.32	0.23	.88
Control expresado	2.36	2.5	2.81	1.83	2.81	2.13	0.56	.75
Control deseado	1.09	1.13	1.18	1.16	1.18	1.16	0.40	.81
Afecto expresado	3.81	2.22	3.63	2.20	3.45	2.38	0.33	.84
Afecto deseado	5.36	1.68	4.54	2.46	3.9	2.8	3.94	.13

gl =2

Las puntuaciones promedio obtenidas en la dimensión de inclusión se consideran en un nivel de inclusión medio a bajo, es decir corresponden a personas poco sociables.

En la dimensión de control, las puntuaciones promedio en esta dimensión se consideran de un nivel de control por debajo del promedio esperado para estudiantes universitarios, que es de 3.5 a 4.5.

En la dimensión de afecto, las puntuaciones inferiores a 4, que presentó el grupo en afecto expresado, están por debajo del promedio esperado para ese grupo de edad, lo que hablaría de poca expresión de afecto, mientras que en la subdimensión de afecto deseado las puntuaciones se ubicaron entre 4 y 6 puntos, por lo que corresponden al promedio esperado para ese grupo poblacional.

Como se puede observar en la Tabla 4, con el paso del tiempo, en cuatro dimensiones la puntuación del grupo bajó (inclusión expresada, inclusión deseada, afecto expresado y afecto deseado), lo que indica que los estudiantes se consideraron menos sociables y afectuosos al final del semestre que al inicio. Mientras que en dos (control expresado y control deseado) la puntuación fue mayor en la evaluación final que en la inicial. Es decir, los estudiantes con el

paso del tiempo reportan que ejercen más control sobre sus vidas y permiten más intervención de los adultos. Esto puede corresponder a lo esperado por la etapa de desarrollo psicológico en que se encuentran, como un efecto natural del proceso de crecimiento.

5.4 Análisis de la comparación del grupo experimental inicial, final y seguimiento: resultados cuantitativos.

El análisis realizado al grupo experimental, mediante la prueba de Friedman para comparar las tres mediciones: inicial, final y seguimiento en la prueba POI,mostró diferencias estadísticas significativas en la escala de autoestima. Lo que nos muestra un aumento en el nivel de autoestima de los participantes, que sube de un nivelbajo, a un nivel promedio para su grupo de edad, que es de entre 40 y 60 puntos (Véase Tablas 7 y 8).

En la dimensión de autoconocimiento no se encontraron diferencias estadísticas significativas. Las tres puntuaciones promedio obtenidas para este grupo estuvieron en el rango de 40 a 60 puntos; lo esperado para este grupo de la población (Véase Tablas 7 y8).

Tabla 7

Percentiles de los participantes del grupo experimental en la prueba POI.

participantes	Dimensiones						
	edad	autoconocimiento			Autoestima		
		inicial	final	seg	inicial	final	Seg.
Ah	18	50	60	60	40	50	40
Am	18	50	50	40	40	40	40
Bh	20	60	60	60	30	30	40
Ch	18	40	50	50	20	30	30
Bm	18	30	50	50	30	40	40
Dh	18	60	60	50	30	50	50

Cm	19	50	50	50	30	30	30
Eh	18	50	60	60	20	30	30
Fh	18	40	60	50	20	50	40
Dm	19	40	30	40	30	30	40
Em	18	60	50	50	50	40	40
Gh	18	50	50	50	40	50	50
Hh	19	60	60	60	40	40	40
Fm	21	50	60	50	30	40	40
lh	18	60	50	40	30	40	40
Gm	18	50	60	50	30	50	40
Hm	18	50	50	50	30	50	40
lm	18	50	50	50	30	40	40
Jh	19	50	60	60	40	50	50
Kh	18	30	30	40	30	30	30

Tabla 8

Comparación grupo experimental prueba POI en las tres evaluaciones.

DIMENSIÓN	INICIAL		FINAL		SEG		CHI	SIG.
	M	DE	M	DE	M	DE		
Auto conocimiento	49	9.11	52.5	9.1	50.5	6.86	3.31	.19
Auto Estima	32.	7.67	40.5	8.25	39.5	6.04	18.47	.000*

gl=2**p*<.001

A pesar de que las medias grupales no mostraron cambios significativos en autoconocimiento, en las mediciones individuales cuatro participantes aumentaron la puntuación en autoconocimiento de un rango bajo (30 puntos o

menos), al rango medio (entre 40 y 60 puntos). Estos cambios se mantuvieron en el seguimiento.

Respecto a la prueba de FIRO-B, en el análisis realizado en las seis dimensiones mediante la prueba de Friedman, no se encontraron diferencias estadísticas significativas. Las puntuaciones promedio obtenidas en estas dimensiones se consideran de un nivel de inclusión medio, es decir corresponden a personas sociables (Véase Tabla 9).

En referencia a la dimensión de control, en control expresado no se encontraron diferencias estadísticas significativas. Las puntuaciones promedio alcanzadas por el grupo experimental se consideran de un nivel de control, tanto expresado como deseado, por debajo del promedio esperado para estudiantes universitarios.

En la dimensión de afecto, tampoco se encuentran diferencias significativas en las medias grupales. Las puntuaciones promedio de estas dimensiones corresponden al promedio para ese grupo de edad, es decir que los participantes son capaces de mostrar y recibir afecto (Véase Tabla 9).

Tabla 9

Comparación del grupo experimental en la prueba FIRO-B en las tres evaluaciones.

DIMENSIÓN	INICIAL		FINAL		SEG		CHI	SIG.
	M	DE	M	DE	M	DE		
Inclusión	5.3	2.17	5.2	1.70	5.25	1.7	0.35	.83
Expresada								
Inclusión	4.95	1.65	4.6	2.98	4.95	2.89	3.22	.19
Deseada								
Control	2.25	2.54	1.9	2.17	1.8	1.99	5.6	.06
Expresado								

Control	.90	1.76	.95	.91	.95	1.27	0.14	.93
Deseado								
Afecto	5.5	2.83	6.05	2.08	5.9	2.02	0.46	.79
Expresado								
Afecto	6	2.31	5.95	2.79	6.25	2.53	2.18	.33
Deseado								

gl=2

Tabla 10

Puntuaciones de los participantes del grupo experimental en la prueba FIRO-B.

Part	edad	Dimensiones																	
		Inclusión deseada			Inclusión expresada			Control deseado			Control expresado			Afecto deseado			Afecto expresado		
		i	F	s	i	f	s	i	F	s	i	f	s	i	F	s	i	f	s
Ah	18	5	4	4	1	6	5	2	8	6	0	1	1	4	9	8	4	9	8
Am	18	2	6	5	0	2	3	2	3	3	1	1	1	1	3	2	2	0	1
Bh	20	8	9	9	8	8	8	4	3	3	2	1	2	9	8	7	9	9	9
Ch	18	2	4	4	6	8	8	3	1	2	3	3	3	0	5	4	9	7	7
Bm	18	4	4	4	3	0	2	5	3	2	1	2	2	2	3	3	5	4	4
Dh	18	4	5	5	0	3	4	0	0	0	0	5	3	4	4	4	3	5	5
Cm	19	4	5	5	8	4	5	3	1	1	1	0	0	6	5	5	6	4	4
Eh	18	5	4	5	7	9	9	4	4	4	0	1	1	6	6	6	5	1	3
Fh	18	5	6	7	6	6	6	0	2	2	2	0	1	7	9	8	8	7	8
Dm	19	9	6	5	8	6	6	1	1	1	2	0	0	8	8	8	8	8	8
Em	18	4	4	4	3	1	1	1	1	1	0	2	1	3	6	6	3	6	7
Gh	18	8	9	9	8	8	8	1	0	0	1	1	1	7	9	9	9	9	9

Hh	19	3	6	5	4	3	4	1	0	0	0	0	0	7	7	7	6	6	6
Fm	21	7	7	7	8	7	7	4	3	3	2	0	1	8	8	8	8	8	8
lh	18	6	6	6	7	6	6	2	2	2	1	1	1	8	6	6	7	7	7
Gm	18	9	5	6	8	4	5	1	2	1	1	0	0	9	8	8	8	8	8
Hm	18	4	3	3	0	0	0	1	0	0	0	1	1	7	5	6	5	4	5
Im	18	8	3	4	5	5	5	1	0	0	0	0	0	8	5	6	7	8	9
Jh	19	4	4	4	3	0	1	0	0	0	0	0	0	5	3	3	2	1	1
Kh	18	5	4	4	6	6	6	9	4	5	1	0	0	1	4	4	6	8	8

Sin embargo a pesar de no detectarse cambios estadísticamente significativos en la escala FIRO-B, en las calificaciones individuales se detectaron cambios en los sujetos: seis aumentaron su puntuación en inclusión expresada, siete en inclusión deseada, cinco en control expresado, dos en control deseado, ocho en afecto expresado y cuatro en afecto deseado. Estos cambios se mantuvieron cuando se realizó la evaluación de seguimiento. Como se puede observar en la Tabla 10.

Del análisis anterior se puede concluir que si bien no hubo cambios estadísticamente significativos en la mayoría de las medias grupales, individualmente sí se manifestaron en algunos participantes del grupo al finalizar el taller, y se mantuvieron seis meses después de haber participado en éste.

5.5 Comparación final del grupo control contra el grupo experimental

Una vez terminado el taller, se volvieron a aplicar ambas escalas a ambos grupos y se encontraron diferencias en algunas puntuaciones, tal como lo muestra la tabla 11.

Tabla 11

Comparación evaluación final de ambos grupos

POI	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		Z	SIG.
	M	D.E.	M	D.E.		
Autoconocimiento	46.36	9.24	52.5	9.1	2.04	.041*
Autoestima	30	8.94	40.5	8.2	2.71	.007*
FIRO-B						
Inclusión expresada	3.8	1.66	5.2	1.7	1.94	.052
Inclusión deseada	3.6	2.90	4.6	2.89	0.90	.368
Control expresado	2.81	1.83	1.9	1.99	1.49	.136
Control deseado	1.18	1.16	.95	1.27	0.83	.404
Afecto expresado	3.63	2.20	6.05	2.08	2.56	.010*
Afectodeseado	4.54	2.46	5.95	2.79	1.66	.098

* $P < .05$

Como se puede observar en las puntuaciones, existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Autoconocimiento, Autoestima de la prueba POI y Afecto expresado de la prueba FIRO-B. Aunque en casi todos los casos, menos en las dimensiones de control expresado y control deseado, las puntuaciones del grupo experimental son mayores a las del grupo control. Sin embargo, solo se encuentran diferencias significativas en esas tres dimensiones.

A pesar de que las diferencias entre los grupos no fueron estadísticamente significativas en todas las dimensiones, se observó que las puntuaciones medias del grupo experimental se encuentran por arriba de 40 en el POI y por arriba de 4 en el FIRO-B, lo que corresponde a lo esperado para su edad y tipo de población,

mientras que en el grupo control, la mayoría de las puntuaciones medias se encuentran por debajo de 4, lo que corresponde a puntuaciones bajas en las escalas de la prueba, y hablaría de personas con pocas habilidades para las relaciones interpersonales.

Es interesante destacar que una dimensión en la que se encontraron diferencias entre ambos grupos es la de afecto expresado, que es una de las dimensiones que el análisis cualitativo reporta como importante para el grupo experimental. Así mismo, se encontraron diferencias significativas en autoestima y autoconcepto, en las que el grupo experimental reporta cambios importantes en el análisis cualitativo.

5.6 Comparación de seguimiento entre el grupo control y el grupo experimental.

Seis meses después de terminado el taller, se volvieron a aplicar las evaluaciones a los participantes, tanto del grupo control como del grupo experimental, a continuación se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 12

Comparación de ambos grupos en el seguimiento

POI	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL		Z	SIG.
	M	D.E.	M	D.E.		
Autoconocimiento	45.45	9.34	50.5	6.8	1.43	.151
Autoestima	30	8.94	39.8	6.4	2.82	.005**
FIRO-B						
Inclusión expresada	3.6	2.15	5.25	1.65	1.84	.065
Inclusión deseada	3.54	3.32	4.95	2.54	1.29	.196
Control expresado	2.81	2.13	1.80	1.76	1.44	.147
Control deseado.	1.18	1.16	0.95	0.94	0.53	.596

Afecto expresado	3.45	2.38	5.9	2.02	2.58	.010**
Afecto deseado	3.9	2.8	6.25	2.53	2.27	.023*

**p<.05 **p<.01*

Las puntuaciones muestran cambios significativos en las dimensiones de autoestima, afecto expresado y afecto deseado, así mismo las puntuaciones del grupo experimental se mantienen más altas que las del grupo control, lo que indica que los cambios permanecen. Sin embargo, en autoconocimiento la diferencia dejó de ser significativa mientras que en afecto deseado ahora es significativa la diferencia. Lo anterior podría indicar que con el tiempo la reflexión sobre sí mismo puede disminuir, pero la necesidad de mostrar afecto y el deseo de recibirlo aparecen como aprendizajes del taller que siguen experimentándose.

5.7 Análisis del grupo experimental: resultados cualitativos.

Este análisis se organiza a partir de las mismas dimensiones que contemplan las pruebas utilizadas en la parte cuantitativa con el fin de darle coherencia al estudio. Por lo tanto se organizaron los datos en las siguientes categorías:

- Autoconcepto formado por autoconocimiento (integrado por las siguientes subcategorías: información sobre mí, conciencia de sí mismo, debilidades personales y posibilidad de cambio) y autoestima.
- Relaciones interpersonales: formado por las subcategorías inclusión expresada y deseada, control expresado y deseado y afecto expresado y deseado.

Autoconcepto: se refiere a la capacidad de conocerse como persona. Implica estar abierto a la experiencia, dispuesto a conocer cosas nuevas y diferentes sobre sí mismo, asimilar la nueva información e incorporarla al esquema personal. La persona con un buen autoconcepto no tiene miedo de ser ella misma, puede afrontar los momentos altos y bajos de la vida, confía en su habilidad para resolver asuntos. Además, no necesita que otros acepten sus puntos de vista, es autosuficiente. En su relación con los otros se siente

segura. El autoconcepto está compuesto de dos dimensiones fundamentales: autoconocimiento y autoestima o autoaprecio (Castanedo y Munguía, 2011). Para una mejor comprensión de los discursos de los participantes que ilustran el tema del autoconcepto, éste se dividió en subcategorías de análisis que son:

Información sobre mí: nociones de tipo cognoscitivo, conceptos que pueden aplicarse a la propia realidad. Información que aumenta el bagaje de la persona y confirma su posición respecto a los conceptos planteados y motiva al cambio de actitud (Castanedo y Munguía, 2011).

Algunos de los discursos de los participantes que ilustran aquellas actividades o conceptos que les proporcionaron información sobre ellos mismos son:

“El cuadro de autoconocimiento, el darme cuenta de cómo la gente me ve y siente que soy aunque no me conozcan.”(Ch)

“El “autoconcepto según Fitts” me di cuenta de que muchas partes de mi misma están descuidadas y pude conocerme un poco mejor.”(Am)

“La decoración de la máscara porque muestra creatividad y gustos de cada persona y eso refleja parte de la personalidad.”(Dm)

“En sí el tema es importante, el hecho de autoevaluarse y compartir es interesante.”(Bh)

Un aspecto que surge como consecuencia del taller es la importancia de reflexionar sobre el autoconcepto, como un aprendizaje significativo de los participantes. Así en las conclusiones, los participantes manifiestan:

“Conocernos a nosotros mismos es parte de nuestro crecimiento humano.”(Kh)

“Obtener autoconocimiento.”(Ah)

“Aprendes a conocerte a ti mismo más de lo que crees que lo haces.”(Dh)

“Es bueno autoexplorarse y conocer acerca de uno mismo.”(Jh)

“El autoconocimiento es interesante.”(Fm)

En el diario de campo de la facilitadora se encontró la siguiente nota respecto al autoconcepto: “En la mayoría de los equipos consideran que le dan mayor importancia al yo ético, porque están dando mucho peso a su carrera en este momento, aunque no todos coincidían en eso. En lo que concordaron es en que descuidan el yo físico, porque no comen bien, ni descansan lo suficiente, ni hacen ejercicio. Pasan mucho tiempo estudiando, varios sienten que descuidan a su familia y que tienen poca vida social.”(Sesión 3)

Conciencia de sí mismo: cuando la persona se abre a la experiencia de aprender algo acerca de él mismo, es capaz de reflexionar sobre él y la forma como se comporta, implica la autorreflexión. Sirve para saber cómo lo perciben a uno otras personas (Jourard y Landsman, 2000).

En las bitácoras se aprecia esta toma de conciencia o autodescubrimiento que se fue dando a lo largo del taller y que implica conocimiento sobre ellos mismos, sus límites, sus necesidades e inclusive en algunos casos sus aficiones:

“El conocerme más y tomar en cuenta como me ven los demás.”(Bm)

“La parte de contacto visual con el compañero o compañeros, me di cuenta de muchas cosas.”(Gm)

“El saber que tanta cercanía puedo permitir con ciertas personas.”(Eh)

“Darme cuenta de que me falta conocerme.”(Fh)

“En esta actividad descubrí cosas nuevas en cuanto a valores.”(Hm)

“Cuando a mí me toca hablar se me dificulta, no estoy acostumbrada a que la atención esté en mí, me pongo roja porque me incomoda. Me encanta escuchar.”(Im)

“¡Lo mío es la actuación!”(Cm)

Los discursos anteriores muestran un incremento en el autoconocimiento de los participantes, así como una mayor aceptación de las características personales.

Aspecto que se manifiesta también al finalizar el taller como un aprendizaje importante del mismo:

“(El taller) Te ayuda a que conozcas más cosas sobre ti y los que te rodean.”(Gh)

“Aprendí mucho, me conozco más.”(Em)

“Nos ayudó a conocernos por dentro.” (Ih)

“Aprender para mejorar, ayuda a obtener autoconocimiento.”(Hh)

La conciencia de sí mismo es una de las habilidades que se adquiere al participar en los talleres vivenciales por lo que es importante resaltar que los participantes lo manifestaron de forma explícita. Por otra parte, en el diario de campo aparecen las siguientes notas que hablan sobre la conciencia de sí mismo:

“Entre las máscaras destacaron: un jaguar, Sherlock Holmes, algunas de carnaval, un personaje de anime (Shana), un personaje de dibujos animados (Ben 10)”. (Sesión 4)

“A la hora de hacer el dibujo de su camino por la universidad todos lo hicieron con bastante empeño, algunos inclusive sacaron lápices de colores para hacer el dibujo mejor. Hubo dibujos de caminos rectos, claros y definidos, la mayoría eran hacia arriba, uno de los chicos comentó que su camino estaba empedrado porque no era fácil, aunque si era posible, otro comentó que su camino estaba muy claro y que había mucha gente alrededor de él, no haciéndolo por él sino apoyando desde la orilla. Otro comentó que aunque podría haber desviaciones finalmente llegarían a la meta, hablando de que quizá tenga problemas académicos que lo hagan repetir materias el próximo semestre. Una chica dijo que su camino iba muy definido y que ya tenía una meta bien trazada. Otro más dijo que terminar la licenciatura no era una meta sino un paso más en lo que quiere realizar académicamente. Uno más comentó que en este momento en su camino hubo un derrumbe y que por eso retrocedió pero que no importa porque sabe que tiene que volver a intentar y entonces alcanzará su meta. Al preguntar dijo que cambiará de carrera, ya que se irá a la normal de educación física.”(Sesión 12)

Debilidades personales: es la conciencia y aceptación de que se tienen debilidades y aspectos personales que no le agradan, pero no teme cometer errores, ni se exige ser perfecto (Castanedo y Munguía,2011).

Durante el taller los participantes se dieron cuenta de aquellos aspectos que no les agradan de ellos mismos, o bien de las cosas que quisieran mejorar, aunque también tomaron conciencia de la frustración que les provoca no ser como ellos quisieran o no poder remediar de manera rápida sus debilidades. Esta conciencia es la primera parte de la acción hacia el cambio o a la aceptación. A continuación se presentan algunas de las expresiones de los participantes en este sentido:

“Al representar una persona con una actitud diferente a la mía, no me sentí nada a gusto.”(Hh)

“Nos dimos cuenta de lo que nos falta como persona.”(Hm)

“Confrontar mis defectos y no saber cómo remediarlos.”(Em)

“No encontrar lo que necesitaba.”(Dh)

“Aunque me ponga la máscara, me cuesta trabajo hablar en público y eso me disgusta.”(Fm)

“En la fantasía encontré muchas cosas confusas acerca de mí.”(Bh)

“A algunas personas les sirvió mucho pero algunas siguen con problemas de autoestima.”(Ch)

Posibilidad de cambio: la persona considera que puede cambiar, acercarse más a lo que quiere ser. Con el cambio el concepto de sí mismo se vuelve más coherente con el sí mismo ideal y aumentan las actitudes de autoaceptación (Rogers, 1993a). En un ejercicio se pedía a los participantes que se comportaran de una forma opuesta a como normalmente lo hacen. Esta experiencia en general les resultó agradable, ya que es parte de un conocimiento más amplio de ellos mismos y sus potencialidades, así como su capacidad de cambiar. Los siguientes ejemplos muestran sus comentarios respecto a esa actividad:

“Lo que más me gustó fue interpretar nuestra persona, pero todo lo contrario a lo que sea.”(Kh)

“Me pareció muy divertido porque representamos lo contrario a lo que somos realmente.”(Gh)

“El tener que representar a alguien totalmente contrario a mí.”(Im)

Darse cuenta de que se puede representar un rol opuesto al que mostramos habitualmente sin que esto implique un riesgo para la propia imagen ayuda a crear conciencia de la flexibilidad de la persona y de la posibilidad de ser en realidad como ella quiera. Por otra parte, en las conclusiones se puede notar que los participantes al finalizar el taller, mostraban deseo de mejorar y de implementar en su vida algunos de los aspectos vistos en éste:

“Sirve para superarse y entender aspectos de sí misma.”(Am)

“Retroalimentas aspectos que puedes mejorar en tu vida.”(Eh)

“Las dinámicas y los conocimientos me ayudaron a conocerme un poco más y aplicar cosas en la vida.”(Hh)

Autoestima: significa aceptarse a sí mismo a pesar de las debilidades o deficiencias. No sentir que debe esforzarse por llegar a la perfección en todo lo que hace (Castanedo y Munguía, 2011). También consiste en apreciar y reconocer las cualidades que la persona tiene, sentirse contento con lo que la persona es, así como aceptar del reconocimiento de otros (Branden, 2000).

Es interesante mencionar que todos los participantes conocen el concepto de autoestima y lo consideran importante, sin embargo en las primeras sesiones lo manejaban exclusivamente como un concepto teórico, no como algo que tuviera que ver con que si ellos se sentían contentos consigo mismos o no, como se observa en este fragmento del diario de campo de la primera sesión:

“Los estudiantes iban comentando sobre la importancia de la autoestima dentro del autoconcepto y como tener una buena autoestima ayuda a que nos sintamos contentos con nosotros mismos pero para tener una buena autoestima es indispensable tener primero un autoconcepto claro.”

Posteriormente, conforme avanzó el taller, pudieron hacer propio este concepto y entonces en los comentarios de las bitácoras de la quinta sesión, algunos participantes ya hablan de la autoestima a manera personal y no como concepto:

“Descubrí las características que más me gustan de mi persona y las que no.”(Hm)

“Me sentí muy bien, ya que algunas personas somos muy reservadas y aun así participamos.”(Dh)

“Muchos querían comprar mis valores o cualidades.”(Bm)

Al respecto, en el seguimiento se observa que la autoestima de algunos participantes es buena, se sienten satisfechos con ellos y con sus logros y no les importa manifestarlo abiertamente:

“Yo siento que estoy bien como soy, porque no pido nada más.”(Ah)

“Me siento feliz con lo que hago y lo que tengo y hacia donde quiero ir.”(Fm)

“Sí, siento que por algo soy así, así tengo que ser y soy feliz como soy.”(Gh)

“La autoestima, el estar bien con uno mismo, a veces somos muy tímidos pero a mí me sirvió para tener más seguridad en mí mismo.”(Ch)

“Así como soy me gusta por mi forma de pensar, es muy diferente a la de los demás soy de criterio más liberal y eso me gusta.”(Eh)

Además de conocerse mejor a ellos mismos, es importante que los participantes se aprecien, es decir que tengan una buena autoestima, que les guste quienes son, ya que eso les da una sensación de seguridad a la hora de enfrentarse a las situaciones y también para relacionarse con los demás. Por esto es muy importante resaltar las expresiones de autoaprecio y autoaceptación.

Por último, es importante relacionar como se perciben a sí mismos los participantes en el taller, con las características predominantes del adulto emergente. En este sentido, las cualidades que los participantes consideran como más valiosas en ellos mismos son: *alegre, seguro, sociable, hábil para las*

materias, buen amigo. Mientras que aquellas cualidades que consideran que no tienen pero que quieren desarrollar son: *responsabilidad, orden, paciencia, seguridad y tolerancia.*

Relaciones interpersonales: se refiere a la forma como la persona busca relacionarse con los demás, si se muestra sociable o retraída, si prefiere tomar el control en las relaciones o seguir a los demás y por último si expresa su afecto y desea que los demás se muestren afectuosos con ella.

Inclusión: la subcategoría de inclusión se refiere a las conductas de asociación hacia la gente, tales como interactuar, pertenecer, comunicar o acompañar. Tiene que ver con el deseo de estar con otras personas contra el deseo de permanecer aislado. Corresponde a la necesidad de ser importante para el grupo y atraer el interés de los demás. La inclusión expresada manifiesta conductas que incluyen a los demás en el grupo, o en el equipo de trabajo, la inclusión deseada manifiesta el deseo de ser incluido y ser importante para el grupo (Castanedo y Munguía, 2011).

Respecto a los comentarios de los participantes, en lo que se refiere a inclusión deseada, se encuentran por una parte comentarios sobre el deseo de convivir:

“Poder compartir un poco de mi con personas que no conocía, y abrirme un poco para poderme dar a conocer un poco de como soy.”(Bh)

“Conocer a mi grupo de compañeros, ya que fue una apertura para crear más confianza entre nosotros mismos.”(Fh)

“Deberíamos hacer actividades que integren al grupo.”(lh)

“Me gusta compartir nuestras ideas.”(Cm)

“Me gusta la parte en que se platica por parejas y hay retroalimentación.”(Dm)

Y también comentarios sobre lo molesto que les resulta ser ignorados:

“Lo que no me gustó fue que en la primera actividad me tocó estar con una chava y por alguna razón ella no quiso estar cerca de mí.”(Jh)

“No me gusta sentirme ignorada o interrumpida.”(Am)

“Fue molesto sentirme ignorado a la hora de estar hablando.”(Ah)

“No me agrado cuando tuve que hablar y no me ponían atención.”(Dh)

“Lo que más te molesta es lo que haces tú, a mí me molesta mucho que me interrumpan y sin embargo yo interrumpo mucho a los demás”. (Ih)

En el diario de campo se encuentran los siguientes comentarios respecto a la inclusión: “La dinámica de los autógrafos que propició que los estudiantes se pusieran de pie y se movieran de sus lugares, fomentando una interacción más cercana entre todos. Los comentarios fueron que aunque conocían bastante a algunos compañeros, existen otros que como están en otras secciones no conviven con ellos más que en la optativa y tuvieron la oportunidad de conocer algo de ellos que no sabían, consideraron importante ver que son parecidos a los demás o que también pueden tener cosas muy diferentes a personas con las que conviven mucho y eso no dificulta las relaciones. Se dieron la oportunidad de platicar con personas con quienes no habían platicado antes. Y descubrieron cosas en común.”(SESIÓN 2)

“Cuando empezó el ejercicio en el que uno tenía que hablar y el que escuchaba ignorarlo empezaron a meterse más en el ejercicio, e inclusive varios se enojaron, aunque no agredieron verbalmente a los compañeros se ponían rojos, hablaban más fuerte, se movían, se acercaban más. Cuando terminé ese primer ejercicio la mayoría dijo estar molesta y que no les gustaba ser ignorados, aun cuando sabían que era parte de un ejercicio. Uno de los participantes dijo: Me siento idiota.”(SESIÓN 6)

La inclusión deseada es el deseo de ser tomado en cuenta por los demás, y es algo muy importante para todos los participantes, una de las partes del curso que provocó molestias y manifestaciones de enojo en los participantes fue el sentirse ignorados o interrumpidos, es decir no incluidos en el grupo. Para los participantes ser parte del grupo, compartir con los otros y que los demás les tomen en cuenta es muy importante para sentirse cómodo en sus relaciones interpersonales.

Respecto a la inclusión expresada, los comentarios se pueden dividir en tres aspectos: aumento de la convivencia, es decir existe una mayor interacción en el grupo; profundidad de la convivencia se refiere a que esa interacción no es simplemente saludarse sino que implica un mayor conocimiento y cercanía con el otro, y aumento de la confianza que se refiere a sentirse seguro de mostrarse y de hacer comentarios personales en el grupo. Un aumento en la convivencia se refleja en los siguientes comentarios:

“Reunirnos en grupos fue una manera de socializar y conocer más de otros.”(Gm)

“Muy bien, todos interactuamos de una manera muy agradable”.(Bh)

“Me agrada el conocer más a mis compañeros y saber cómo me ven.”(Hm)

“Lo que más me gustó fue platicar con mis compañeros atendiendo a la dinámica.”(Kh)

“Que a muchos compañeros no los conocía, ni siquiera sabía que estaban en la sección”. (Fh)

“Lo que más me gustó fue hacer actividades grupales.”(Hh)

“Me gustó la forma en que interactúa el grupo.”(Em)

En un principio en el grupo se enfatiza la necesidad de convivencia, el gusto por hacer actividades grupales sobre todo aquellas que tenían gran contenido lúdico, sin embargo esta convivencia no implica compartir información personal o íntima, sino únicamente hacer un primer contacto, atreverse a hablar con gente con la que antes no se hablaban o que nunca habían visto.

Mientras que los siguientes comentarios muestran como en el grupo se va gestando una convivencia más profunda:

“Me gustó conocer a mis compañeros con los cuales yo no había platicado, me di cuenta de que no todos son como yo creía.”(Kh)

“El tener una conversación con mi compañera y darme cuenta de que el ejercicio realizado es lo que realmente sucede.”(Fm)

“Escuchar a las personas su manera de pensar para realizar sus cualidades.”(Am)

“Es interesante y a veces hace falta saber elegir algo entre equipo, ya que todos pensamos diferente, lo interesante es llegar a una decisión juntos.”(Bh)

“Con los comentarios de los compañeros te das cuenta de las ideas muy diferentes de los demás.”(Ah)

“Se aprende a convivir y saber tomar decisiones importantes.”(Fh)

“Poder interactuar con compañeros que conoces poco. Me gustó mucho la participación de todo el grupo.”(Eh)

Este aumento en la convivencia lleva a compartir ideas y sentimientos, a descubrir que las ideas que tenían acerca de los demás pueden estar equivocadas, o bien que la diversidad hace más rica la convivencia y más interesante el trabajo.

Y por último, respecto a la confianza, los comentarios encontrados muestran cómo a lo largo del taller se incrementa la confianza entre los participantes, que expresan opiniones como:

“Me gustó compartir con compañeros con los que no tenía mucha confianza.”(Im)

“El grupo está adquiriendo más confianza y expandiéndose, en el sentido de que se comienzan a hablar de diferentes grupos.”(Ch)

“Me gustó la actividad de estar en contacto con otra persona, viéndose de frente.”(Im)

“El saber que tanta cercanía puedo permitir con otras personas.”(Gm)

La confianza tiene que ver con la cercanía, con acercarse a los otros y establecer amistades. Aspectos que no aparecían al principio del taller sino que van manifestándose conforme el taller va avanzando.

En las respuestas abiertas de la evaluación final se encontró que la inclusión, ya sea deseada o expresada, fue uno de los aspectos que todos los participantes valoraron positivamente del taller, esto se puede ver en los siguientes discursos:

“Me gustó mucho la participación de todo el grupo.”(Hm)

“Me gustó la forma en que interactúa el grupo.”(Jh)

“Me gustaron las dinámicas que hicimos como crear una máquina, esculturas de sentimientos, entre otras.”(Bm)

“Lo que más me gustó fue hacer actividades grupales.”(Dm)

“Poder interactuar con compañeros que conoces poco.”(lh)

“La interacción grupal propició la confianza.”(Hh)

“Interactuar todos para poder hacer algo importante juntos.”(Ch)

“Ayuda a comprender mejor a los demás.”(Dh)

También, en las entrevistas de seguimiento se encontró que los participantes valoran como aprendizajes significativos del taller una forma más adecuada de relacionarse con los demás, así como ser menos tímidos, más seguros de sí mismos y acercarse a otras personas con confianza:

“Del grupo sí porque al tratar con ellos en las dinámicas se fortaleció la amistad y se crearon algunas nuevas que no conocía, ahora reflexiono un poco más acerca de cómo les hablé a los demás.”(Kh)

“Fue divertido porque empecé a convivir con chavos de otras secciones, me di cuenta que las apariencias engañan y que hay que saber escuchar.”(Eh)

“La parte de las dinámicas me cuesta trabajo es trabajar en equipo mejoré en ese aspecto. Creo que mejore mis relaciones con las demás personas, aprender a ser más tolerante.”(Cm)

“Aunque a veces me cuesta relacionarme con las demás personas una vez entrando en confianza las cosas cambian.”(Im)

“Me di cuenta o aclare detalles “malos” que tengo al relacionarme pero no me afectan en mis prioridades como persona y no hago por cambiar.”(Gm)

“Al principio del curso era más tímido pero ya después tiendes a ceder, a acercarte a los demás. Te sientes más seguro y entonces te relacionas más.”(Dh)

“No era abierto a conocer a nuevas personas y ahí sí me abrí mucho, y a les hablé sin pena y eso me cambió me gusta que ahora se me facilitan más las relaciones.”(Fh)

La convivencia profunda, la cercanía y la confianza que se propiciaron a lo largo de las actividades del taller, llevó a los participantes a sentirse más seguros en sus relaciones con los demás, a acercarse y hacer nuevos amigos. La inclusión fue uno de los aspectos que los participantes resaltaron como uno de los aprendizajes significativos de este taller.

Control: la subcategoría de control se refiere al proceso de toma de decisión entre la gente, expresa el deseo de poder y la autoridad que una persona ejerce sobre las demás, se habla de control expresado al referirse al control que se intenta o se logra ejercer sobre los otros, mientras que, el control deseado implica el control que las otras personas ejercen sobre el individuo, es decir que tanto desea que otros controlen sus acciones (Castanedo y Munguía, 2011).

Parece haber cierta resistencia de los miembros del grupo a asumir el liderazgo de forma explícita, prefieren seguir las instrucciones o bien no tener la responsabilidad de dirigir, la cual se puede notar en los discursos de los participantes, ya que en general prefieren ser guiados que tener que guiar a otro. Lo que fue evidente en la técnica de lazarillo, donde trece participantes manifestaron que prefirieron la experiencia de ser guiados. Aquí algunos de los discursos más representativos:

“Caminar por la facultad con los ojos vendados, fue bonito tener que confiar en alguien así.”(Em)

“Me gustó dejarse guiar por un compañero mientras tenía los ojos vendados y no podía ver.”(Gh)

“Me gustó ser guiado cuando salimos en parejas.”(Jh)

Sin embargo, se encontraron algunas personas que disfrutaron ser líderes y lo manifestaron abiertamente:

“Explicarles a mis compañeros la tarea.”(Am)

“Ser el guía de una persona.” (Fh)

“Ser el líder para que mi equipo comprendiera.”(Gh)

También, hay discursos que muestran la necesidad de ejercer el control y realizar la tarea de manera exitosa y molestia cuando esto no sucede:

“Cuando nos logramos poner de acuerdo para formar los cuadrados.”(Hh)

“No me gustó que no todos participaban de la manera adecuada.”(Kh)

En general, se puede decir que el grupo prefiere no tener mucho control externo, pero tampoco ejercerlo, lo que nos hablaría de una postura adolescente de rebeldía, en que el adolescente quiere seguir el principio de: yo no me meto en tu vida y tú no te metes en la mía. Como se puede ver en los siguientes comentarios de las entrevistas de seguimiento:

“Yo siempre respeto las opiniones de los demás y trato de llegar a un acuerdo.”(Ah)

“Escucho las opiniones pero para mí es difícil trabajar con alguien nuevo.”(Bh)

En el diario de campo, se encontraron las siguientes notas que se refieren a control:

“Al principio les costó trabajo organizarse y algunos se sintieron muy limitados al no poder escoger el equipo o el tema,y tuvieron que ser motivados porque no les parecía interesante lo que debían representar.”(Sesión 4)

Aquí se puede ver que al grupo en general no le gusta que se les asigne tareas muy específicas que no les den la oportunidad de variaciones, sin embargo, acatan las instrucciones. Esto también se manifestó en los discursos:

“Tener que organizarnos de manera instantánea y no saber cómo hacerlo.”(Gh)

En otra sesión se encontró: "Les costó un poco de trabajo escoger al líder, en casi todos los casos alguien del subgrupo, que podría considerarse un líder real, enviaba a otro para recibir las instrucciones y coordinar el trabajo. En el caso de un equipo la persona que se acercó a coordinar el trabajo decía que no era bueno para hacerlo, por lo que daba muy pocas instrucciones. Las observaciones positivas por parte de las facilitadoras no eran muy tomadas en cuenta, sin embargo, las negativas sí provocaban reacciones de molestia y reclamaciones al líder. En otro subgrupo los participantes defendieron al líder diciendo que lo había hecho bien. Les gustó el ejercicio, pero muchos no se sintieron contentos con el resultado porque les pareció que no quedaba exactamente igual. Un equipo si se mostró satisfecho con los resultados y dijeron que su líder, una chica, era muy buena y lo había hecho muy bien. En otro equipo, el líder reconoció no haber puesto atención a los detalles lo que provocó diferencias en el resultado y dijo que eso le sucede en ocasiones. En un tercer equipo, el líder dijo no ser bueno para hacer ese trabajo, pero el grupo no hizo comentarios al respecto." (Sesión 9)

Se encontró que los participantes no le dan importancia al aspecto del control, no les agrada sentir que alguien les impone condiciones o características específicas para las tareas, sin embargo en general adoptan el rol de alumnos y acatan las instrucciones; lo que resulta notorio es que tampoco les gusta asumir el liderazgo, salvo tres chicas, que sí se mostraban claramente como líderes y adoptaban roles de coordinación en los trabajos en equipo el resto prefería que alguien más asumiera el control.

Sin embargo es interesante resaltar que en las entrevistas de seguimiento una chica expresó haber aprendido a tomar el control en una relación:

"Con una persona en especial, dicha persona digamos que me hacía a su manera, con el taller, me hice más fuerte y ahora si puedo "agarrarme los pantalones" y decirle que me parece y que no y que me gusta y que no." (Fm)

En este sentido, se puede encontrar que asumir un mayor control en sus relaciones con los demás fue un aprendizaje significativo para esta participante, pero solo en ella.

Afecto: se refiere a la necesidad interpersonal de afecto, se caracteriza por abrirse a la amistad, cercanía emocional, confidencias personales e intimidad. Implica establecer lazos cercanos con alguno o varios miembros del grupo. El afecto expresado se refiere a iniciar relaciones interpersonales cercanas e implicarse emocionalmente con otros con facilidad mientras que el afecto deseado se refiere a aceptar de buen agrado los acercamientos de otros, y responder afectuosamente a los demás (Castanedo y Munguía, 2011).

El afecto expresado se manifiesta en comentarios tales como:

“Algo de lo que más me gustó del grupo fue compartir sentimientos.”(Im)

“Que hubo mucha mejor unión en el grupo que muchas otras clases.”(Dh)

“Hay muy buena confianza dentro del grupo.”(Jh)

“Me gustó cuando establecimos una conversación buena en parejas.”(Hm)

“La verdad fue muy padre hacer esto con mis compañeros.”(Em)

“La representación del sentimiento, me gustó mucho el resultado.”(Cm)

“Poder expresar sentimientos con formas de los cuerpos.”(Hm)

“Como expresar los sentimientos, cada una de las personas piensa como expresarlo.”(Bm)

Compartir sentimientos y aceptar el acercamiento de los demás no era habitual para los participantes, por lo que al inicio del taller les parecía novedoso e interesante, sin embargo les costaba trabajo manifestarlo personalmente, por lo que los comentarios eran muy generales.

Mientras que el afecto deseado se mostró en los siguientes discursos:

“Es padre compartir con personas que no presentan tanta confianza contigo porque así te das cuenta que debes actuar al natural.”(Dh)

“Es importante saber cómo se siente una persona cuando siente rechazo o bien cuando es ignorada.”(lh)

“Encontré más intrigante representar un sentimiento.”(Jh)

En estos comentarios se puede observar que, a pesar de ser más personales que los comentarios anteriores, no era un tema que se hablara con facilidad. Sin embargo, mientras se iba desarrollando el taller, se pudo percibir que las amistades parecían más cercanas y sólidas y que las manifestaciones de contacto afectuoso como saludarse, interesarse por el otro, despedirse dándose palmadas en la espalda o empujándose se incrementaron.

Específicamente, en la sesión 10 se realizó una actividad que consistía en explorar la cercanía y contacto físico que permitiera a los demás, al respecto en el diario de campo se encontró el siguiente discurso:

“Inicialmente les costó trabajo pues se reían y no se acercaban, sin embargo ante la instrucción se acercaron hasta tocarse pero en realidad no hacían contacto, (no se veían) después empezaron a hacer mejor el contacto, cabe destacar que a las mujeres se les facilitó el ejercicio, también algunos hombres, incluso cuando estaban dos hombres juntos, se abrazaban o bien se paraban tocándose sin tener problemas, sin embargo cuando tuvieron que acercarse a otras personas no lo hacían. Un participante comentó que entre hombres acercarse era de gays, pero fue un comentario aislado y que el grupo no lo hizo general, cuando se acercaron hombre-mujer no tenían problemas y expresaron sentirse cómodos.”

(Sesión 10)

El contacto físico es una de las manifestaciones de cercanía emocional y a pesar de que se hizo hasta la décima sesión, les costó un poco de trabajo, ya que no es algo habitual, menos entre hombres. Sin embargo, mostraron claramente que existen amistades fuertes en el grupo y entre ellos, si se permiten este contacto sin vivirlo como amenazante. Culturalmente, es más aceptado que las mujeres sean emocionalmente cercanas y esto fue evidente en el grupo, ya que la mayoría de las chicas se acercaban a otras chicas sin dificultad. El contacto cercano entre chico y chica parece ser el más habitual y se mostró incluyendo algunas conductas de coqueteo como sonrisas, guiños y movimientos de la cabeza.

Análisis cualitativo del seguimiento.

Autoconcepto: Durante las entrevistas de seguimiento, los participantes parecían seguir convencidos de que conocerse mejor es una herramienta útil y que pueden aplicar aún después de terminado el taller:

“Respecto a mí mismo conozco mucho de mí.”(Kh)

“Al ser un poco más consciente de las actitudes que tienes hacia los demás creces como persona.”(Hh)

“Alguien que no se conoce bien es más indeciso en sus decisiones.”(Ah)

Esta conciencia al parecer se adquirió en el taller pero se fue incrementando después de éste, ya que en las entrevistas de seguimiento se observó que los participantes son capaces de una mayor reflexión que al inicio del taller. Además, parecían haber reforzado y asimilado a su autoconcepto aquellos aspectos de sí mismos que descubrieron o manifestaron en el taller.

“Me gusta tener lo que quiero y no me gusta cuando fallo en algo, en veces soy mandona porque me gusta que las cosas se hagan a mi modo.”(Gm)

“Primero tenemos que conocernos, no puedes estar todo en pleitado contigo mismo porque entonces no estás bien con los demás.”(Ch)

“Necesitas conocerte muy bien, saber tus gustos, necesidades, intereses para poder interactuar con las demás personas y así poder tener una buena comunicación.”(Bh)

“Me sirvió para darme cuenta de que no siempre hay personas a las que les caerás bien o que se lleven con tu forma de ser, pero cada quien es como es por alguna razón.”(lh)

“Me conocí un poco más gracias a las dinámicas y así alimenté más el concepto sobre mí, agregué cosas o detalles que no sabía o no me daba cuenta sola.”(Em)

Durante las entrevistas de seguimiento una participante habló de características personales que no le agradan pero que las ve como un reto a futuro:

“Yo siento que si me hace falta todavía, siempre trato de hacer felices a los demás o de ver qué pasaría si hiciera algo y no tanto si yo quiero o no. Me gustaría hacer más las cosas por lo que yo quiero y no por lo demás.”(Dm)

Para que una persona pueda cambiar, es necesario que sea consciente de sus debilidades personales, cuando reconoce que no necesita ser perfecta y que existen aspectos de ella que pueden no agradaarle, entonces está preparada para cambiar si así lo desea.

En el seguimiento se observó que esta capacidad de cambio aparece ya como una realidad para los participantes, cuando se les preguntó en la entrevista si se sentían satisfechos con ellos mismos, algunas respuestas hablaron de eso:

“Hasta ahorita si estoy satisfecha con lo que he hecho ya que he aprendido mucho de mis errores y tomo mis propias decisiones y las mismas me han hecho madurar bastante.”(Am)

“Hay cosas que han pasado que me han hecho evolucionar más como persona, en distintos aspectos, por algo han pasado. A veces, las decisiones que he tomado. Gracias al taller, he valorado más esas cosas.”(Jh)

“Comprobé que puedo aprender de los errores.”(Fh)

Relaciones interpersonales: En las entrevistas de seguimiento, cuando se les preguntó cómo eran ahora sus relaciones con las demás personas una chica expresó:

“Aprendí que puedo llegar a tener más confianza en las personas, confiar en ellos, porque sé que tengo amigos que yo les pido algo y van a tratar de estar ahí, tratar de no verse mala onda y ayudar por eso. Me acerqué más a algunos compañeros a partir del taller y me agradó lo que encontré. Tal vez sin el taller me hubiera tardado más en tenerles confianza.”(Im)

Y uno de los muchachos manifestó:

“Al principio soy muy tímido, para tener la confianza de la gente necesitas ofrecer confianza, no me es muy difícil hacer amigos. Tengo mis amigos cercanos pero

tiendo a tratar que mis relaciones con las demás personas sean bonitas y llevarme bien, aunque no siempre me acerque mucho.”(Dh)

En estos comentarios se pudo apreciar un mayor interés por las relaciones cercanas, también más confianza en ellos mismos para acercarse a los demás y establecer relaciones personales.

Los siguientes discursos, que los participantes del taller hicieron durante las entrevistas de seguimiento, muestran claridad respecto a la forma como se relacionan con los demás, encuentran diferencias entre las relaciones y en general manifiestan que son capaces de establecer relaciones cercanas y afectuosas cuando quieren hacerlo:

“En una relación importa la empatía, más que nada, confianza, el sentimiento de querer, sentir que la otra persona es parte tuya.”(Bh)

“En una relación más cercana comparto lo que siento, a veces tengo problemas porque digo las cosas crudamente feo.”(Fh)

“Debe de haber confianza para comentar tus problemas sin respeto no puede haber amistad.”(Im)

“Yo creo que no soy muy sociable, tengo que conocer un tiempo a la persona para poder darme cuenta congeniamos, si no pues solo le saludo cuando la miro.”(Ch)

“Me gusta ser buen compañero, no me gusta tener enemigos, a la mayoría trato de llevármela bien y no soy sangrón o payaso, porque siempre vamos a ocupar de la gente.”(Hh)

“Lo importante es conocerse, tener respeto en la forma de pensar, aunque tenemos opiniones diferentes si tenemos respeto nos podemos llevar bien.”(Eh)

“Soy diferente con cada uno, al principio soy muy tímido, agarrando confianza me da mucha seguridad las personas, confío en ellas. Soy sincero con los demás si no me gusta algo se los digo, no soy hipócrita.”(Kh)

Estos participantes mostraron, también, cambios en sus relaciones, más confianza, mayor cercanía con la gente, o bien se dieron cuenta de la forma como se relacionan con los demás, aceptándola como parte de su forma de ser, que pueden modificar si lo desean pero también pueden no hacerlo.

Las relaciones interpersonales se fueron modificando a lo largo del taller, los participantes empezaron a darle más importancia a la forma como se acercaban a la gente y a su comunicación. Se pudo observar que las relaciones al interior del grupo fueron haciéndose más cálidas y afectuosas. Durante las entrevistas de seguimiento, los participantes se mostraron contentos con la forma como estaban manejando sus relaciones interpersonales, lo que indica que los aprendizajes adquiridos a lo largo del taller fueron significativos ya que se incorporaron a la manera cotidiana de relacionarse de los participantes.

5.8 Escala de validación social del taller

Para evaluar este taller se diseñó un instrumento que consta de tres tipos de reactivos, los primeros son de opción múltiple y se refieren a la organización general del taller y el papel de las facilitadoras. A continuación se presentan los resultados de esas preguntas.

El primer grupo corresponde a la evaluación de los aspectos generales como organización, tiempo, aclaración de dudas y aplicación del taller a la vida cotidiana. Tiene tres opciones de respuesta; los reactivos son:

- La organización general del taller fue
- El tiempo dedicado a las actividades de cada sesión, en general, lo consideras
- Las dudas que se presentaron en el taller fueron aclaradas
- La información y experiencias que obtuviste son

Como se puede observar en la Figura 1, el taller resultó muy bien evaluado en cuanto al tiempo dedicado al mismo y a la resolución de dudas, considerándose una buena organización, y que los temas y experiencias eran de aplicación para su vida.

A continuación se presentan estos resultados de forma gráfica:

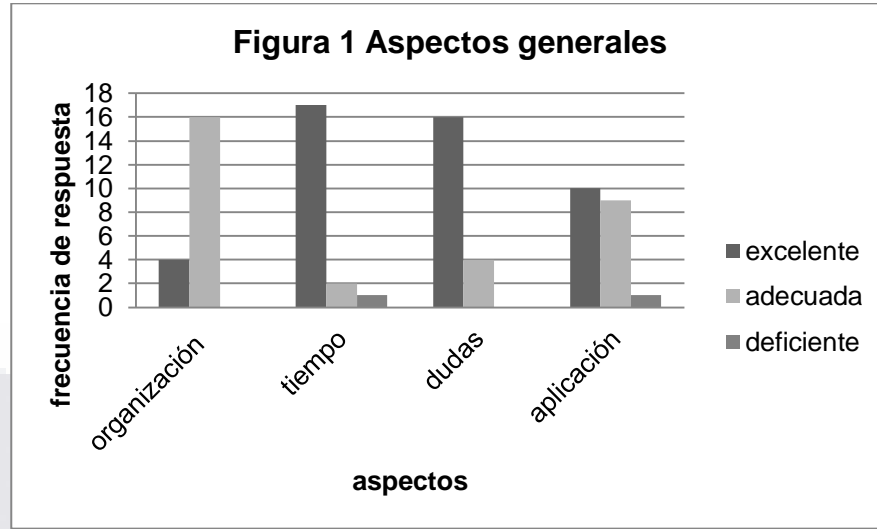


Figura 1. Análisis de la frecuencia de respuestas de los participantes a cada uno de los reactivos sobre aspectos generales de la organización del taller.

El segundo grupo de reactivos de opción múltiple se refiere al trabajo de las facilitadoras y al ambiente general del grupo, con cuatro opciones de respuestas. Estos reactivos son:

- ¿Cómo calificarías la interacción del grupo a lo largo del taller?
- Las facilitadoras propiciaron la creación de un clima
- Las facilitadoras brindaron información suficiente para realizar las dinámicas
- La retroalimentación de las facilitadoras en los ejercicios era

En la gráfica se puede observar que la apreciación del grupo hacia las facilitadoras es muy buena, sobre todo en lo que se refiere al manejo de las dinámicas vivenciales, también se considera buena la retroalimentación y el ambiente propiciado en el grupo. En cuanto al grupo por sí mismo, si bien no se considera muy buena su participación, la mayoría de los estudiantes la consideró buena. Es importante recalcar que en la bitácora de sesión se preguntaba por la participación del grupo y este criterio será ampliamente analizado en la parte cualitativa del trabajo.

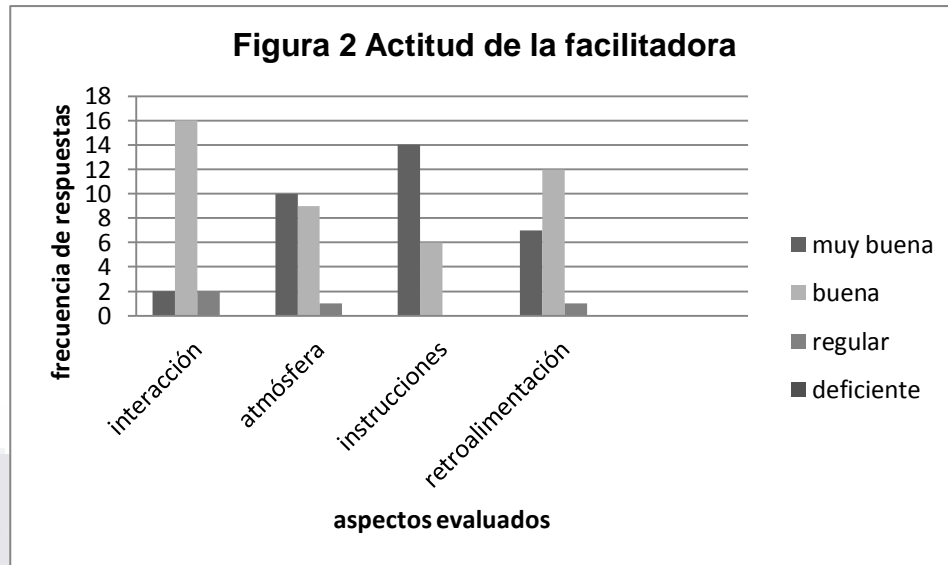


Figura 2. Análisis de la frecuencia de respuestas de los participantes respecto a la actitud de la facilitadora en los aspectos evaluados.

Respecto a las técnicas o ejercicios vivenciales aplicados durante el taller se evaluó la percepción que tuvieron de ellos los estudiantes a partir de la siguiente pregunta:

“En una escala de 5 a 10, en dónde el número 5 es deficiente y el 10 excelente evalúa cada una de las dinámicas desarrolladas durante el taller”

Los estudiantes otorgaron una calificación de 5 a 10 puntos a cada dinámica y se registró en la tabla la frecuencia con que cada dinámica obtuvo esa puntuación. Por último, se sacó el promedio de calificación por dinámica.

Las calificaciones dadas por los alumnos a la mayoría de las técnicas se encuentran ubicadas entre 8 y 8.6, lo que nos hablaría de que en general fueron bien aceptadas por el grupo. Sin embargo, la técnica de hacer por equipos máquinas con sus propios cuerpos y la de “lazarillo” (guiar a otro compañero con los ojos vendados) fueron las que tuvieron mejor acogida. Mientras que la técnica sobre discusión de equipos para asignar un camión nuevo fue la que obtuvo menos aceptación.

Es interesante resaltar que la técnica de compra-venta de cualidades si bien es la tercera en cuanto al número de participantes que la calificaron con 10, también es de las pocas a las que le asignaron 5 dos personas, lo que hablaría de una técnica que resultó con las opiniones más divididas.

A continuación se muestra en tablas el análisis de todas las técnicas utilizadas en el taller. Este análisis considera no solo la evaluación numérica sino también las apreciaciones de la observadora y la facilitadora, así como del grupo sobre cada una de las técnicas. Las tablas están organizadas por tipo de técnica y contemplan cuatro aspectos: calificación numérica, logro de objetivos, grado de satisfacción e involucramiento del grupo en la técnica.

La Tabla 13 muestra las técnicas de integración, las cuales fueron “Autógrafos” y “Animales de la granja”.

Tabla 13

Análisis de las técnicas de integración utilizadas.

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Parámetros de análisis	Información de la facilitadora y la observadora	Reporte de los alumnos
Integración	Autógrafos	Calificación numérica	9	8
		Logro de objetivos	Propició que los estudiantes se pararan y se movieran de sus lugares, así mismo propicio una interacción más cercana entre todos	Consideraron importante ver que son parecidos a los demás o que también pueden tener cosas muy diferentes a personas con las que conviven mucho
		Grado de satisfacción	Los participantes disfrutaron el ejercicio	Fue algo diferente y divertido
		Involucramiento del grupo en la	Costó un poco de trabajo, pero finalmente todos se	Se dieron la oportunidad de platicar con

	tarea	involucraron	personas con quienes no habían platicado antes
Animales de la granja	Calificación numérica	10	8
	Logro de objetivos	Propició una forma relajada y diferente de integración grupal	Favoreció un ambiente relajado que ayudó en las siguientes tareas
	Grado de satisfacción	La técnica de la granja divirtió mucho	El grupo se mostró contento con la técnica
	Involucramiento del grupo en la tarea	Aunque algunos no parecían muy dispuestos finalmente lo hicieron y fueron encontrando, fue una actividad ruidosa y desordenada pero todos participaron y se divirtieron encontrándose.	Después de la resistencia inicial porque parecía ridículo, fue divertido

En la Tabla 13 se puede apreciar que las técnicas de integración cumplieron sus objetivos, fueron bien aceptadas y realizadas durante el taller. Por lo que se considera que su utilización fue adecuada.

La Tabla 14 muestra las técnicas correspondientes al tipo de ejercicios estructurados, los cuales son el “Cuadro de autoconocimiento” y “Compra venta de cualidades”.

Tabla 14

Técnicas de ejercicios estructurados

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Parámetros de análisis	Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de alumnos
Ejercicios estructurados	Cuadro de auto-	Calificación numérica	8	8.64
	Conocimiento	Logro de objetivos	Se lograron parcialmente, porque encontraron interesante el ejercicio pero no participaron mucho	No todos los equipos participaron igual, por lo que algunos lograron el objetivo y otros no.
		Grado de satisfacción	Les parecía un poco difícil hacerlo porque decían que no conocían a los demás.	La parte de reflexión personal les gustó, la parte de compartirlo con los demás no.
		Involucramiento del grupo en la tarea	Algunos equipos en realidad no se involucraron y no compartieron	Fue dispareja, en algunos equipos mostraron sus cuadros y hablaron de ellos, pero en otros muy poco.
	Compra Venta	Calificación numérica	9	8.16
	Decualidades	Logro de objetivos	Al principio les costó un poco de trabajo identificar que podían comprar o vender pero una vez que entendieron la dinámica les gustó y empezaron a hacerlo con más facilidad	Se logró identificar cuáles cualidades les parecen más necesarias o útiles en este momento y cómo las definen y practican.
		Grado de satisfacción	Creo que la dinámica fue buena y los participantes	Todos sintieron que habían obtenido por lo

la disfrutaron.

menos un buen consejo sobre cómo desarrollar sus cualidades.

Involucramiento del grupo en la tarea

En la retroalimentación algunos no estaban de acuerdo con que sus compañeros verdaderamente tuvieran lo que decían vender así como el significado real de ciertas cualidades. Pero todos participaron de forma activa.

El grupo se involucró en la tarea y les agradó que todos tuvieran algo bueno que los demás querían.

En la Tabla 14 se puede observar que el cuadro de autoconocimiento si bien si logra los objetivos no completamente ya que a algunos equipos les costó mucho trabajo compartir entre ellos. Probablemente sería mejor ponerlo en una sesión posterior, en donde la confianza entre los miembros del grupo sea mayor. Mientras que la técnica de compra venta de cualidades sí propició el reconocimiento de las propias cualidades y las de otros. Además de la reflexión sobre aquellas cualidades que consideran deben adquirir para mejorar personalmente.

El siguiente tipo de técnicas que se presenta corresponde a las técnicas de Rol-playing, que abarcan “Máscaras” y “Barreras de la comunicación”.

Tabla 15

Técnicas de Rol-playing.

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Parámetros de calificación	de Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de los alumnos
Rol playing	Máscaras	Calificación numérica	9	8.2
		Logro de	Aunque algunas	Se reflexionó

objetivos representaciones sobre los roles que asumen en distintos momentos, pero no se profundizó en la importancia de esto.

Grado de satisfacción El ejercicio me pareció muy bueno pero creo que se podía sacar más jugo Para la mayoría fue satisfactoria la parte de expresión artística, no tanto la parte simbólica de usar una máscara.

Involucramiento del grupo en la tarea La mayoría se sentía limitado con el uso de la máscara, aunque algunos consideraron que era divertido porque era por muy poco rato, en general portarse diferente a como lo hacen normalmente les pareció interesante y les gustó hacerlo. Todo el grupo participó y se involucró de forma positiva en la tarea, haciendo las máscaras y luego las representaciones.

Barreras de la	Calificación numérica	10	8.28
Comunicación	Logro de objetivos	Se logró experimentar las distintas formas de comunicación y las reacciones que	Se lograron los objetivos porque el grupo experimentó las reacciones

	provocan.	emocionales que una mala comunicación provoca.
Grado de satisfacción	La mayoría expresó que mantener una comunicación que está siendo incorrecta o poco favorecedora es incómodo, aún en una situación ficticia.	Todos los participantes acordaron que habían aprendido algo importante, aunque a algunos no les gustó la forma.
Involucramiento del grupo en la tarea	Es notoria la mayor participación del grupo y el grado de confianza ya que cuestionan los ejercicios sugieren mejoras, cosas que antes no sucedían	El grupo estuvo muy involucrado y participativo en la tarea.

Estas técnicas fueron algunas de las que lograron mayor participación del grupo e involucramiento en la tarea, también cumplieron sus objetivos ya que permitieron en la retroalimentación que el grupo realizara una mayor reflexión.

La Tabla 16 corresponde a las técnicas de psicodrama, las cuales son “Esculturas para representar sentimientos” y “Formando máquinas con nosotros mismos”.

Tabla 16

Técnicas de psicodrama

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Parámetros de calificación	Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de los alumnos
Psicodrama	Esculturas para representar sentimientos	<p>Calificación numérica</p> <p>Logro de objetivos</p> <p>Grado de satisfacción</p> <p>Involucramiento del grupo en la tarea</p>	<p>10</p> <p>Pudieron contactar sus sentimientos</p> <p>Me gustó bastante porque aunque era una actividad diferente la hicieron con interés</p> <p>Estaban involucrados y creativos, todos los miembros de cada equipo participaron</p>	<p>8.2</p> <p>Contactaron los sentimientos que debían representar</p> <p>Les pareció diferente e interesante.</p> <p>Todos lo hicieron pero había equipos muy autocríticos que nada les parecían otros demasiado conformistas.</p>
	Formando Máquinas con nosotros mismos	<p>Calificación numérica</p> <p>Logro de objetivos</p>	<p>10</p> <p>Se logró que el grupo se comunicara para</p>	<p>9.28</p> <p>Lograron una meta como equipo y</p>

una meta común, reflexionaron no verbal. sobre el papel que juegan en sus equipos.

Grado de satisfacción Me pareció muy bueno participaron todos y se mostraron comprometidos con la actividad,les gustó finalmente ponerse de acuerdo y hacerlo todos juntos. Consideraron que la tarea era un reto, que les exigían la participación de todos y eso les resultó agradable.

Involucramiento del grupo en la tarea La participación fue muy creativa.El ejercicio de las máquinas les pareció divertido, aunque algunos equipos les costó trabajo decidir qué hacery cómo hacerlo. La participación fue muy activa y por lo tanto las decisiones fueron más consensuadas.

Estas técnicas implican realizar actividades muy diferentes a las que como estudiantes están acostumbrados a hacer de forma cotidiana en la universidad. Involucran actividades físicas, lo que representa un cambio para ellos al dejar de estar sentados, por este motivo resultaron de especial agrado para los participantes. Sin embargo, les costó trabajo no considerarlas solo un juego y

recuperar la parte del aprendizaje en ellas, por lo que se mostraron sorprendidos en la retroalimentación al reflexionar sobre el objetivo de las técnicas y lo que pudieron aprender acerca de sí mismos al aplicarlas.

La Tabla 17 muestra las técnicas de trabajo en equipos, que fueron las más utilizadas en el taller. Las cuales son cinco: “Estilos de comunicación”, “Rompecabezas”, “Tiku y Beruto”, “Supervivencia” y “Camión nuevo”.

Tabla 17

Técnicas de trabajo en equipo.

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Parámetros de calificación	Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de los alumnos
<i>Trabajo en equipo</i>	<i>Estilos de comunicación</i>	Calificación numérica Logro de objetivos Grado de satisfacción	8 Se propició la reflexión sobre estilos de comunicación Se hizo un poco aburrido, ya que no lo vincularon con la forma como ellos se comunican.	8.12 Existió una reflexión pero no se involucraron de forma personal en ella. Lo encontraron interesante pero no todos lo llevaron al plano personal.
		Involucramiento del grupo en la tarea	Les pareció interesante la sesión y discutieron sobre la importancia de preguntar más al otro y se mostraron	Aunque se involucraron en la tarea, la reflexión se centró en qué me molesta que me suceda, y no tanto en qué

reflexivos sobre hago yo cuando situaciones en que comunico. no se sienten escuchados y cómo en otras ocasiones sí.

Rompeca bezas	Calificación numérica	9	8.52
	Logro de objetivos	Se logró el objetivo pero la tarea resultó demasiado simple y terminaron muy rápido.	Cumplieron con la tarea, han mejorado su forma de trabajar en equipo.
	Grado de satisfacción	Aunque les gustó, les resultó muy simple.	Se sintieron muy competentes en la tarea y por lo tanto les gustó.
	Involucramiento del grupo en la tarea	Se generó un ambiente de competencia, donde los equipos querían acabar primero.	Les gusta competir entre ellos y saber quién lo hace primero o mejor. Entonces se apoyan al interior del equipo para tener mejores resultados.

Superviven cia	Calificación numérica	8	8.04
-------------------	--	---	------

Logro de objetivos	Favoreció la comunicación del grupo.	Lograron tomar decisiones consensuadas.
---------------------------	--------------------------------------	---

Grado de satisfacción	Les pareció divertido y gracioso aunque nohubieran acertado en muchos casos.	Pudieron reírse de sus errores, y discutir sin molestar, encontraron interesante el ejercicio.
------------------------------	--	--

Involucramiento del grupo en la tarea	Se interesaron en el ejercicio, lo discutieron ampliamente porque querían saber que era lo correcto pero las chicas no se involucraron.	Por única vez hubo una diferencia clara entre hombres y mujeres, a ellos les interesó a ellas no.
--	---	---

Tiku y Beruto	Calificación numérica	9.5	8.32
---------------	--	-----	------

Logro de objetivos	Se logró reflexión sobre formas de liderazgo.	Los participantes hicieron conciencia de su actitud respecto a asumir el liderazgo de una actividad
---------------------------	---	---

Grado de satisfacción	El grupo se mostró satisfecho con el	El ejercicio fue considerado por el grupo como
------------------------------	--------------------------------------	--

ejercicio interesante y se mostraron contentos con el logro de la tarea.

Involucramiento del grupo en la tarea Les costó un poco de trabajo escoger al líder, en casi todos los casos alguien del subgrupo “el líder real” enviaba a otro para recibir las instrucciones y coordinar el trabajo. Les gustó el ejercicio, pero muchos no se sintieron contentos con el resultado porque les pareció que no quedaba exactamente igual.

En la mayoría de los equipos el líder cumplió su función y el grupo realizó la tarea, sin embargo comentaron que en general prefieren seguir instrucciones de otros que dirigir.

Camión nuevo	Calificación numérica	7	7.76
--------------	------------------------------	---	------

Logro de objetivos El grupo no comprendió el objetivo del ejercicio

Aunque realizaron la negociación, no le encontraron sentido, pues lo consideraron ajeno a ellos.

Grado de satisfacción En general el ejercicio no les llamó la atención y

No les gustó el ejercicio, por lo que no les importó el

les costó trabajo resultado.

Involucramiento del grupo en la tarea Les costó trabajo involucrarse en el ejercicio, aunque lo hicieron no entendían la utilidad del mismo. Hicieron el ejercicio bien, pero sin interés porque decían que era muy ajeno a ellos.

En estas técnicas se puede observar variedad en los resultados y comentarios, desde algunas que les gustaron bastante como “Tiku y Beruto” o “Supervivencia”, hasta que menos les agradó del taller que fue “Camión nuevo”. Los participantes desarrollaron habilidades para trabajar en equipo en cuanto al logro de objetivos, nivel de participación de todos y decisiones más rápidas y consensuadas. Sin embargo las diferentes tareas a realizar les resultaban más o menos satisfactorias. Son mejores para los problemas que impliquen trabajo manual, como los rompecabezas o los dibujos, que para los que presentan situaciones hipotéticas, como el de supervivencia. Les cuesta trabajo ponerse en el lugar de otro, tienden a ver solo lo que les afecta personalmente, en el de Estilos de comunicación encontraron fácilmente lo que otras personas hacen hacia ellos y no lo que ellos hacen. Mientras que en el ejercicio de “Camión nuevo” les costó trabajo pensar en el beneficio para la empresa o de los compañeros, no solo en el propio.

La siguiente tabla muestra las técnicas clasificadas como de trabajo analógico, las cuales son “Hacer contacto” y “Lazarillo”.

Tabla 18

Técnicas de trabajo analógico.

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Criterios de calificación	Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de los alumnos
Analógico	Hacer contacto	Calificación numérica	9	8.4
		Logro de objetivos	Reflexionaron sobre su forma de acercarse a los demás.	Les costó trabajo entender el objetivo, porque la tarea les resultaba un poco difícil, pero en la retroalimentación demostraron comprender la importancia de contactar verdaderamente con los demás.
		Grado de satisfacción	Fue un buen ejercicio, el grupo lo encontró interesante.	Les pareció interesante, ya que les permitió descubrir cosas sobre ellos que no habían pensado.
		Involucramiento del grupo en la tarea	Les costó trabajo iniciar el ejercicio, pero finalmente lo hicieron y les pareció interesante lo que encontraron.	Tardaron en involucrarse pero cuando lo lograron fueron muy participativos y lo disfrutaron.
	Lazarillo	Calificación numérica	10	9.125
		Logro de objetivos	Se logró que confiaran en ellos y	Se cumplió con el objetivo de

en los demás. generar confianza y asumir liderazgo.

Grado de satisfacción	Me encantó les da mucha seguridad	El grupo disfrutó mucho la tarea.
Involucramiento del grupo en la tarea	Las parejas se comportaron de forma muy distinta, hubo algunas que se arriesgaban mucho llevando al “ciego” por lugares difíciles y otros que al contrario estaban muy pendientes.	Aunque hubo diferencia en las parejas, todas realizaron el ejercicio a su estilo y encontraron la manera de hacerlo a su gusto.

Estas técnicas implican contacto físico y un mayor nivel de involucramiento emocional, por lo que el inicio fue más lento que en las otras técnicas, sin embargo, se lograron los objetivos esperados y los participantes se mostraron satisfechos con el resultado, ya que se logró una reflexión respecto a los temas que se trabajaron.

Por último se muestra el análisis de las técnicas de tipo fantasía dirigida, de las cuales se utilizaron dos en el taller: “El cofre del tesoro” y “El camino”.

Tabla 19:

Técnicas de fantasía dirigida

Tipo de técnica	Nombre de la técnica	Criterios de calificación	Información de la facilitadora y la observadora	Reportes de los alumnos
Fantasía	Cofre del tesoro	Calificación numérica	9	8.36
		Logro de objetivos	Los participantes se involucraron bien y la siguieron	Se logró el objetivo de reflexionar

		con facilidad.	sobre su autoconcepto.
	Grado de satisfacción	Me gustó la fantasía pero no sé si lo apliqué bien.	Se sintieron contentos con el ejercicio de la fantasía
	Involucramiento del grupo en la tarea	Los desconectados a la hora de la interpretación. Les costó un poco de trabajo poder transformar los objetos en cualidades personales, algunos fueron capaces de hacerlo y otros no.	Aunque todos hicieron la fantasía con facilidad, no se involucraron tanto en la simbolización de los objetos. Se quedaban con los objetos concretos.
Camino	Calificación numérica	9.5	8.2
	Logro de objetivos	Aunque no todos a través de la fantasía, el grupo si logro visualizar su paso por la universidad como un camino.	Se logró el objetivo del ejercicio. Y todos lo realizaron con interés.
	Grado de satisfacción	Todos estaban contentos con sus dibujos y con el hecho de compartirlos con sus compañeros, y al acabar el ejercicio los guardaron.	El grupo se mostró muy satisfecho con sus dibujos y con poder explicarlos a sus compañeros.
	Involucramiento del	Durante la fantasía algunos (tres)	Algunos participantes no

grupo en la tarea chicos durmieron, otros(dos) manifestaron no poder imaginarse las cosas, sin embargo a la hora de hacer el dibujo de su camino por la universidad todos lo hicieron con bastante empeño. se se involucran en la fantasía, pero si en el dibujo, en donde todos participaron.

A algunos participantes les costaba trabajo entrar en la fantasía, se dormían o decían que no podían imaginarse las cosas, en cambio otros lo hacían con facilidad. Sin embargo, en la retroalimentación, todos participaron y les pareció importante la reflexión y el trabajo que se realizaba con el material de la fantasía. En general la fantasía de “El camino” les gustó más que “El cofre del tesoro”.

Las exposiciones teóricas fueron evaluadas a través de la pregunta:

“En una escala de 5 a 10, donde el número 5 es deficiente y el 10 excelente califica las exposiciones teóricas”

Los estudiantes las calificaron con puntuaciones superiores a ocho. La exposición que obtuvo la puntuación más alta se refiere al tema “Autoestima y autoconocimiento” y la puntuación más baja se refiere a “Elementos del autoconcepto” (Véase Tabla 10).

Tabla 20

Promedio de calificaciones por exposición teórica

Exposiciones teóricas	Calificación
Autoestima y autoconocimiento	9.36
Elementos de autoconcepto	8.64

Actitudes facilitadoras	8.8
Estilos de comunicación	8.92

La última parte de este instrumento corresponde a preguntas abiertas sobre sugerencias para mejorar el taller y motivos para recomendarlo.

- ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

Entre los aspectos que se desatacan como los que más agradaron a los participantes del taller están la posibilidad de mayor convivencia e interacción con los compañeros, un conocimiento más profundo de ellos mismos y de los demás. Explorar un tipo de actividades diferentes a las que comúnmente se tienen en el salón de clases. Reflexionar sobre aspectos de conocimiento personal. Expresados en comentarios tales como:

“Las dinámicas donde interactuamos todos para hacer algo importante juntos, además de conocerlos ya que no era muy común hablarnos.”(Gh)

“Observar el mundo distinto en que cada individuo vive y se desarrolla.”(Hh)

“Poder interactuar con compañeros que conoces poco.”(Dh)

“Como podemos organizar nuestro tiempo y conocernos a nosotros mismos.”(Hm)

“Que aprendí a convivir y saber tomar decisiones importantes.”(Fm)

- ¿Qué fue lo que menos te gustó del taller?

Entre los aspectos que no les gustaron estuvieron aisladamente algunas dinámicas. Algunos percibían que al grupo le costaba trabajo organizarse y concentrarse en la tarea o que había “relajo”. Otro aspecto en el que varios mostraron inconformidad fue el tiempo, sin embargo mientras unos opinan que

faltó tiempo para algunas dinámicas, otros manifestaron que se ocupaba mucho tiempo:

“El poco tiempo que se dedicaba a algunas dinámicas”(Hm)

“Que se podían hacer las cosas más rápido”. (Jh)

- ¿Recomendarías este taller a otros compañeros?

Las razones por las que se recomendaría el taller son: la importancia del conocimiento personal y la posibilidad de mejorar como persona:

“Porque aprendes a conocerte más de lo que crees que lo haces y la interacción grupal propició la confianza.”(Ah)

“Retroalimentas aspectos que puedes mejorar de tu vida”.(Bh)

Considerarlo divertido, interesante y relajante, un cambio en la forma de trabajar las otras materias:

“porque es divertido, entretenido y te ayuda en cierta forma”, (lh)

“complementa diferente la carrera y eso es bueno para distraerse(Fm).”

Por último, mencionan como un factor para recomendar el taller la mejor convivencia y conocimiento de los demás:

“Porque permite conocer los puntos de vista de otros y convivir de manera más intensa”,(Dm)

“comprender mejor a los demás”.(Kh)

Solo una persona manifestó que no recomendaría el taller porque considera que debió ser más divertido.

- ¿Qué sugerencias nos darías para mejorar este taller en el futuro?

Seis personas expresaron que así estaba bien y que no tenían sugerencias. Entre las sugerencias para mejorar están:

“incluir actividades que no sean repetitivas”,(Hh)

“hacer más dinámicas”, (Im)

“explicar al principio para qué sirve cada dinámica”(Dh),

“ampliar las horas dedicadas al taller”, (Cm)

“hacer menos conversaciones en grupos pequeños”,(Fh)

“mantener más control del grupo”, (Jh)

“usar música” (Em)

Es decir que enfatizan en el deseo de variedad en las actividades, pero también de poder controlarlas mejor: saber desde el principio para que sirve y mantener el control del grupo. Un aspecto a resaltar es que si bien la mayoría habla de la ventaja de conocer más a los demás, varios sugieren menos conversaciones en grupos pequeños que era la parte que principalmente propiciaba ese mayor conocimiento.

Por último, dos personas sugieren que se brinde mayor atención a las situaciones individuales de cada quien, lo cual no corresponde al objetivo de un taller vivencial, menos cuando la asistencia promedio era de 20 participantes, sin embargo se puede proporcionar a estas personas una asesoría individual.

Es importante mencionar para finalizar los resultados el proceso grupal que se vivió a lo largo del taller, ya que como se puede ver en las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas, así como en algunos de los comentarios respecto a su autoestima y relaciones interpersonales, hubo situaciones diferentes a lo largo del tiempo.

Al iniciar el taller los participantes se relacionaban únicamente con aquellos miembros del grupo que ya conocían, por estar con ellos en otras materias. Se mostraban poco dispuestos a hacer equipos que los forzaran a trabajar con otras personas que no eran de su grupo habitual de amigos. Eran obedientes en el momento de seguir instrucciones, pero se involucraban poco en las técnicas, sobre todo eran poco expresivos en la retroalimentación.

A partir de la quinta sesión se observó que los participantes estaban dispuestos a interactuar con todos los demás y desaparecieron los comentarios como: “ellos no son de mi grupo”, “es que no los conozco”. Sino que se sentían como un solo grupo en esa materia.

Como parte de este mismo proceso, de la sexta sesión en adelante, se involucraban más en la retroalimentación, haciendo referencias a cosas que les pasan en otras situaciones o aplicando esos conceptos fuera de ésta materia. Así mismo, se atrevían a decir si les había gustado o no el ejercicio, aunque cuando alguien hacía una crítica, otros miembros del grupo parecían incómodos. Sin embargo, como las críticas eran bien acogidas e incluso se les preguntaba cómo mejorarían el ejercicio; empezaron a decir su opinión e inclusive en ocasiones propusieron modificaciones antes de hacer la retroalimentación del ejercicio, por ejemplo: “hagamos la discusión entre todos y no por equipos”, o “díganos primero el objetivo, antes de que comentemos nosotros”. Las cuales fueron tomadas en cuenta.

Otro aspecto importante que se notó en el proceso grupal fue que no necesitaban tanta aprobación de la facilitadora, cuando hicieron las máscaras, en la cuarta sesión preguntaban si estaban bien, y querían saber cuál representación había sido la mejor. Esta necesidad de ser mejor que los otros, o bien que el resultado fuera correcto, fue marcada también en la octava sesión para terminar primero de armar los rompecabezas. Pero en la sesión décima, pudieron reírse de ellos mismos y de los demás cuando se equivocaban, sin molestarse por ello y estaban más interesados en entender el ejercicio que en comparar sus resultados con los de los otros equipos.

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN

En el presente trabajo la discusión se articula integrando tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos, de tal forma que se discuten los resultados conjuntamente haciendo comparaciones entre ellos y comparándolos a su vez con la teoría y con otros estudios encontrados, siguiendo la lógica de la investigación mixta.

En primer término se discuten los resultados respecto al autoconcepto de los participantes, después se analiza lo encontrado en las relaciones interpersonales y por último los aspectos relativos al proceso del taller y su evaluación.

A lo largo del estudio, los cambios significativos y permanentes se dieron en la dimensión del autoconcepto, esto se puede explicar en primer lugar a partir de los comentarios de los propios participantes en cuanto a reconocer que las características que tienen en este momento pueden modificarse, si lo desean. Reconocer la posibilidad de cambiar es uno de los aspectos más importantes dentro del enfoque centrado en la persona (Rogers, 1993a), saber que las personas no son estáticas y que en cualquier momento pueden decidir modificar alguna actitud o conducta, porque ya no les funciona o les satisface, es parte fundamental de un autoconcepto saludable. El autoconcepto no es rígido, es flexible y se puede adaptar a las circunstancias cambiantes de la vida de la persona, ser capaz de aceptar y asimilar estos cambios hace que la persona se sienta más satisfecha consigo misma y con mayor control sobre sus circunstancias.

De acuerdo a la teoría de Rogers sobre el autoconcepto y sobre el cambio en la personalidad, cualquier cambio en el autoconcepto, es decir en la relación que el sujeto tiene sobre su concepción de sí mismo repercutirá más adelante en un cambio en su conducta y por lo tanto en sus relaciones con los demás, dado que el primer paso para un cambio en el autoconcepto es el reconocimiento de un nuevo concepto, una nueva habilidad o bien de una forma diferente de hacer las cosas. Además, se podría esperar que si los cambios se dan en el autoconocimiento, tomará tiempo que se manifiesten en las relaciones

interpersonales, esa puede ser la razón por la que hay menos cambios en las relaciones interpersonales.

Los participantes conciben su paso por la universidad como una parte crucial en sus vidas, a partir de este se definirá su futuro, aunque la mayoría expresó claridad respecto a estar en el camino (carrera) que desean para su futuro, algunos expresaron que habrá cambios, algunos encuentran que hay dificultades o que puede haberlas, mientras que otros ven el futuro despejado. Es interesante resaltar que para la mayoría es un camino solitario, algo que tienen que hacer por sí mismos, solo algunos dibujaron o mencionaron que había gente a su alrededor apoyándolos. Para la mayoría de los participantes la licenciatura es la meta final en su educación, mientras que algunos si hablaron de ella como una meta intermedia, la primera de varias que desean lograr académicamente.

González (2008) dice que en este período, el adulto emergente requiere conquistar el espacio social externo, por lo tanto todas las habilidades para las relaciones sociales son especialmente importantes, de ahí que los participantes pongan énfasis en ser alegre, sociable y buen amigo. Mientras que para Arnett (2000), las características personales que el adulto emergente está más interesado en adquirir son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes, de ahí se puede entender el valor que los participantes otorgan a ser responsable y seguro. Además, Berger y Thomson (2001) explican que el adulto emergente se vuelve más tolerante respecto a ideas y formas de ver la vida, diferentes a las suyas, entonces la cualidad de la tolerancia aparece como algo que es necesario adquirir.

Otro momento en que se pudieron observar algunas características personales importantes de los participantes fue en el diseño de las máscaras. Las máscaras representan lo que la persona es, pero también aquello que desea ser (Blatner, 2005) el jaguar se identifica con la fuerza, la agilidad y el valor, por otra parte el detective se relaciona, principalmente, con las ganas de investigar y el deseo de conocimiento, las máscaras de carnaval tienen que ver con alegría y también con un deseo de diversión que los participantes ven frustrado en este momento por el tiempo que dedican al estudio. Por otra parte, el personaje de anime y el de la

caricatura son superhéroes con poderes especiales para enfrentarse a las dificultades. Esto podría suponer, en esos participantes, un deseo de tener mayores capacidades para enfrentarse a las situaciones difíciles.

Los resultados obtenidos en el análisis del autoconcepto a partir del taller vivencial mostraron que efectivamente los talleres incrementan el autoconocimiento de los participantes y esto repercute en una mejor autoestima, tal como muestran el estudio de Muñoz de Visco y Morales (2010). Así mismo Parra, y colaboradores (2006) encontraron en su estudio diferencias significativas en la prueba de POI en la subescala de autoestima después del taller vivencial, coincidiendo con lo encontrado en este estudio.

La autenticidad, el aprecio y la comprensión son los factores para que se dé un clima que favorezca las relaciones entre las personas, sobre todo cuando forman parte de un grupo; así, los participantes del grupo consiguen ser más flexibles, dinámicos y autónomos, fortalecen su creatividad y se muestran más conformes con ellos mismos (Mora, 2005). Estos elementos se pueden encontrar claramente en los discursos de los participantes.

La realidad cotidiana de la vida de los estudiantes deja poco espacio para la reflexión personal y propicia que se privilegien unas actividades sobre otras, hacer conciencia de la necesidad de un equilibrio en su vida es importante para los participantes, además propicia la autorreflexión, por lo que se considera que uno de los aprendizajes significativos que se adquirió durante el taller es la importancia que tiene conocerse a sí mismo.

El hecho que dentro de los programas universitarios se consideren estos aprendizajes y se favorezca la creación de este tipo de espacios de reflexión, propiciará, tal como mencionan Medina y Mendoza (2009) y Ornelas (1995) el establecimiento de relaciones interpersonales saludables dentro de la universidad. Que permitan al estudiante desempeñarse como un ser humano más integral, en contacto consigo mismo y su entorno. Por lo tanto, capaz de desarrollar los valores y actitudes de trabajo colaborativo que requiera para su adecuado desarrollo profesional.

Respecto a las relaciones interpersonales, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones, individualmente y en el análisis cualitativo se encontraron diferencias en los aspectos de inclusión deseada y expresada, así como en las dimensiones de afecto deseado y expresado, lo que implica que algunos de los participantes modificaron su forma de relacionarse con los demás, hacia un comportamiento más sociable y una mayor expresión de sus sentimientos.

Estos resultados corresponden a lo que ya observaban en su estudio Parra y colaboradores, (2006), quienes reportaron un incremento en el contacto con los demás. Por lo tanto se puede deducir que los talleres vivenciales incrementan la calidad de los conocimientos y la conciencia de las modalidades de interacción, así como de los estilos de respuesta que las personas tienen hacia las acciones de otros.

Cuando los participantes se dan la oportunidad de conocerse más y aprenden acerca de cómo son en realidad, es cuando pueden ser conscientes de la influencia que esto tiene en sus relaciones con los demás. Entonces ya no solo importa lo que ellos piensan o sienten, sino también que estos pensamientos y sentimientos repercuten en las otras personas con quienes se relacionan y esto fomenta un mayor respeto y aceptación de los demás. Estos aspectos que se encontraron en el grupo concuerdan con los de Extremera (2005), quien explica que aquellos estudiantes que presentan niveles elevados de manejo emocional muestran mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos.

El uso de un estudio mixto permite comparar los resultados tanto cuantitativos como cualitativos y apreciar la forma como ambos se complementan, al observar que existe congruencia entre los resultados en las pruebas y las reflexiones que hacen los participantes, sobre sus relaciones interpersonales, ya que ellos manifiestan en sus discursos mayor apertura, lo que correspondería a una mayor inclusión.

Sin embargo, este aspecto no muestra modificaciones en las mediciones cuantitativas de las medias grupales, pero, en los resultados individuales y en la comparación con el grupo control se encontró un incremento en las puntuaciones

de inclusión deseada y expresada, así como de afecto deseado y expresado, lo que implica que los participantes se relacionan ahora de una forma más incluyente y afectuosa con los demás.

Estos resultados concuerdan con los postulados de Rogers (1993b), quien menciona como el principal beneficio de los talleres vivenciales, que en la situación grupal se modelan relaciones interpersonales adecuadas y se proporciona a los participantes una oportunidad inmediata para descubrir modos nuevos y más satisfactorios de relacionarse con la gente. Los talleres vivenciales incrementan la calidad de los conocimientos y la conciencia de las modalidades de interacción, así como de los estilos de respuesta que tenemos hacia las acciones de otros.

Durante el taller, los participantes experimentaron las diversas formas de comunicación y vieron las ventajas de la comunicación empática, en varios ejercicios. Esto propició que al final reportaran un aumento en su empatía y mayor aceptación de los demás, logrando lo que Barceló (2001) define como conocimiento profundo y revelación mutua del yo, ya que los participantes se esfuerzan por comunicarse entre sí sus mundos subjetivos, en un diálogo constante.

En el aspecto de liderazgo y control es interesante comentar que las puntuaciones se muestran muy bajas en ambos grupos y en todas las mediciones, sin registrarse prácticamente cambios en los participantes durante el taller. Al parecer asumir una posición de liderazgo no resulta del interés de los participantes, actitud que se manifestó tanto en los ejercicios como en los resultados de la escala de FIRO-B, en donde la puntuación de control que se refiere al ejercicio del liderazgo y control sobre otros, es muy baja tanto en control esperado como en control deseado.

Este nivel de puntuaciones corresponde al tipo "rebelde", las personas con estas características no solo evitarán tomar decisiones o responsabilidades sino que se sentirán más cómodos cuando otros no intenten controlarlos. Esto indicaría falta de madurez en la persona, o bien una actitud de rebeldía adolescente en la que se muestra miedo al compromiso y deseo de independencia (Castanedo y

Munguía, 2011). Considerando que los participantes son adultos emergentes, es probable que esta actitud sea parte de la adolescencia que están dejando atrás y que cambie naturalmente, como parte de su desarrollo, hacia un manejo de control de tipo “autoconfianza” que implica sentirse cómodo al tomar decisiones y asumir alguna responsabilidad.

Sin embargo, respecto a esta dimensión, es interesante mencionar que una participante reportó en la entrevista de seguimiento que el taller favoreció el que ella modificara una relación en la que se vivía controlada por la otra persona, lo que permite presumir que la experiencia de participación en el taller le proporcionó una mayor sensación de autonomía y control.

Para evaluar el taller se utilizaron las tres perspectivas propuestas por Orlinsky (2009), ya que se tomó en cuenta la percepción de los participantes, la percepción de la facilitadora del grupo y los comentarios realizados por la observadora.

Un aspecto importante que se encontró en el proceso del taller fue que la confianza en los demás fue aumentando, lo que se manifestaba en que los participantes cuando comentaban los ejercicios, haciendo alusiones personales y hablando de sus sentimientos. Como lo establece Gómez del Campo (2000), en la tercera etapa del proceso grupal, los individuos empiezan a hablar de sus sentimientos, tanto positivos como negativos, respecto al proceso del grupo y a las diversas técnicas planteadas.

En este sentido, conforme avanzó el taller el grupo mostró también mayor compromiso respecto al taller mismo, al ser crítico respecto a los aprendizajes que se estaban obteniendo o bien que se pretendía que obtuvieran, con comentarios que indicaban: “en esta sesión sí aprendí” o bien “en esta sesión no aprendí algo diferente”. Esta conciencia y responsabilidad en el propio aprendizaje forma parte de lo que Moreno (1983) establece como fundamental en el aprendizaje significativo.

Otro aspecto interesante que se puede notar en los resultados es que las puntuaciones en el grupo control en los dos instrumentos tienden a ser más bajas con el paso del tiempo, si bien no llega a ser estadísticamente significativo, si

existe la disminución. Mientras que, aun cuando no hay un aumento significativo en las puntuaciones del grupo experimental en todas las dimensiones, estas no disminuyen, lo que hace pensar que tal vez el taller actúa de alguna forma como factor de protección ante el estrés que produce en la carrera el estudio del segundo semestre. Este mismo factor de protección puede ser un elemento que influyó en el hecho de que el grupo experimental tuviera menos bajas académicas al final del semestre que el grupo control. Se puede considerar entonces como un beneficio adicional que la participación en experiencias vivenciales que permitan la reflexión personal y fomenten relaciones interpersonales constructivas, disminuye el riesgo de que los estudiantes deserten de sus estudios, aunque este aspecto debería ser estudiado más ampliamente.

Tomando en cuenta a Aragón y Silva (2002) se puede decir que los cambios que se dieron durante el taller se mantuvieron, ya que permanecieron después de tres mediciones en el tiempo, e inclusive la puntuación de afecto expresado se incrementó en el período de seguimiento. Es decir, existe un efecto acentuado de la intervención una vez retirada esta. Lo que se considera como una intervención efectiva, ya que los participantes continuaron mejorando sus habilidades interpersonales, especialmente la que se refiere a la expresión de afecto después de que terminó el taller.

Sin tener en mente restarle importancia al papel del facilitador, el cual es crucial para el adecuado desarrollo del taller, es necesario darle más importancia al diseño del mismo, ya que en el contexto de un taller vivencial en donde el facilitador no está en posibilidades de explorar ampliamente cada una de las técnicas con cada uno de los participantes, el diseño del taller y la secuencia de las técnicas deben permitir que cada participante pueda, por sí mismo, hacer reflexiones e integrar aprendizajes aunque no tenga la oportunidad de compartirlos con el grupo, para lograr así las metas que Schmid (2007) establece respecto a que el grupo proporciona a la persona el espacio donde refuerza su identidad, descubre sus características y experimenta sus relaciones.

Los resultados de la validación social del taller nos revelan que en general los participantes encontraron satisfactorio el taller, consideran que cumplió sus expectativas y que les proporcionó aprendizajes duraderos y útiles para su vida futura.

Respecto a la percepción del taller, en primer lugar se puede concluir que a los participantes validaron el taller como una propuesta efectiva para reflexionar sobre su autoconcepto y sus relaciones interpersonales, ya que la cantidad de comentarios positivos respecto a las distintas técnicas es mayor que la de negativos. Lo que hablaría del interés del grupo por conocerse a ellos mismos. También, es interesante mencionar que la mayoría de los participantes consideran que el grupo es participativo y agradable. Tomando en cuenta las opiniones de los participantes, parece que las técnicas que propician autorreflexión y favorecen las relaciones interpersonales son percibidas por los participantes no solo como positivas, sino también como generadoras de aprendizajes.

Por otro lado, a través del análisis de las opiniones de los participantes se puede observar que existe una importante relación entre el nivel de compromiso para realizar las técnicas en el taller, con el grado de participación en la sesión y la consiguiente sensación positiva hacia el grupo. Lo que implicaría que es necesario para el facilitador proponer ejercicios que resulten verdaderamente significativos para los participantes si pretende que la retroalimentación grupal sea después productiva.

Otros aspectos valorados positivamente por los participantes respecto al taller son: la posibilidad de mayor convivencia e interacción con los compañeros, un conocimiento más profundo de ellos mismos y de los demás. Así como la posibilidad de explorar un tipo de actividades diferentes a las que comúnmente se tienen en el salón de clases y de reflexionar sobre aspectos de conocimiento personal.

Respecto a aquellos aspectos que se considera importante modificar del taller para una aplicación posterior están: poner el cuadro de autoconocimiento en una

sesión más avanzada para que el grupo tenga más confianza al compartir sus sentimientos. Dedicar tiempo a la retroalimentación sobre las máscaras, enfatizando el uso de máscaras en la vida cotidiana como una forma de defensa frente a los demás. Escoger un ejercicio para la comunicación no verbal con mayor grado de dificultad que los “Cuadrados de bavelas” sobre todo si se trabaja con estudiantes de ingeniería. Eliminar el ejercicio del “Camión nuevo” o bien cambiarlo por alguno que tenga que ver con una situación estudiantil para que los participantes se sientan más involucrados en el tema. Estas modificaciones se considera que contribuirían a un mejor logro de los objetivos al propiciar la reflexión sobre aspectos importantes que no se consideraron con suficiente profundidad, como el cuadro de autoconocimiento y las máscaras. Y a involucrar más a los participantes en aquellas sesiones en que esto no sucedió, como en el caso de los rompecabezas, que se tuvo que improvisar una técnica que estaba planeada para otra sesión o en el “Camión nuevo” que no les agradó a los participantes. Un acierto importante en la técnica de “armar máquinas con nuestros cuerpos” fue que después de hacerlo por equipos, todo el grupo hizo una máquina juntos. Esta parte no estaba planeada, surgió de una propuesta del propio grupo, fue bien acogida por los participantes y logró que el grupo trabajara de manera coordinada y se organizara para resolver un problema, quedando al final muy satisfechos con el resultado.

CONCLUSIÓN

Es importante mencionar que este trabajo no pretende solo reportar los resultados de un taller específico, aun cuando resulta útil hacerlo por las escasas investigaciones que se tienen en México a este respecto, sino enfatizar la necesidad de evaluar de forma sistematizada los talleres y otros eventos grupales que se realizan con el fin de aportar a la investigación en el campo del Desarrollo del Potencial Humano, así como de seguir construyendo teoría a partir de las experiencias de contrastación teoría-práctica que se van realizando. Aquí es necesario enfatizar que la evaluación de este tipo de talleres vivenciales a través de mediciones cualitativas y cuantitativas que cumplan con los requisitos establecidos por la APA, para valorar una intervención no solo es posible sino que resulta muy enriquecedor, para el proceso mismo del taller y para explicar de manera amplia y completa los resultados obtenidos.

Por lo tanto, se considera necesario empezar a hacer estos ejercicios de evaluación, ya que en la medida que las personas que diseñan y realizan talleres vivenciales analicen a través de la percepción de los participantes y de otros métodos, las diferentes técnicas vivenciales que utilizan, podrán tener evidencia clara de la pertinencia y utilidad de éstas para el logro de los objetivos propuestos en el taller. Igualmente, esta actividad evaluativa sistemática, le da el carácter profesional y científico para reportar los avances y retos que permitirán mejorar y explicar cabalmente las aportaciones de la psicología humanista al campo educativo y terapéutico. A este respecto, Berra y Dueñas (2011) conciben la evaluación en los talleres de educación para la salud como un proceso continuo, considerando los logros y dificultades específicos de cada grupo, que permite la mejora de los talleres, de sus participantes y del facilitador. Lo que corresponde a lo realizado en este estudio.

Es muy difícil evaluar el cambio en el comportamiento de las personas solo a partir de la medición de medias, tal como lo explica Marley (2010), porque en los grupos no todas las personas están en la misma situación y cambian igual sino que cada una se ve influenciada por múltiples factores que escapan del control del facilitador, un modelo mixto permite darle voz a cada participante para

considerar su propio proceso de cambio y esto permite cubrir aspectos que de otra forma quedarían nulificados.

Sería prácticamente imposible realizar una intervención en el ambiente real sin que existieran variables extrañas que pudieran influir en el resultado del mismo, no obstante, es importante mencionar como una limitación del presente estudio el hecho de que la universidad donde se llevó a cabo atravesó por una importante crisis (cierres de las instalaciones por diversos grupos y en diversos momentos), que inició a la semana de finalizado el taller y se prolongó hasta iniciado el siguiente semestre, lo cual dificultó la aplicación de las entrevistas y cuestionarios de seguimiento y pudo haber influido en la cantidad de bajas académicas que se presentaron.

Otra limitación de este estudio es, que al trabajar con grupos naturales, no se tiene la certeza de que los grupos sean efectivamente equivalentes. En este caso no se pudo controlar el número de participantes, que en el grupo control siempre fue menor.

Respecto al grupo control probablemente hubiera sido conveniente aplicar algún tipo de entrevista cualitativa, en la segunda evaluación y en el seguimiento, para tener un contacto personal con los participantes y tener elementos cualitativos de comparación con el grupo experimental.

Este estudio proporciona, por la cantidad de información que fue posible recopilar durante el trabajo de campo, la posibilidad de realizar otros análisis e investigaciones complementarios como pudieran ser:

- Estudio de caso de aquellos participantes que presentan mayores cambios.
- Análisis de cada sesión del taller para verificar la efectividad de las dinámicas planteadas y la percepción de las mismas.
- Diferencias en las puntuaciones de las pruebas y en la validación social del taller por género.

Así mismo, se plantean como posibilidades de investigación: la aplicación de este taller en otras carreras para hacer comparaciones, o bien la aplicación a los maestros de esta misma carrera y establecer comparaciones.

Como conclusión de este trabajo se puede establecer que se cumplieron los objetivos establecidos en el taller vivencial, ya que éste, tuvo un efecto positivo en el autoconcepto de los estudiantes que asistieron respecto al grupo control. Otra observación importante es que las relaciones interpersonales de los participantes del taller son mejores que las de los participantes del grupo control, según su propio reporte. Además, los estudiantes validaron el contenido del taller, considerando que cumplió con sus expectativas y que lo aprendido en éste, es de utilidad para su vida futura.

Por lo tanto, se puede considerar que los talleres vivenciales permiten a los estudiantes experimentar un modelo diferente para relacionarse con los demás, en un ambiente que promueve la expresión de los sentimientos y actitudes propias, de tal forma que favorecen la reflexión y el crecimiento personal.

Lo anterior permite proponer la implementación de este tipo de actividades dentro de los programas curriculares de distintas carreras, ya que proporcionan a los estudiantes experiencias de aprendizaje que les permitirán desenvolverse mejor dentro y fuera de la universidad.

Sin embargo, para llevar a cabo estas experiencias satisfactoriamente es necesario que se realice un adecuado proceso de diseño, evaluación y seguimiento de las mismas, en el que se consideren las técnicas utilizadas, al facilitador y el ambiente del grupo, para garantizar los resultados deseados.

REFERENCIAS

- Acevedo, A (1999) *Aprender jugando*. México: Limusa.
- Agazarian, YM. (2011). Contemporary theories of group psychotherapy: a systems approach to the group-as-a-whole. *PubMed-indexed for MEDLINE* 1572781.
- Antons, K. (1978) *Práctica de la dinámica de grupos*. España: Herder.
- Aragón A. y Silva A. (2002). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*. México: Pax.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480 doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469469.
- Arnett, J.J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente, un enfoque cultural*. 3ª.ed. México: Pearson Educación.
- Balcázar, P., Delgadillo, L., Gurrola, M., Mercado, A. y Moysén, A. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: UAEM.
- Barceló, T.(2001). *Crecer en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. 2da. España: Desclée de Brouwer.
- Beltrán, J. y Bueno J. A.(2009). *Psicología de la educación*. España: Marcombo.
- Berger, J. y Thompson, L.(2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. España: Editorial médica panamericana.
- Berra M.J. y Dueñas R. (2011). Educación para la salud: conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes. *Revista científica electrónica de psicología ICSA-UAEH Puebla*, 5, 116-125.
- Blatner, A. (2005) *El psicodrama en la práctica*. México: Pax.
- Branden, N. (2000). *Cómo mejorar su autoestima*. México: Paidós.
- Branden, N. (2006). *El poder de la autoestima*. México: Paidós.

Buber, M (1980). *El conocimiento del hombre* México, Pax.

Campbell, D. y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.

Carstensen, L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology And Aging*. 7(3), 331- 338.

Castanedo C. y Munguía G. (2011). *Diagnóstico, intervención e investigación en psicología humanista*. Madrid: CCS.

Cheybar, E. (2007). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. México: Plaza y Valdés.

Cortright, B., Kahn N. y Hess J. (2004). Speaking from the heart: integral t-groups as a tool for training transpersonal psychotherapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35(2).4-20.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.

Denegri, C. M, Opazo P. C y Martínez, T. G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81),13-41.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Di Maria, F. y Falgares, G. (2008). *Elementos de psicología de los grupos. Modelos teóricos y ámbitos de aplicación*. España: Mac Graw Hill.

Egan, R. (1997) *El orientador experto*. México: Manual Moderno.

Erikson E.H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen-Hormé.

Extremera, P.N. (2005). Inteligencia emocional, calidad en las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*. 15(2), 117-137.

Franco, C., Molina, A., Salvador, M., De la Fuente, M., (2011) Modificación de variables de personalidad mediante la aplicación de un programa psicoeducativo de conciencia plena en estudiantes universitarios. *Avances de Psicología Latinoamericana, Bogotá*. 29(1) pp.136-147.

Fulgencio, M., Ayala, H., (1996) Validación social de intervenciones conductuales con niños: evaluación de metas, procedimientos y resultados. *Revista mexicana de análisis experimental de la conducta*. 22(2)pp. 113-138.

García, Y.E. (2011). *Mujeres con soltería no voluntaria, actitudes y conductas*. Morelia: Papiro Omega.

Gibb, J. (2000). Efectos del entrenamiento en las relaciones humanas. En Lafargay Gómez del Campo (comps), *Desarrollo del potencial humano1*(pp.147-191). México: Trillas.

Girardi, C. (2011) *Investigación cualitativa. Estrategias en psicología y educación*. México: Universidad Intercontinental.

Gómez del Campo, J. (2000) Una experiencia abierta de aprendizaje. En Lafarga y Gómez del Campo (comps) *Desarrollo del potencial humano* vol. 2. México, Trillas.

Gómez del Campo J. (octubre, 2008). *Identidad, autoestima y asertividad*. Trabajo presentado en el 2do. Congreso internacional de psicología de la UMSNH, Morelia, México.

González, J.J. Monroy, A. y Kupferman E. (1999). *Dinámica de grupos: técnicas y tácticas*. México: Pax.

González, M.P. (1999). *Psicología de los grupos, teoría y aplicación*. España: Síntesis.

González, J. (2008). *Para comprender la juventud actual*. España: Verbo Divino.

González-Pineda, J.A., Núñez-Pérez, J.C., González-Pumariega, S., & García García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. *Revista Psicothema*, 9(2), 271-289.

Greco, M. y Prendes, C. (2008) Competencias sociales en la universidad, visión de docentes y alumnos. En *Cátedras electrónicas Universidad Nacional del Litoral*. www.fcv.unl.edu.ar/archivos/grado/catedras.

Gupta, S.(2012) Development of Trust in T-Groups. *The Asian Conference of Psychology & the behavioral sciences*. 3-16 ISSN 2186-615X.

Gutiérrez, J. y Delgado, J.M., (1999) Teoría de la observación. En Delgado J.M.y Gutiérrez, J. (Coords.) *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Hernández S.,Fernández C.,Baptista, M.P. (2010).*Metodología de la investigación* 5ª ed.México, McGraw Hill.

Ibarra Mendivil J.L. (2003) La universidad necesaria. En REDIE revista electrónica de investigación educativa, 5(1) p.25-29.

Jourard, S.M. yLandsman T. (1998). *La personalidad saludable: El punto de vista de la psicología humanística*. México: Trillas.

Juárez, F., Villatoro, J.A., López, E.K. (2002). *Apuntes de estadística inferencial*. México: Instituto Nacional de psiquiatría Ramón de la Fuente.

Kazdin, A. E., (2009). *Métodos de investigación en psicología clínica*. 3era ed. México: Prentice hall.

Kazdin, A. E. &Nock, M.(2003). Delinear los mecanismos de cambio en la terapia infantil y adolescente.*Journal of ChildPsychology and Psychiatry*, 44(8), 1116–1129.

Lafarga J. (1993) Contexto histórico del enfoque centrado en la persona. En Lafarga J. y Gómez del Campo J. (Comps). *Desarrollo del potencial humano* vol. 3(pp. 24-56), México: Trillas.

Lafarga, J., (2000) La educación centrada en el estudiante. . En Lafarga y Gómez del Campo (comps) *Desarrollo del potencial humano* vol. 2. México, Trillas.

Leventon, E. (1980) *Cómo dirigir psicodrama*. México: Pax.

- López, J.M. (2010) *Dinámica de grupos en el aula*. México: Trillas.
- Marks, D.F. (2009). How should psychology interventions be reported. *Journal of Health Psychology*. 14, 475-489. DOI: 10.1177/1359105309103567
- Marley, S.C., (2010) Psychological measurement for specialist in group work. *The journal for specialists in groupwork*. 35:4, 331-348
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI Facultad de Psicología UNMSM: Venezuela*, 9(1) 123-146.
- Medina, R. y Mendoza, E. (2009). *Tópicos en educación superior. Una mirada desde la FIMPES*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mora, M.(2005). *Autoestima*. España: Síntesis.
- Moreno, S., (1983) *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno.
- Muñoz de Visco, E., y Morales B.C, (2010). Promoción del potencial humano mediante grupos de autoconocimiento y desarrollo personal. *Revista Alternativas de la psicología*, 15(23), 2-13.
- Muñoz, M. (2008). *La sensibilización gestalt: una alternativa para el desarrollo del potencial humano*. México: Pax.
- Nastasi, B.K., Hitchcock J., Sarkar S., Burkholder, G., Varjas, K., Jayasena, A. (2007). Mixed Methods in Intervention Research: Theory to Adaptation. en *Journal of Mixed Methods Research* 2007 1: 164 DOI: 10.1177/1558689806298181
- Orlinsky D. (2007). *¿Qué me gustaría leer durante los próximos diez años de investigación en psicoterapia?* Conferencia dictada en el VII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia y I Congreso Uruguayo de Psicoterapia, de la Federación Uruguaya de Psicoterapia. Montevideo, Uruguay.
- Orlinsky, D. (2009). What is psychotherapy research? Conferencia en *NASPR* México.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de cultura económica.

Parra L. L., Ortiz R.N., Barriga O.A., Henríquez A.G. y Neira M.E. (2006). Efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la autoactualización de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. *Revista Ciencia Y Enfermería*. 12(1), 61-72.

Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. (2009). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana*. 5(1) 21-36.

Pérez, E. N., Filella, G.G. y Sodevila, B. A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. En *Revista electrónica de motivación y emoción*. 13 (34), 3-11.

Piaget, J. (2001) *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.

Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.

Ramírez, M.I. y Herrera, F., (2011) *Autoconcepto*. Granada: Instituto de estudios ceutíes.

Repetto, E. y Peña, M. (2010) Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(5) 58-62.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Aljibe.

Rodríguez M. (1998). *Relaciones humanas* México Trillas.

Rogers, C.R. y Kignnet, M. (1992). *Psicoterapia y relaciones humanas*. México: Paidós.

Rogers, C. (1993a). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

Rogers, C. (1993 (b)). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Argentina: Paidós

Rogers, C. (1999). "Condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico de la personalidad." En Lafarga y Gómez del Campo (comps.) *Desarrollo del potencial humano* vol. 1. México, Trillas.

Rogers, C. (2000) "Algunas observaciones acerca de la organización de la personalidad". En Lafarga y Gómez del Campo (comps) *Desarrollo del potencial humano* vol. 2. México, Trillas.

Rogers C. (2004). *Los grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu

Sánchez, J.C. (2002). *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*. España: McGraw Hill.

Satir, V. (1998). *Contacto íntimo*. México: Pax.

Schmid, P. F. (2007). En el principio fue el grupo. Grupos de encuentro y terapia de grupo, una perspectiva de cambio más allá del individuo. *Prometeo Revista Mexicana de psicología humanista y Desarrollo Humano*, 50, 39-43.

Sneed, J.R. and Whitbourne, S.K. (2003) Identity Processing and Self-Consciousness in Middle and Later Adulthood. *Journal of Gerontology: psychological sciences*. 58B(6), 313–319.

Smith, M. K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research, *The encyclopedia of informal education*, recuperado en www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm

Stevens, J. (2005) *El darse cuenta*. Argentina: Cuatro vientos

Trianes Torres, M.V. y Fernández-Figares Morales, C. (2010). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria* (2a. ed.). España: Desclée de Brouwer.

Tunnerman, C. (2002) *Tendencias de la educación superior contemporánea y el rol de las universidades públicas*. República Dominicana: UASD.

Villar, T. (2010). *Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal*. (Tesis de maestría) Universidad Vasco de Quiroga, México.

Vinogradov S. y Yalom, I. (2010) *Guía breve de psicoterapia de grupo*. España: Paidós.



APÉNDICES

APÉNDICE A

CARTA DE ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO

APÉNDICE B

POI INVENTARIO DE ORIENTACIÓN PERSONAL

APÉNDICE C

FIRO B. INVENTARIO DE RELACIONES INTERPERSONALES PARA ADULTOS

APÉNDICE D

CONSENTIMIENTO INFORMADO

APÉNDICE E

ENTREVISTA

APÉNDICE F

EJERCICIO COMPRA-VENTA DE CUALIDADES

APÉNDICE G

BITÁCORA DE LA SESION

APÉNDICE H

EVALUACIÓN DEL TALLER AUTOCONCEPTO Y RELACIONES INTERPERSONALES

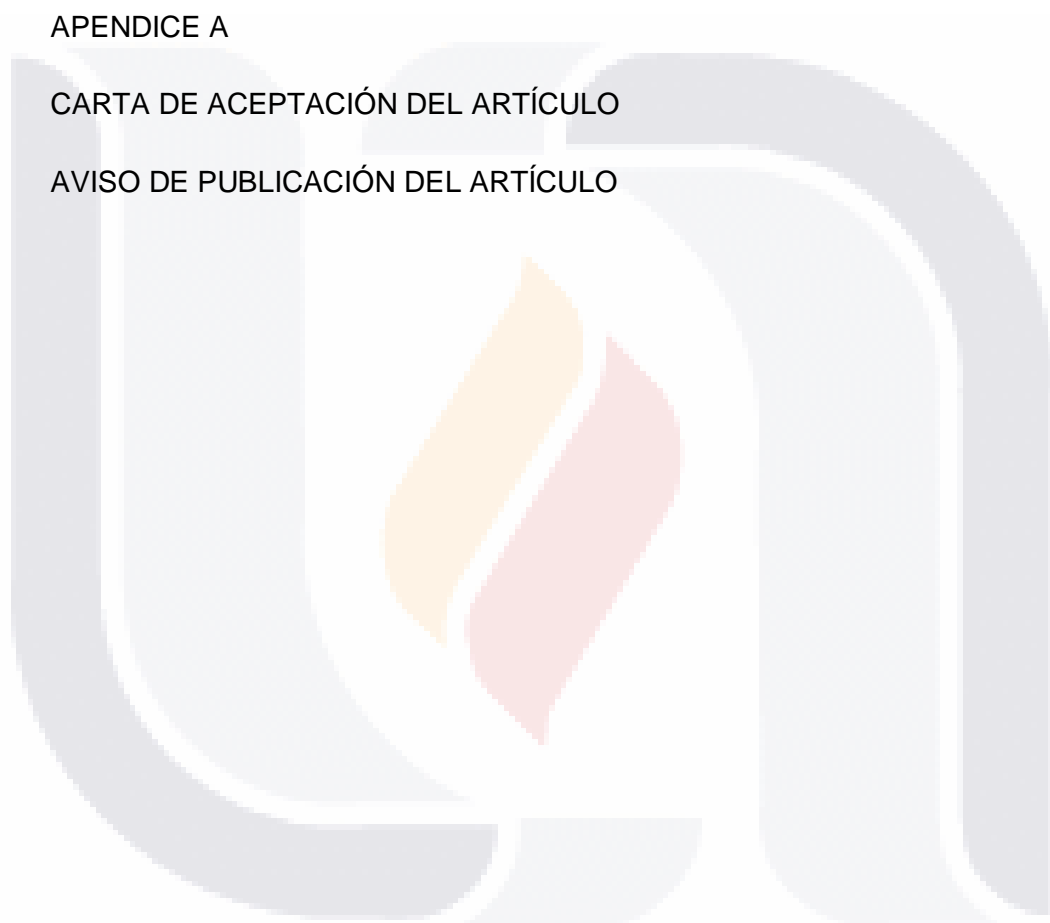
APÉNDICE I

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER.

APENDICE A

CARTA DE ACEPTACIÓN DEL ARTÍCULO

AVISO DE PUBLICACIÓN DEL ARTÍCULO





COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES
Revista *Intercontinental de Psicología y Educación*
ISSN: 1665-756X

México, D.F. a 13 de mayo de 2013

M.P.H. María Inés Gómez del Campo del Paso
Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Dra. Evelyn Irma Rodríguez Morril
Presente

Estimadas autoras:

Por medio de la presente, damos aviso de su artículo:

Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales

Una vez revisado exhaustivamente por el comité editorial de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, autorizó la publicación del mismo, quedando pendiente el número en el que será publicado.

Para llevar a cabo su publicación, solicitamos firme y envíe por correo electrónico, la forma adjunta en la que transfiere los derechos de autor a la *REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, en el entendido de que si en el futuro usted desea hacer uso del material, deberá notificarlo por escrito al Grupo Editorial.

Sin otro particular por el momento, aprovecho para enviarle un cordial saludo.

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL



COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES UIC

Atentamente

Lic. Javier E. Curiel Sánchez
Coordinador de Publicaciones



COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES
Revista *Intercontinental de Psicología y Educación*
ISSN: 1665-756X

México, D.F. a 24 de marzo de 2014

**M.P.H. María Inés Gómez del Campo del Paso
Presente**

Estimada M.P.H. Gómez:

A través de la presente nos dirigimos a usted para entregarle un ejemplar de la publicación donde aparece su artículo y expresarle nuestro agradecimiento por su colaboración en el Vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, así como también, reiterarle la invitación para continuar colaborando en los siguientes números.

Queremos, igualmente solicitar su apoyo a fin de que todos sus artículos sean enviados por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word O RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; amflores@uic.edu.mx o por correo postal (una impresión del texto con su correspondiente archivo electrónico) a la dirección que aparece al calce.

Aprovecho para comentarle que la revista también la puede ver en el siguiente link:

<http://es.scribd.com/doc/211209867/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion-Vol-16-num-1>

Agradeciendo de antemano la atención a la presente, nos despedimos de usted esperando contar siempre con su colaboración y valiosos aportes.

Atentamente

**Lic. Javier E. Curiel Sánchez
Coordinador de Publicaciones**

APENDICE B

INVENTARIO DE ORIENTACIÓN PERSONAL (POI)

HOJA DE INSTRUCCIONES

HOJA DE RESPUESTAS.



POI

PERSONAL ORIENTATION INVENTORY

Everett L. Shostrom, Ph.D.

INVENTARIO DE ORIENTACIÓN PERSONAL

Celedonio Castanedo

INSTRUCCIONES

Este Inventario contiene pares de frases numeradas. Lee cada una de ellas y decide cual de los dos pares de frases se aplican mejor a ti.

Marca las respuestas en la hoja de respuestas, como en el ejemplo de la hoja de respuestas que se muestra aquí abajo.

Sección de respuestas	
Marca la columna correcta	
a	b
. x
.
a	b
. . .	. x .
.

Si la primera frase del par es CIERTA o CASI CIERTA, marca la columna "a" (ver ejemplo cuadro). Si consideras que la segunda frase del par es CIERTA o CASI CIERTA, marca la columna "b" (ver ejemplo cuadro anterior). Si ninguna de las dos frases te concierne, o si se refieren a algo que desconoces, no respondas. Recuerda dar tu propia opinión y no dejes ninguna respuesta en blanco, si es posible.

Al marcar tus respuestas, en la hoja de respuestas, asegúrate de que el número de la frase corresponde al número de la hoja de respuestas. Si quieres cambiar una respuesta la borras completamente. No escribas nada en este cuadernillo.

Recuerda, intenta responder a todas las frases.

Antes de responder al Inventario, escribe tus datos personales en el espacio correspondiente de la hoja de respuestas.

AHORA PUEDES ABRIR ESTE CUADERNILLO Y EMPEZAR CON EL ITEM 1.

Published by EdITS, San Diego, CA 92167
Copyright 1963 by Everett L. Shostrom
Copyright 1963/1996 by EdITS/Educational and Industrial Testing Service

Versión experimental en español
Celedonio Castanedo

PERSONAL DIAGNOSTIC INVENTORY

POI

SCORES

By
EVERETT L. SHOSTROM
 PUBLISHED BY

EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL TESTING SERVICE

- 0. NA _____
- 1. T1 _____
- 2. TC _____
- 3. O _____
- 4. I _____
- 5. SAV _____
- 6. Ex _____
- 7. Fr _____
- 8. S _____
- 9. St _____
- 10. Sa _____
- 11. No _____
- 12. Sy _____
- 13. A _____
- 14. C _____

Name _____	Last _____	First _____	Middle _____
Age _____	Date _____	Sex <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	
Married <input type="checkbox"/>	Single <input type="checkbox"/>	Divorced <input type="checkbox"/>	Widowed <input type="checkbox"/>
Number of years of school completed _____			
Religious preference _____			
Occupation _____			

FOI 020 COPYRIGHT © 1963 BY EDUCATIONAL AND INDUSTRIAL TESTING SERVICE.

25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
75	49	48	47	46	45	44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26
100	99	98	97	96	95	94	93	92	91	90	89	88	87	86	85	84	83	82	81	80	79	78	77	76
125	124	123	122	121	120	119	118	117	116	115	114	113	112	111	110	109	108	107	106	105	104	103	102	101
149	148	147	146	145	144	143	142	141	140	139	138	137	136	135	134	133	132	131	130	129	128	127	126	

APENDICE C

Test de Orientación en relaciones interpersonales para adultos.

(FIRO-B)

HOJA DE APLICACIÓN



Escriba un número del 1 al 6, en el recuadro correspondiente, según la siguiente escala:

(1) Nunca (4) A menudo
 (2) Rara vez (5) Frecuentemente
 (3) Ocasionalmente (6) Generalmente

- 41 Soy una persona dominante cuando estoy con la gente ()
- 42 Me gusta que la gente me invite ()
- 43 Me gusta que las personas actúen de forma cercana hacia mí ()
- 44 Intento que las otras personas hagan las cosas que yo deseo ()
- 45 Me gusta que la gente me invite a participar ()
- 46 Me gusta que la gente actúe de forma fría y distante hacia mí ()
- 47 Intento influenciar las acciones de la gente ()
- 48 Me gusta que las personas me incluyan en sus actividades ()
- 49 Me gusta que los demás se porten amistosamente conmigo ()
- 50 Procupro hacerme cargo de las cosas cuando estoy con la gente ()
- 51 Me gusta que las personas me inviten a participar ()
- 52 Prefiero que las personas se mantengan distantes ()
- 53 Intento que las otras personas hagan lo que yo deseo ()
- 54 Me encargo de organizar cosas cuando estoy con otros ()

FIRO-B (TORIF-C)
 Edición original en inglés, 1977
 William Schutz

Versión experimental
 en español, 1982
 C. Castanedo



CONDUCTA ADULTO

Este cuestionario explora las formas típicas en que usted se interrelaciona con otras personas. Aquí todas las respuestas son válidas, por lo tanto no existen respuestas buenas ni malas.

A veces la gente tiende a contestar las preguntas de este tipo de escala en términos de lo que piensan que una persona debería hacer o ser, esto no es lo que aquí se pide, sino que se trata de saber con toda sinceridad como se autopercibe usted.

Algunas frases o preguntas pueden parecer muy similares a otras, sin embargo, responda a todas ellas.

Aunque no existe tiempo límite para completar el cuestionario es conveniente que no se quede mucho tiempo reflexionando sobre una misma pregunta.

Responda a todas las preguntas.

Nombre Completo: _____

Fecha: _____ Edad: _____ años Sexo: Hombre / Mujer

9	I	C	A	Suma (I+C+A)
d				
SUMA e + d				
DIFERENCIA				

Consulting Psychologist Press, Inc.

Escriba un número del 1 al 6 al final de cada pregunta, en el recuadro correspondiente. Los números significan:

(1) Nunca
 (2) Rara vez
 (3) Ocasionalmente
 (4) A veces
 (5) Frecuentemente
 (6) Generalmente

1	Me gusta estar con la gente	()
2	Permito que otras personas decidan por mí qué hacer	()
3	Participo en grupos sociales	()
4	Mantengo relaciones personales con la gente	()
5	Participo en organizaciones sociales	()
6	Permito a otras personas influir en mis actividades	()
7	Me gusta ser incluido en actividades sociales informales	()
8	Mantengo relaciones íntimas con las personas	()
9	Incluyo a otras personas en mis planes	()
10	Permito a otras personas controlar mis acciones	()
11	Procuro estar rodeado/a de gente	()
12	Intento ser amistoso/a con los demás	()
13	Cuando las personas están haciendo cosas intento unirme	()
14	Soy fácilmente influenciado por la gente	()
15	Evito estar solo/a	()
16	Participo en actividades grupales	()
17	Intento ser amistoso con las personas	()
18	Permito que otras personas decidan por mí qué hacer	()
19	Mis relaciones personales son frías y distantes	()
20	Permito que los otros se encarguen de hacer las cosas	()

Escriba un número del 1 al 6, en el recuadro correspondiente, según la siguiente escala:

(1) Nunca
 (2) Rara vez
 (3) Ocasionalmente
 (4) A menudo
 (5) Frecuentemente
 (6) Generalmente

21	Intento tener relaciones amistosas con la gente	()
22	Permito a los demás influir en mis acciones	()
23	Intento ser cercano y personal con las personas	()
24	Permito a otros que controlen mis acciones	()
25	Actúo de forma fría y distante con las personas	()
26	Me dejo guiar fácilmente por las personas	()
27	Procuro tener relaciones íntimas con las personas	()
28	Me gusta que me inviten	()
29	Me gusta que actúen de forma cercana y personal conmigo	()
30	Intento influir en las acciones de los demás	()
31	Me gusta que me inviten a participar en actividades	()
32	Me gusta que los otros actúen hacia mí de forma cercana	()
33	Intento organizar las cosas cuando estoy con otros	()
34	Me gusta que los otros me incluyan en sus actividades	()
35	Me gusta que otros actúen de forma distante y fría	()
36	Intento que los otros hagan las cosas como yo quiero	()
37	Me gusta que me pidan participar en discusiones	()
38	Me gusta que se relacionen conmigo amistosamente	()
39	Me gusta que me inviten a participar en actividades	()
40	Me gusta que los otros guarden distancia conmigo	()

APÉNDICE D**CONSENTIMIENTO INFORMADO
(grupo experimental)**

Yo _____ manifiesto estar enterado de las condiciones en que se realizará el taller “Desarrollo Humano”, las cuales son:

Investigación: El presente taller forma parte de una investigación para la obtención de un Doctorado en Psicología sobre la efectividad de los talleres vivenciales. La información obtenida será utilizada en la tesis de grado, así como en presentaciones en congresos y seminarios de investigación, artículos científicos y libros. Sin embargo, mi nombre y datos personales permanecerán en el anonimato.

Características del trabajo: El taller está conformado por 12 sesiones con una duración de 2 horas cada una, haciendo un total de 24 horas. Éste se integra como parte de la materia de Desarrollo Humano, la cual iniciará en el mes de enero de 2012 y terminará en el mes de junio del mismo año.

En cada sesión del taller, redactaré una bitácora con base en las instrucciones del facilitador del grupo. Además, las sesiones serán videograbadas debido al análisis posterior que realizarán las encargadas del estudio. En la medida de lo posible asistiré a todas las sesiones programadas, aunque en caso de ser necesario se me permitirán dos inasistencias.

Al inicio y término del taller responderé algunos cuestionarios, si por alguna razón no asisto a las sesiones en las que se aplicarán los instrumentos, programaré con la maestra una sesión extraordinaria para hacer la aplicación. En caso de que por alguna razón se decida no continuar con la participación en la investigación lo informaré por escrito a la maestra del grupo.

Seguimiento: Como parte del proyecto de investigación se requerirá mi asistencia a dos entrevistas de seguimiento, en septiembre y diciembre de 2012, en horarios, fechas y lugar convenidos con anterioridad con la investigadora. Estas entrevistas se grabarán en audio para su posterior análisis como parte del estudio. Si en algún momento, no quiero o tengo algún problema para asistir a las entrevistas de seguimiento, lo informaré a la maestra del grupo.

Estoy de acuerdo con cumplir todas las condiciones para participar en este taller.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

EMAIL Y TELEFONO DONDE SE ME PUEDE LOCALIZAR

FIRMA DE LA FACILITADORA DEL TALLER

TERESA LOURDES LÓPEZ GONZÁLEZ

FIRMA DE LA INVESTIGADORA

MARIA INES GOMEZ DEL CAMPO DEL PASO.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
(grupo control)**

Yo _____ manifiesto estar enterado de las condiciones en que se realizará la investigación sobre autoconcepto y relaciones interpersonales, las cuales son:

Investigación: El presente taller forma parte de una investigación para la obtención de un Doctorado en Psicología sobre la efectividad de los talleres vivenciales. La información obtenida será utilizada en la tesis de grado, así como en presentaciones en congresos y seminarios de investigación, artículos científicos y libros. Sin embargo, mi nombre y datos personales permanecerán en el anonimato.

Mi participación consistirá en responder una serie de cuestionarios los cuales serán aplicados durante la materia de "Ecología" tanto al inicio como al final del semestre.

Seguimiento: Como parte del proyecto de investigación se requerirá mi asistencia a dos entrevistas de seguimiento, en septiembre y diciembre de 2012, en horarios, fechas y lugar convenidos con anterioridad con la investigadora. Estas entrevistas se grabarán en audio para su posterior análisis como parte del estudio. Si en algún momento, no quiero o tengo algún problema para asistir a las entrevistas de seguimiento, lo informaré a la maestra del grupo.

Estoy de acuerdo con cumplir todas las condiciones para participar en esta investigación.

FIRMA DE CONSENTIMIENTO

EMAIL Y TELEFONO DONDE SE ME PUEDE LOCALIZAR

FIRMA DE LA FACILITADORA DEL TALLER

TERESA LOURDES LÓPEZ GONZÁLEZ

FIRMA DE LA INVESTIGADORA

MARIA INES GOMEZ DEL CAMPO DEL PASO.

APÉNDICE E

ENTREVISTA DE SEGUIMIENTO

1. ¿Consideras que el autoconocimiento es necesario para las personas?
2. ¿Podrías decirme algunos de los aspectos que te definen como persona?
3. ¿En general dirías que estás satisfecho contigo mismo?
4. ¿Cómo describirías tus relaciones con las otras personas?
5. ¿Qué factores consideras importantes para una amistad?
6. A partir del taller, ¿modificaste el algo el concepto que tenías de ti mismo?
7. A partir del taller, ¿has hecho algún cambio en tus relaciones con las personas?

APÉNDICE F

EJERCICIO COMPRA-VENTA DE CUALIDADES

Valores en venta	Valores que compro	Como se obtiene

APÉNDICE G

BITÁCORA DE LA SESION

FECHA DE LA SESION:

NOMBRE:

1- Esta sesión la parte que me pareció más interesante fue:

2- Lo que menos me gustó

3- Considero que la participación del grupo estuvo

4-En general considero que esta sesión estuvo

Muy buena buena regular desagradable muy desagradable

Algo que añadir:

APÉNDICE H

EVALUACIÓN DEL TALLER AUTOCONCEPTO Y RELACIONES INTERPERSONALES

INSTRUCCIONES

Esta evaluación es anónima y tiene como finalidad conocer tu opinión del taller, tu opinión sincera nos ayudará a evaluar la experiencia de una forma completa y objetiva, por lo que te solicitamos que respondas todas las preguntas, subrayando la opción que represente mejor tu opinión.

1. La organización general del taller fue:
 - a) Excelente
 - b) Adecuada
 - c) Deficiente

2. En una escala de 5 a 10, en dónde el número 5 es deficiente y el 10 excelente evalúa cada una de las dinámicas desarrolladas durante el taller:

	10	9	8	7	6	5
Autógrafos						
Cuadro de autoconocimiento						
Máscaras						
Fantasía cofre del tesoro						
Comprar y vender cualidades						
Comunicación interrumpida y empática						
Estilos de comunicación						
Rompecabezas de cuadrados						
Esculturas de sentimientos						
Lazarillo						
Tiku y beruto						
Hacer contacto						
Máquinas						
Ejercicio de supervivencia						
Camión nuevo						
Fantasía el camino						

3. El tiempo dedicado a las actividades de cada sesión en general lo consideras
 - a) Adecuado
 - b) Insuficiente
 - c) Excesivo

4. ¿Cómo calificarías la interacción del grupo a lo largo del taller?
 - a) Muy buena
 - b) Buena
 - c) Regular
 - d) Deficiente

5. ¿Las facilitadoras propiciaron la creación de una atmósfera aceptante?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c)Algunas veces d) Nunca
6. ¿Las facilitadoras brindaban información suficiente para realizar las dinámicas?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c)Algunas veces d) Nunca
7. ¿La retroalimentación de las facilitadoras en los ejercicios era oportuna y suficiente?
a) Siempre b) La mayoría de las veces c)Algunas veces d) Nunca
8. Las dudas que se presentaron en el taller fueron:
a) aclaradas completamente b) parcialmente aclaradas c) no fueron aclaradas

9. En una escala de 5 a 10, donde el número 5 es deficiente y el 10 excelente califica las exposiciones teóricas

	10	9	8	7	6	5
Autoestima y autoconocimiento						
Elementos del autoconcepto						
Actitudes que facilitan la comunicación						
Estilos de comunicación						

10. La información y experiencias que obtuviste son:
a) En su mayoría aplicables en tu vida
b) Aplicables sólo en ciertos aspectos de tu vida
c) De difícil aplicación para tu vida

11. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller?

12. ¿Qué fue lo que menos te gustó del taller?

13. Recomendarías este taller a otros compañeros

Sí____ No____

¿Porqué?_____

14. ¿Qué sugerencias nos darías para mejorar este taller en el futuro?

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

APÉNDICE I

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER.

OBJETIVO GENERAL

Los participantes desarrollarán habilidades para mejorar sus relaciones interpersonales y reflexionarán sobre su autoconcepto, para enriquecer la visión que tienen de sí mismos y de sus potencialidades.

NOTA: Las dinámicas utilizadas a lo largo del taller han sido publicadas por distintos autores, o bien algunas son creación de la autora, al finalizar cada sesión se mencionan las referencias de las dinámicas.

SESIÓN Y TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES	MATERIALES	BIBLIOGRAFIA
1. Encuadre e introducción	Conocer a los participantes y el encuadre del taller.	Presentación, dinámica de autógrafos, cierre y bitácora final.	Hojas blancas presentación en pp.	<i>Acevedo, A (1999) Aprender jugando México: Limusa.</i>
2. Cómo soy, cómo me veo y cómo me ven.	Identificar las diferencias entre la percepción personal y la de los otros. Encontrar los elementos fundamentales del autoconcepto.	Trabajo en subgrupos sobre Cuadro de conocimiento personal, Exposición teórica sobre autoconcepto, cierre y bitácora final.	Hojas blancas presentación en pp.	López, J.M. (2000) <i>Dinámica de grupos en el aula</i> . México: Trillas.
3. Los distintos yo	Concientizar sobre los distintos roles que experimenta en sus	Elaboración y explicación de máscaras. Rol playing de situaciones	Máscaras de cartulina, colores y plumones,	López, J.M. (2000) <i>Dinámica de grupos en el aula</i> . México: Trillas.

	distintos ambientes.	escolares Cierre y bitácora.		Leventon, E. (1980) <i>Cómo dirigir psicodrama</i> . México: Pax.
4. Compartiendo con los demás	Conocer las habilidades personales que son apreciadas por los demás.	Fantasia el cofre del tesoro Plenaria sobre fantasía Compra venta de cualidades. Cierre de la sesión y bitácora	Formato compraventa de cualidades	Stevens, J. (2005) <i>El darse cuenta</i> . Argentina: Cuatro vientos.
5. Comunicación y escucha.	Desarrollar empatía en la comunicación.	Ejercicio Triadas de comunicación Retroalimentación, cierre y bitácora.	Texto de la comunicación y texto final.	Egan, R. (1997) <i>El orientador experto</i> . México: Manual Moderno.
6. Estilos de comunicación	Identificar la forma en que nos comunicamos y si esta facilita o dificulta las relaciones.	Dinámica Teléfono descompuesto Dinámica estilos de comunicación Retroalimentación, cierre y bitácora.	Hojas de respuesta de las situaciones	Egan, R. (1997) <i>El orientador experto</i> . México: Manual Moderno.
7. Formando grupos	Identificar la forma de relacionarse con los demás y reflexionar sobre ello.	Dinámica de la granja. Dinámica cuadrados de bavelas: La dinámica de las estatuas. Retroalimentación, cierre y bitácora	Papeles con los nombres de animales Rompe-cabezas	López, J.M. (2000) <i>Dinámica de grupos en el aula</i> . México: Trillas. Leventon, E. (1980) <i>Cómo dirigir psicodrama</i> . México: Pax.
8. Líderes y liderazgo	Identificar el propio estilo de liderazgo.	Inicio dinámica Lazarillo Tiku y beruto	paliacates o bufandas hojas blancas	Acevedo, A (1999) <i>Aprender jugando</i> México:

		(dinámica) Retroalimentación final y bitácora.	modelos de dibujos	Limusa López, J.M. (2000) <i>Dinámica de grupos en el aula</i> . México: Trillas.
9. Expresándonos juntos	Encontrar formas de expresarnos en grupo sin palabras.	Dinámica de contacto personal. Construcción de máquinas en movimiento Máquina de todo el grupo. Retroalimentación final y bitácora.		Leventon, E. (1980) <i>Cómo dirigir psicodrama</i> . México: Pax.
10. Cuando se trata de negociar	Reflexionar sobre la forma de negociar y defender nuestros puntos de vista ante los demás.	Dinámica viaje espacial Dinámica asignando el nuevo camión Retroalimentación final y bitácora.	Hojas de los ejercicios del viaje espacial Hoja de conclusiones del ejercicio del camión. Bitácora de la sesión	Acevedo, A (1999) <i>Aprender jugando</i> México: Limusa.
11. Cierre y retroalimentación	Evaluar la participación personal y el taller.	Fantasía dirigida el camino Dibujo del camino Retroalimentación final y bitácora.	Hojas blancas	Stevens, J. (2005) <i>El darse cuenta</i> . Argentina: Cuatro vientos.
12. Aplicación de evaluación final	Realizar el postest de los instrumentos y el instrumento de evaluación general del taller.	Aplicación de los dos instrumentos de postest y de la evaluación final del taller. Programación de las fechas de las entrevistas finales.	Instrumento de evaluación del taller. Formatos POI Formatos FIRO	

