

Implementación de un programa de acompañamiento complementario al sistema disciplinario basado en el enfoque centrado en las personas, en el Instituto José María Morelos sección preparatoria, Tlaxcala

Chávez Carreño, Eloi Antonio

2018

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/3920>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3 de
abril de 1981



IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO
COMPLEMENTARIO AL SISTEMA DISCIPLINARIO BASADO EN EL ENFOQUE
CENTRADO EN LAS PERSONAS, EN EL INSTITUTO JOSÉ MARÍA MORELOS
SECCIÓN PREPARATORIA, TLAXCALA

DIRECTOR DEL TRABAJO
DRA. ERICKA ILEANA ESCALANTE IZETA

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

presenta
ELOI ANTONIO CHÁVEZ CARREÑO

Puebla, Pue.

2018

Resumen General:

El sistema disciplinario escolar es tradicionalmente conductista, este estudio propone la implementación de un programa de acompañamiento complementario, desde el Enfoque Centrado en las Personas, en la sección preparatoria del Instituto José María Morelos en Tlaxcala, México. A través de una metodología mixta. Es el estudio de caso de un grupo de crecimiento formado por diez alumnos que presentan alguna conducta disruptiva, tres alumnos con actitudes facilitadoras del crecimiento, y dos facilitadores adultos. Mediante la aplicación de instrumentos PRE-POST se mide la autopercepción de los alumnos sobre sus actitudes facilitadoras del crecimiento (empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional), la percepción de los docentes sobre sus conductas asociadas a trastornos conductuales en el aula (Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno disocial, y trastorno negativista desafiante). En una sesión final, se valoran cualitativamente sus avances a través de un *grupo focal*. Los resultados muestran una disminución importante en las conductas disruptivas de los alumnos, así como un aumento en sus actitudes facilitadoras. Esta investigación es una propuesta humanista efectiva para transformar el sistema disciplinario escolar tradicional.

Palabras Clave: Enfoque Centrado en las Personas; Educación Humanista; Disciplina Escolar; Actitudes Facilitadoras del Crecimiento.

Índice General

| | |
|---|----|
| Índice de tablas..... | 4 |
| Capítulo 1. Planteamiento del problema..... | 5 |
| Capítulo 2. Marco teórico..... | 10 |
| 2.1 sobre la disciplina escolar..... | 10 |
| 2.1.1 definición de disciplina..... | 10 |
| 2.1.2 crítica a la disciplina tradicional..... | 11 |
| 2.2 el papel educativo del conflicto y la disrupción..... | 13 |
| 2.3 educación y enfoque centrado en las personas..... | 14 |
| 2.3.1 actitudes facilitadoras del crecimiento..... | 22 |
| 2.3.2 grupos de encuentro y educación..... | 25 |
| 2.4 sistema disciplinario y enfoque centrado en las personas..... | 27 |
| Capítulo 3. Marco metodológico..... | 29 |
| Capítulo 4. Análisis de resultados..... | 36 |
| 4.1 análisis de las actitudes facilitadoras del crecimiento..... | 36 |
| 4.2 análisis de las actitudes facilitadoras del crecimiento..... | 44 |
| Capítulo 5. Discusión y conclusiones..... | 52 |
| Bibliografía..... | 56 |
| Anexos..... | 59 |
| Anexo 1. Tabla de categorías para el análisis de datos..... | 59 |
| Anexo 2. Instrumentos para recopilación de datos..... | 63 |
| Protocolo de observación de los trastornos conductuales en el aula..... | 63 |
| Escala de valoración..... | 63 |
| Cuestionario para evaluar las actitudes facilitadoras del crecimiento..... | 66 |
| Guía para evaluar las actitudes facilitadoras del crecimiento para aplicar en focus group..... | 71 |
| Anexo 3. Cartas descriptivas..... | 72 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 Autopercepción general de las actitudes facilitadoras del crecimiento por parte de los alumnos | 37 |
| Tabla 2 Comparativo del Nivel de Congruencia por alumno..... | 39 |
| Tabla 3 Comparativo del Nivel de Empatía por alumno..... | 41 |
| Tabla 4 Comparativo del Nivel de Aceptación Positiva Incondicional por alumno | 43 |
| Tabla 5 Percepción general de las actitudes relacionadas con los Trastornos Conductuales en el Aula por parte de los docentes..... | 45 |
| Tabla 6 Nivel de Trastorno Negativista Desafiante por alumno..... | 46 |
| Tabla 7 Nivel de Trastorno Disocial por alumno | 47 |
| Tabla 8 Nivel de Impulsividad por alumno | 49 |
| Tabla 9 Nivel de Hiperactividad por alumno | 50 |
| Tabla 10 Nivel de Inatención por alumno | 50 |

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, J. 1996 p. 7)

La disciplina escolar se define como el “conjunto de acciones planificadas utilizadas por el profesor en la escuela para guiar al estudiante en el logro de sus objetivos educativos, personales y sociales” (García, 2008). En un sistema disciplinario tradicional, estas acciones suelen ser completamente conductistas, esto es, a través de un sistema de premios y castigos intentan cambiar las conductas disruptivas de los alumnos, sin resolver los problemas implícitos de fondo. Esto trae diversas implicaciones educativas que van desde la deserción escolar, hasta la degradación en climas poco favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un sistema educativo exitoso tiende a otorgar mayor nivel de autonomía curricular en las escuelas, “En Corea, Holanda, Hong Kong-China y Japón, por ejemplo, las escuelas tienen mayores niveles de responsabilidad para establecer las políticas de admisión, disciplina y evaluación” (OCDE, 2012, pág. 6) por el contrario, un sistema educativo cerrado, con una disciplina tradicional, tenderá a un menor éxito en sus procesos educativos.

Un tema relacionado a la disciplina escolar es la deserción, según FLACSO (2012) entre 2000 y 2010, solo 36 de cada 100 estudiantes que ingresaron a la primaria, terminaban el bachillerato. El problema de la deserción escolar es complejo y multicausal, el análisis realizado por el Dr. Francisco Miranda (2012) evidencia que dentro de las principales razones de la baja de alumnos están: reprobación de asignaturas y falta de recursos económicos para útiles, transporte y materiales. Sin

embargo, el mismo Dr. Miranda señaló que “si bien los datos demuestran que el factor económico es importante, resultan prioritarios otros factores escolares que orillan a los jóvenes a desertar, desde qué tan lejos está la escuela y que los chavos no entienden a los maestros, hasta la rigidez del currículo, los horarios poco flexibles y los problemas de disciplina escolar”. (FLACSO 2012)

Siguiendo al mismo autor, actualmente se presenta un serio riesgo social en el sistema educativo, manifestado en una tensión entre los jóvenes y la escuela con un sistema disciplinario en crisis. Según el informe PISA presentado por la OCDE en 2012

Los alumnos que asisten a escuelas con malas relaciones entre profesores y alumnos y con mal clima disciplinario tienden a mostrar menores niveles de compromiso con la escuela. Los alumnos en estos establecimientos tienen más probabilidades de llegar tarde, faltar sin autorización y tener actitudes negativas hacia la escuela. (p. 5)

Además de las consecuencias por el bajo rendimiento escolar, y los impedimentos que tienen los profesores para realizar adecuadamente sus funciones docentes, las conductas disruptivas de los alumnos “se dejan sentir en el retraso de los aprendizajes, dado el tiempo perdido en su corrección, así como en el deterioro progresivo del clima del aula y de las relaciones personales entre los distintos profesores y sus alumnos y alumnas” (Uruñuela, 2009, pág. 44)

Los problemas generados por un sistema disciplinario tradicional se presentan de manera particular en el Instituto José María Morelos, pues tan solo en el ciclo escolar 2015-2016, la coordinación académica reportó que, de un total de 302 alumnos en la sección preparatoria, se realizaron 78 reportes disciplinarios, 8 cartas de condicionamiento, 10 bajas por situaciones académicas y 4 expulsiones. Esto es, un 25.8% de los alumnos presentaron alguna interrupción, con un 4.6% de deserción escolar.

Dado el planteamiento anterior se hace indispensable *la aplicación de un programa de acompañamiento complementario al sistema disciplinario tradicional basado en el Enfoque Centrado en las Personas*, para disminuir los casos de *disrupción en alumnos de preparatoria del Instituto José María Morelos*

El propósito general de esta investigación basada en el Enfoque Centrado en las Personas (ECP), es disminuir el nivel de disrupción de los alumnos mediante la implementación de un sistema disciplinario alternativo al tradicional en los alumnos de la preparatoria del Instituto José María Morelos.

En esta investigación el sistema disciplinario centrado en la persona será entendido como el conjunto de acciones planificadas utilizadas por la comunidad educativa para guiar al estudiante en el logro de sus objetivos educativos, personales y sociales (García, 2008), tomando el conflicto como una oportunidad educativa, en contraste a un sistema disciplinario tradicional con un enfoque conductista.

Para el logro de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un programa complementario al sistema disciplinario basado en grupo de encuentro desde el ECP
- Aplicar y sistematizar del programa complementario en la sección.
- Evaluar los resultados programa complementario.

En los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje-evaluación, son fundamentales los sistemas disciplinarios para atender las manifestaciones disruptivas de los alumnos. La mayoría basan su sistema en paradigmas conductistas que afrontan los conflictos de manera superficial, sin resolver o atender la complejidad de

sus causas en los involucrados. Por tanto, es indispensable generar un sistema disciplinario con un enfoque diferente cuyo centro sea el alumno, en el marco de esta complejidad.

Esta investigación propone un modelo que aborde el conflicto como una oportunidad educativa, para atender los problemas disciplinarios disruptivos de los alumnos directamente, e indirectamente la deserción escolar, al tiempo que genere un clima educativo adecuado.

En cuanto a su relevancia social, el diseño e implementación de un sistema disciplinario centrado en los alumnos genera relaciones más auténticas y estrechas de cara al crecimiento de los miembros, más que al cambio simple de conductas (propio de un sistema disciplinar conductista). Al mismo tiempo, las habilidades sociales desarrolladas de cara a la resolución de conflictos, tolerancia y diálogo entre pares, son de gran pertinencia para la transformación de los ambientes sociales actuales. Desde esta perspectiva su relevancia social también radica en la prevención de conductas destructivas para la sociedad en los alumnos que serán futuros ciudadanos, así como el desarrollo de habilidades para convivencia, tolerancia y diálogo.

Un programa de acompañamiento complementario al sistema disciplinar tradicional, objeto propuesto en esta investigación, contribuye al proceso educativo del Instituto, así como al debate pedagógico respecto a los sistemas democráticos disciplinarios, educación para la paz, abordaje de conflictos como oportunidad de crecimiento, entre otros. La presente investigación es una propuesta de un sistema innovador en el campo propio de la disciplina educativa, resolviendo indirectamente algunas de las causas promotoras de la deserción escolar. A mediano plazo, a través

de gestiones educativas, podrían implementarse nuevas políticas por la transferibilidad de este proyecto.

En cuanto a sus implicaciones prácticas, el desarrollo de un sistema disciplinar centrado en la persona, ayudará a resolver los problemas de disrupción directamente profundizando en las causas que las generan en los alumnos. Indirectamente generará ambientes educativos adecuados para los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo la deserción escolar.

Un sistema de acompañamiento disciplinario complementario al tradicional, además de partir de una descripción de la realidad disciplinaria dentro del sistema educativo, es una propuesta que expande la aplicación del ECP dentro del campo educativo.

Capítulo 2. Marco Teórico

Yo procuraría que el aprendizaje que tuviera lugar en el aula implicara a la persona en su totalidad; esto es algo difícil de lograr, pero muy gratificante en cuanto a su resultado final. (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 2011)

2.1 Sobre la disciplina escolar

2.1.1 Definición de disciplina

Según García (2008), el objetivo de la disciplina escolar es el logro de objetivos educativos, personales y sociales. El enfoque disciplinario es fundamental para alcanzar los objetivos planteados en estos procesos, y un sistema mal enfocado puede detenerlos, limitarlos, y por tanto, minar el cumplimiento de dichos objetivos. Por ejemplo, Falordi (2014) afirma que

La disciplina tiene que ver con del conjunto de normas o reglas que rigen a una actividad u organización, en este caso, la del Aula. Así, aquellas personas que acatan el sistema normativo son categorizadas como disciplinadas; los que no acatan son los indisciplinados, revoltosos, conflictivos, intranquilos y toda una serie de epítetos discriminatorios que el sistema escolar ha establecido para nombrarlos. (pág. 2)

Estas etiquetas, desde el ECP, limitan el crecimiento de los alumnos, pues acentúan una conducta que puede llegar a determinar a la persona. Es fundamental en esta propuesta superar cualquier tipo de determinismos, generando un espacio libre de prejuicios que permita a los participantes profundizar en sus propias conductas, construir conscientemente un sentido de vida desde el reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones.

Las normas tienen como objetivo permitir la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo, en este caso, de toda la comunidad educativa. Podemos generalizar los objetivos de la disciplina tradicional desde dos perspectivas: “por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una

estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas” (García, 2008, pág. 16).

El objetivo en ambas perspectivas tiene una relación directa con las conductas disruptivas.

El término “disrupción” se refiere precisamente a las conductas que llevan a cabo los alumnos y alumnas dentro de las clases, que pueden buscar diferentes objetivos –como por ejemplo, llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica–, pero que tienen como consecuencia que el profesorado no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional de enseñanza, lo que le impide explicar los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias (Uruñuela, 2009, pág. 44)

Siguiendo al mismo autor, es fundamental atender estas conductas, pues implican retraso en los procesos de aprendizaje, y el deterioro consecuente del ambiente educativo, principalmente por dos razones: el tiempo que se dedica para corregir las mismas, sin tomar en cuenta las causas profundas que las generan, así como los conflictos y desgaste en las relaciones entre pares y con los profesores. La pregunta crítica que podemos hacer es ¿cómo atiende estas conductas un sistema disciplinario tradicional?, ¿estas estrategias son efectivas?

2.1.2 Crítica a la disciplina tradicional

La disciplina entendida como instrumentos o medio para corregir conductas disruptivas, históricamente se ha definido como como una herramienta o látigo cuyo objetivo es “disciplinar” a aquellos que participan en una procesión. La Real Academia Española define disciplina en una de sus acepciones como el “Instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar” (2017). De esta manera, queda la figura del azote como vehículo para ordenar a un grupo, como afirma Falordi “queda planteado en el

disciplinamiento el efecto de sometimiento que realiza el maestro en nombre del orden escolar” (2014, págs. 2-3).

Dentro del proceso disciplinario el papel del docente es esencial. Tradicionalmente su papel ha correspondido con el regaño y no con la formación del discente. Sin embargo, en la actualidad este tipo de acciones lesionan la calidad del acto pedagógico, la limitada comunicación entre el docente y su alumno son causa de estrés y desmotivación, y en caso extremo, la deserción escolar. Así lo muestran los artículos de M. Cruz y F. Mora de Bedolla (2014), para quienes se hace fundamental la formación del docente en temas de disciplina escolar con un sentido más democrático.

Otra característica de la disciplina en un sentido tradicional es la búsqueda de sumisión y obediencia en los alumnos. A propósito, afirma Falordi (2014):

La Escuela está plagada de normas “militares”, constituyéndose en el lugar de formación de los ciudadanos del futuro, esto es, en la sumisión y en la obediencia. En esta lógica, el Aula se constituye en el espacio privilegiado para lograrlo y lo intenta por medio de las regulaciones que rigen su vida cotidiana. Por ello es que la experiencia de sometimiento figura entre sus principales objetivos, desplazando largamente la finalidad del aprendizaje (p. 4).

En el ámbito educativo se habla del currículum oculto, esto es, aquellas finalidades educativas no reconocidas públicamente, pero que operan de manera velada. ¿Cuál sería el currículum oculto detrás de un sistema disciplinario tradicional?

Falordi responde

Como lo han mostrado diversos pedagogos, el modelo oficial cuenta con un currículum oculto, es decir, tiene finalidades no reconocidas explícitamente, las que operan de manera larvada produciendo actitudes, comportamientos y pensamientos en torno a la dominación y la necesidad de ser de ésta. Así, además de enseñar matemáticas, geografía, lenguaje, el modelo “enseña” a someterse. Por tanto, la obediencia, como en la religión y en el ejército, constituye un valor a partir del cual deberían moldearse las mentes de los alumnos. (2014, pág. 3)

¿Cuál es el currículum oculto detrás de nuestro sistema tradicional disciplinar?
¿No será acaso un mensaje claro por cambiar las conductas sin importar que subyace a ellas?. La principal crítica al sistema disciplinario tradicional es la superficialidad con la cual toma los conflictos, para este sistema tradicional no importa tanto la causa que genera una conducta disruptiva, en tanto acentúa los castigos a este tipo de conductas y el premio a las conductas que el sistema considera como deseables.

2.2 El papel educativo del conflicto y la disrupción

Desde la perspectiva del sistema disciplinario tradicional, el conflicto más que una oportunidad de crecimiento es descrito como una serie de conductas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal parece que el orden y el silencio, afectados por el conflicto y la disrupción, son en sí mismos objetivos prioritarios de la escuela, más que requisitos para un adecuado clima laboral (Pineda-Alfonso, 2012).

Un sistema disciplinario que busque desarrollar y potenciar conductas deseadas en los alumnos debe partir de un concepto distinto del conflicto y la disrupción, sustraerse de su aspecto negativo como algo que detiene el proceso pedagógico, y comprenderse desde la perspectiva del crecimiento y desarrollo. En este sentido, el conflicto es una oportunidad de crecimiento, un área de oportunidad.

Por tanto, es imprescindible encontrar vías adecuadas para generar sistemas educativos que respondan a estos problemas disruptivos, más aún, si tomamos en cuenta que el objetivo general de la educación es dotar a los individuos de las

herramientas necesarias para construir un mundo más humano, fomentando valores como la paz, la libertad y la justicia social.

Históricamente, la disciplina escolar ha tenido fundamentos más bien conductistas, esto queda superado si tomamos en cuenta que todo grupo humano, toda interacción social y trabajo colaborativo implica conflicto, y no podemos evadir ni castigar sistemáticamente el conflicto y la disrupción, es prioritario aprender a atender el conflicto y darle solución. Cotidianamente se ha visto el conflicto con temor, como algo que hay que evitar o superar, sin embargo, en la misma línea que Pineda-Alfonso desde el paradigma de la complejidad, “lo distinto no tiene por qué ser necesariamente antagónico, es deseable o complementario” (Pineda-Alfonso, 2012, pág. 5). El conflicto es una oportunidad educativa y personal para crecer, es complementario en los procesos de desarrollo humano.

Visto así el conflicto es oportunidad para promover un aprendizaje significativo, logrado mediante la colaboración solidaria, y no en la lucha y la competencia por el poder, como lo promueve un sistema tradicional. (Gonzalez, 5. Tres condiciones, tres actitudes, 2008)

2.3 Educación y Enfoque Centrado en las Personas

No hace mucho, un profesor me preguntó: «¿Qué cambios querría usted que se produjeran en la educación?» [...] Después de pensarlo, decidí que con un toque de mi varita haría que todos los profesores, de todos los niveles, se olvidaran de que son profesores. Les sobrevendría una amnesia total respecto a todas las técnicas de enseñanza que se han esforzado por dominar a través de los años. Se encontrarían con que son absolutamente incapaces de enseñar. (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 201)

Más adelante en la misma cita, Rogers afirma que los docentes “A cambio de esta pérdida, adquirirían las actitudes y aptitudes propias del facilitador del aprendizaje: autenticidad, capacidad para valorar y empatía”. El propósito de este apartado es

profundizar en las aplicaciones educativas del Enfoque Centrado en las Personas, desde las teorías rogerianas, para ello será imprescindible un intento por des-aprender anteriores técnicas, y dar la posibilidad al ejercicio de nuevas prácticas educativas, en este sentido, aprender implica un ejercicio por desaprender.

Carl Rogers (1990, págs. 409-450) sintetizó su teoría sobre la personalidad y la conducta en 19 proposiciones (citadas por González Garza, Ana María, 2008, pags. 21-22). En este apartado se comentan cada una de ellas como fundamentación teórica para la aplicación de un sistema disciplinario desde el ECP.

1. Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro. El sistema educativo tradicional se ha estructurado en el logro de objetivos educativos, de aprendizaje de contenidos. Bajo esta perspectiva todas las conductas que alteren la consecución de dichos objetivos son sancionadas. Bajo la perspectiva del Enfoque Centrado en las Personas, estas experiencias llamadas tradicionalmente disruptivas, al ser experimentadas por los alumnos, pueden llegar a ser una fuente de crecimiento. El alumno, en su totalidad como persona es el centro de un proceso de crecimiento, y por la posibilidad del cambio, deberá librarse de etiquetas que intenten definirlo o limitarlo.

2. El organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es, para el individuo, la "realidad". ¿Cuál es la realidad de los alumnos que presentan conductas disruptivas?, el sistema disciplinario tradicional no profundiza en la realidad percibida por el alumno disruptivo, al contrario, enfatiza solamente la necesidad de transformar sus conductas. Desde el ECP es necesario dar la oportunidad al alumno de conocer su propia realidad, de acompañarlo en un proceso

de autorregulación, ampliando su campo perceptual. La tarea educativa desde la disrupción consiste en ampliar el campo perceptual del alumno para que en un proceso de autodescubrimiento comprenda más ampliamente su realidad, y la realidad de sus actos en la profundidad de sus causas y consecuencias.

3. El organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico.

El alumno que amplía su campo perceptual, actuará de manera distinta ante su campo fenoménico. Es de estimar que esta amplitud de percepción, este conocimiento más profundo de sí mismo y de la realidad que le rodea, afectará positivamente en las decisiones que tome. Para ampliar este campo perceptual en el alumno, el grupo de encuentro juega un papel privilegiante de los procesos de auto exploración y auto reflexión. La tarea del grupo es acompañar al participante para comprender mejor su propia realidad como un todo organizado.

4. El organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar el organismo experienciante. Desde el ECP se confía en que la persona tiene este impulso auto actualizante, lo que para Maslow es la autorrealización. Toda persona tiene necesidad de realizarse, de crecer. El grupo de encuentro se convierte en un espacio adecuado, libre de juicios y etiquetas, para desarrollar este potencial actualizante del organismo, mediante la profundización en las propias experiencias.

5. La conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo para satisfacer sus necesidades tal como las experimenta, en el campo tal como las percibe. Detrás de cada conducta disruptiva, existe una necesidad por satisfacer que no es fácil detectar, y que necesita de procesos de acompañamiento. Por tanto, la conducta percibida por la comunidad educativa como un conflicto, se vuelve una oportunidad

para detectar necesidades satisfechas o insatisfechas, con la misma posibilidad de profundizar en ellas.

6. La emoción acompaña y en general facilita esta conducta intencional. Un porcentaje significativo de las conductas disruptivas se generan desde un campo emocional en el alumno que pocas veces encuentra un espacio adecuado que le permita explorarse, comprenderse e incorporarse a tu propia experiencia personal. Un sistema tradicional genera mayor frustración en los alumnos, y en casos graves, aumentan la incidencia de las conductas que se desean disminuir, pues las emociones que genera comúnmente son poco o nada constructivas: enojo, tristeza, decepción, apatía, hartazgo, frustración, etc.

Para acompañar y generar un proceso de crecimiento a partir de estas conductas, es fundamental el estudio del campo emocional generado en los alumnos, y en un sentido amplio, también en los profesores. Y ante todo, promover la creación de climas facilitadores del crecimiento desde ambientes motivadores de emociones constructivas.

7. El mejor punto de vista para comprender la conducta es desde el propio marco de referencia del individuo. ¿Cuál es el marco de referencia que subyace detrás de los alumnos disruptivos? Esta pregunta es fundamental en el proceso de acompañamiento. El sistema tradicional, al basarse en la modificación de conductas, ignora el propio marco de referencia de los alumnos. Un sistema desde el ECP lo estima como fundamental para cambiar las conductas y lograr los objetivos educativos.

8. Una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente constituyendo el sí mismo (self). La construcción del *self* se base en la selección, análisis e

incorporación de las experiencias, acontecimientos, situaciones y estímulos que ocurren alrededor del individuo. Este proceso puede acompañarse a través del grupo de encuentro, aumentando la percepción de los individuos mediante procesos de retroalimentación y corrección constructiva, y mediante técnicas no directivas como el diálogo socrático, el espejeo y la confrontación.

9. Como resultado de la interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se forma la estructura del sí mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente, de percepciones de las características y relaciones del “yo” o del “mí” conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos. El objetivo del grupo de encuentro es generar un ambiente valorativo positivo de aceptación positiva incondicional, en un ambiente de escucha activa, que promueva la estructuración del sí mismo, que sea cada vez más organizada y congruente. El ambiente se estructura con la participación de alumnos disruptivos, y alumnos con habilidades que favorezcan el crecimiento personal, juntamente con las habilidades que debe poseer el propio facilitador o profesor que acompaña al grupo de encuentro. El ambiente que se genere será fundamental para generar estos procesos de reestructuración del *self* de los alumnos.

10. Los valores ligados a las experiencias y los que son parte de la propia estructura, en algunos casos son valores experimentados directamente por el organismo, y en otros son valores introyectados o recibidos de otros, pero percibidos de manera distorsionada. El papel de alumnos con habilidades que permiten el crecimiento desde el ECP es fundamental para moldear el campo perceptual y valorativo de los alumnos disruptivos. En este sentido, el papel de facilitador/acompañante es fundamental, pues

debe ser una persona con niveles adecuados de escucha activa, empatía, aceptación positiva incondicional y congruencia. Recordemos que los valores pueden ser introyectados.

11. A medida que se producen experiencias en la vida del individuo, éstas son: a) simbolizadas, percibidas y organizadas en cierta relación con el sí mismo, b) ignoradas porque no se percibe ninguna relación con la estructura del sí mismo. Gran parte de los conflictos generados por las conductas disruptivas de los alumnos son ignoradas, pues se percibe más una relación de ejercicio del poder por parte de la autoridad, que una actitud de acompañamiento y ayuda. Para que el alumno pueda simbolizar e incorporar las experiencias dentro del self, es necesario un espacio de reflexión y acompañamiento. En el mejor de los casos, en un sistema tradicional, algún profesor le podría acompañar para realizar este proceso de simbolización, en la mayoría de los casos, el sistema prevé que el alumno realice este proceso por sí mismo.

12. La mayoría de las modalidades de conducta que el organismo adopta son compatibles con el concepto del sí mismo. La mayoría de los mensajes que un sistema tradicional envía al alumno, suelen quedar almacenados en el campo de la experiencia organísmica, en otras palabras, los mensajes como “eres un chico problemático” o “hasta cuando actuarás como un niño” reafirman un autoconcepto negativo en el alumno, hasta el punto en que simboliza una imagen dañada de él. Los mensajes que deben enviarse al alumno desde un sistema disciplinario con ECP deben permitir al alumno simbolizar una autoimagen más positiva de sí mismo.

13. La conducta puede surgir, en algunos casos, a partir de experiencias y necesidades orgánicas que no han sido simbolizadas. Tal conducta puede ser

incompatible con la estructura del sí mismo, pero en estos casos el individuo no es “dueño” de sí. Los mensajes que nos son compatibles y amenazan el self del individuo son rechazados, en el mejor de los casos, quedan en un estado latente para poder integrarse en un futuro. El individuo sólo es dueño de sí en la medida en que incorpora mediante una valoración externa e interna (en la estructura conceptual del yo, y en la experiencia orgánica), gracias a la tendencia actualizante que le impulsa a conciliar y equilibrar el sí mismo personal. El grupo de encuentro facilita esta valoración externa, y motiva una valoración interna respetando la tendencia actualizante.

14. La inadaptación psicológica se produce cuando el organismo rechaza de la conciencia experiencias sensoriales y viscerales significativas, que en consecuencia no son simbolizadas y organizadas en la totalidad de la estructura del sí mismo. Cuando se produce esta situación hay una tensión psicológica básica o potencial. Un sistema tradicional conductista, como ha sido expuesto en apartados anteriores, genera una inadaptación psicológica al rechazar las experiencias sensoriales, y limitar su simbolización/organización. El alumno disruptivo en el mejor de los casos acatará la orden impuesta, pero generando una tensión psicológica, cuyo proceso de simbolización y resignificación será más lento, y en el peor de los casos será negado o pospuesto.

15. La adaptación psicológica existe cuando el concepto del sí mismo es tal que todas las experiencias sensoriales y viscerales del organismo son, o pueden ser, asimiladas en un nivel simbólico en relación compatible con el concepto que tiene de sí. Por ello, aunque se promueva un sistema disciplinario desde el ECP, no puede reducirse simplemente a la acción del grupo de encuentro. En este sentido, el éxito escolar

depende en gran medida del ambiente educativo en un sentido holístico, esto es, que promueva una adaptación psicológica mediante una valoración externa, que permita al alumno con actitudes disruptivas asimilar sus experiencias dentro del *self*.

16. Cualquier experiencia incompatible con la organización o estructura de la persona puede ser percibido como una amenaza, y cuanto más numerosas sean estas percepciones, más rígidamente se organizará la estructura de la persona para preservarse. Es común que los alumnos con mayores niveles de disrupción, ante un sistema tradicional, terminen expulsados del sistema educativo. La estructura del *self* de este tipo de alumnos no está preparada para integrar estas experiencias, y el mismo sistema disciplinar suele generar rechazos y aumentar la rigidez de la estructura disruptiva del alumno.

17. En ciertas condiciones, que implican principalmente una ausencia total de amenazas para la estructura del sí mismo, se pueden percibir y examinar experiencias incompatibles y revisar la estructura del sí mismo para asimilar e incluir tales experiencias. Este es el objetivo principal de los grupos de encuentro, generar las condiciones libres de amenazas para la estructura del sí mismo del alumno disruptivo, con lo que se asegura mayor posibilidad de asimilar tales experiencias conflictivas en sí mismo.

18. Cuando el individuo percibe y acepta en un sistema compatible e integrado todas sus experiencias sensoriales y viscerales, necesariamente comprende más a los otros y los acepta como personas diferenciadas. Por poner un ejemplo, algún alumno que ejerce violencia contra otro rechaza experiencias sensoriales y viscerales, al amenazar la imagen que tiene de sí mismo. Un ambiente positivo, de aceptación positiva

incondicional, y con las características propias de un grupo de encuentro, es de esperar que promueva que el alumno genere mayor empatía y aceptación consigo mismo y con sus pares, disminuyendo así sus conductas violentas.

19. A medida que el individuo percibe y acepta más experiencias orgánicas en su estructura del sí mismo, encuentra que está reemplazando su actual sistema de valores –basado en gran parte en introyecciones simbolizadas de manera distorsionada- por un proceso continuo de evaluación organísmica. El grupo de encuentro, por excelencia, promueve la asimilación de experiencias orgánicas en el sí mismo de sus participantes, esto permite que el participante reemplace su sistema de valores mediante el proceso continuo de evaluación organísmica. Es fundamental motivar a los alumnos a permanecer constantes en el grupo, promoviendo de esta manera una continua evaluación organísmica.

Sin duda, estas 19 proposiciones rogerianas fundamentan la posibilidad y efectividad de la aplicación de un sistema como el que se propone en esta investigación, con alumnos que presentan conductas disruptivas, y es de esperarse que mediante la integración de estas experiencias conflictivas en sí mismos, puedan generar cambios de conducta basados en el remplazo de su sistema de valores promovido en los grupos de encuentro.

2.3.1 Actitudes facilitadoras del crecimiento y Educación

Carl Rogers resume en tres las actitudes consideradas en el ECP como condiciones necesarias y suficientes para promover un ambiente de relaciones promotoras del cambio, del desarrollo del potencial humano y la autorrealización. Estas condiciones valen para todo tipo de relación significativa, ya sea terapeuta-cliente, profesor-

alumno, padre hijo, facilitador-grupo. Cabe destacar que estas tres actitudes, aunque son las más desarrolladas por el autor, no agotan todos los principios involucrados en el desarrollo humano, ni en el despliegue efectivo de la tendencia auto-actualizante, esta es, la tendencia natural del organismo que le mueve a cumplir la totalidad de sus posibilidades inherentes (Barceló, 2003, pág. 38).

Aceptación Positiva Incondicional: Esta primera actitud implica una aceptación del individuo tal cual es, valorándolo sin condiciones, evaluaciones o prejuicios.

La aceptación o consideración positiva incondicional significa la recepción cálida y libre de cada uno de los elementos que constituyen la experiencia del otro: acoger a la persona como es realmente en ese preciso momento de su proceso, con las características positivas y negativas y las formas congruentes e incongruentes de ser que en ese instante y situación presenta la persona. (Gonzalez, 2008, pág. 87)

La aceptación positiva, junto con las demás actitudes, genera un ambiente libre, en auténtica confianza, que permitirá al acompañado autoexplorarse. Es importante comprender que el acompañado toma y tomará las decisiones que considere más responsables con las herramientas que tenga en ese momento. El acompañante puede ayudar al acompañado, desde una sana curiosidad y desde un diálogo socrático como herramienta, para ampliar su perspectiva y ser más responsable en su propio proceso.

La aceptación positiva no significa estar de acuerdo y aceptar conductas destructivas. Se acepta a la persona, no las conductas que le destruyan a ella misma o a los demás. El acompañamiento debe dirigir claramente el diálogo de aceptación de la persona, y manifestar concretamente el rechazo de las conductas que se perciban como destructivas.

Comprensión empática: La empatía se puede comprender como identificación. Para el existencialismo-humanismo, donde nace el ECP, la empatía es “la capacidad que permite reconocer y entender las emociones y los sentimientos de otro ser humano, así como las motivaciones y razones que explican su comportamiento” (Gonzalez, 2008, pág. 90). En palabras de Rogers

El ser empático significa entrar dentro del mundo privado perceptual del otro y sentirse tan en casa dentro de éste, como en su propia casa; ser sensitivo, momento a momento a los sentimientos que cambian y fluyen en el otro, desde el miedo o la ira hasta la ternura, la confusión o cualquier otro sentimiento [...] sin hacer juicios, [...] sin tratar de descubrir totalmente los sentimientos inconscientes, ya que esto representaría una amenaza para la otra persona, [...] comunicar este entendimiento sensible del mundo de la otra persona tal como lo ves a través de una mirada fresca y de unos ojos no temerosos hacia los elementos que la persona teme; comprobar frecuentemente con el otro la precisión de lo que se capta de él y ser guiado por sus respuestas” (Rogers & Rosenbaun, 1981).

Es percibir la experiencia del otro como si fuera la propia, sin perder de vista ese *como si fuera*. La comprensión empática debe surgir de un auténtico deseo por comprender la experiencia del otro, en sintonía con el otro.

Congruencia: “Ser congruente es una actitud indispensable en todo proceso educativo. Significa ser una persona genuina, abierta, auténtica y libre en cada una de las relaciones humanas que se establecen. Esta actitud requiere del autoconocimiento, la autoaceptación y la autoestima, que son elementos que permiten a un ser humano ser suficientemente valiente para ser lo que es y presentarse de esa manera” (Gonzalez, 2008, pág. 94).

La congruencia hacia los demás, no puede entenderse sin una previa congruencia con la propia experiencia, aceptarse y valorarse incluso desde la complejidad de nuestros propios sentimientos, límites y temores, hasta alcanzar *el placer de ser uno mismo*.

La congruencia tiene un fundamento en la fluidez organísmica, organizada en la conciencia, y en la transparencia que, de una manera auténtica, hace aparecer la unificación en la comunicación con el otro. El término congruencia se refiere a la concordancia entre la conciencia, la experiencia y la comunicación (Peretti, 1979, pág. 229)

La congruencia auténtica no es expresión indiscriminada de los pensamientos, sentimientos o vivencias del acompañante, la congruencia auténtica no carga al acompañado. En este sentido, la congruencia auténtica no es imprudencia. La congruencia requiere tres elementos básicos: a) el reconocimiento, la aceptación de todos sus sentimientos y experiencias que surgen en la relación; b) la disposición de comunicar estos sentimientos y experiencias; c) la prudencia para saber el momento para expresarlos.

2.3.2 Grupos de encuentro y Educación

La enseñanza, la educación social, la animación sociocultural, [...] y todos aquellos aspectos de la psicología social que se refieren al trabajo en grupo como elemento significativo de eficacia productiva; están inmersos, en los albores del nuevo milenio, en una búsqueda incesante de nuevos métodos y nuevas orientaciones que les permita, en una situación de perplejidad, ya no sólo sobrevivir, sino transformarse para influir con mayor fuerza y decisión al crecimiento de las personas y a una mejor eficacia de aquellas intenciones que cada ámbito pretende. (Barceló, 2003, pág. 23)

Desde el Enfoque Centrado en las Personas, es indudable la existencia de un principio autorregulador en los seres humanos, un impulso actualizante, que busca sutilmente el desarrollo de cada individuo. Cada organismo tiene una tendencia direccionalmente constructiva, que no puede destruirse nunca salvo que se destruya al organismo en su totalidad. Pensamos ese proceso desde dos paradojas: *lo más personal es lo más universal*, a propósito de la tendencia actualizante innata en cada ser humano; y, *siempre y nunca se es persona*, dado que el proceso de convertirse en persona es constante e inacabado (Cfr. Barceló, 2003, págs. 42ss).

El objetivo del facilitador en un grupo deberá ser el generar respetuosamente el clima necesario para que este impulso innato encuentre el ambiente adecuado para desplegar todo su potencial. En palabras de Rogers “La hipótesis central de este enfoque puede ser fácilmente resumida. Los individuos tienen dentro de sí vastos recursos de autocomprensión y para la alteración de conceptos propios, actitudes básicas y conducta autodirigida. Estos recursos son susceptibles de ser alcanzados, si se logra crear un clima de actitudes psicológicas facilitativas” (1987, pág. 61).

La pregunta es ¿Cómo generar este clima? ¿Cómo puede un grupo de encuentro, desde la perspectiva de Rogers, abonar para el crecimiento personal en jóvenes que equivocadamente han sido señalados como disruptivos? Una primera respuesta la tenemos en la construcción de relaciones significativas.

Para Rogers los ambientes educativos deben plantear y responder a una pregunta fundamental ¿Puedo atreverme a ser realmente quien soy en una relación? ¿Puedo mostrarte auténtico y congruente? ¿Me atrevo a tratar al chico como persona y abrir mi propia experiencia a él?, a propósito, afirma: “Creo que las respuestas se pueden encontrar en algún tipo de experiencia grupal intensiva: el así llamado grupo de comunicaciones, grupo de relaciones humanas, grupo de encuentro, o lo que sea. En esta clase de grupo personal es más fácil correr el riesgo, porque el grupo proporciona el género de clima psicológico en el que se forjan relaciones.” (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 206)

Sin embargo, no solo basta la buena relación, es importante desplegar una serie de técnicas y habilidades que permitan, junto con el clima favorable, generar procesos de acompañamiento. Siguiendo a Gonzalez Garza,

la educación centrada en la persona privilegia las siguientes técnicas como las más recomendables: la escucha activa, la retroalimentación y la confrontación constructiva, la comunicación intra e interpersonal, la clarificación y transmisión de valores, la utilización de ejercicios estructurados de aprendizaje y de actividades interactivas. (2008, págs. 22-23)

Los grupos de encuentro constituyen un espacio propio de aplicación de estas técnicas, cuyo objetivo principal será acompañar a los miembros para vivir la experiencia del día a día, ampliando el campo perceptivo de sus conciencias. En este sentido, es objetivo del grupo ayudar a los alumnos a incorporar los sentimientos y actitudes que suelen rechazar, para ser aceptados dentro de su campo fenoménico, superando así la percepción amenazante de estos sentimientos y actitudes personales.

2.4 Sistema disciplinario y Enfoque Centrado en las Personas

Para Delors (1996), en uno de sus textos clásicos *la educación encierra un tesoro*, una de las tareas fundamentales de la educación, respecto a las relaciones sociales que se gestan, consiste en “Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad [para ello] debe lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a las demás mediante un mejor conocimiento del mundo” (pág. 51). En esta labor, el concepto y ejercicio de la disciplina escolar es fundamental.

Para cumplir con esta finalidad, la disciplina debe “Asegurar el cumplimiento de los derechos y de los deberes entre iguales [y así] fijar las bases de su desarrollo en todos los ámbitos de la convivencia escolar y extraescolar.” (Elzo, 2009, págs. 17-18) Tarea nada fácil, y que requiere de mucha creatividad. La disciplina tradicional ha perdido esta oportunidad, al basar sus prácticas en el uso –y abuso- del poder. El

disciplinamiento será el sometimiento del grupo ante el poder del maestro (Falordi, 2014).

El objetivo del actual sistema disciplinario debe superar el simple proceso de reproducir posturas dominantes. El mundo en el que vivimos urge por personas capaces de sobrellevar sus diferencias, e incluso aprender y enriquecerse de ellas. Para esto, es importante cambiar la forma que miramos el conflicto y las diferencias, desde estructuras que intentan borrarlo del mapa, hacia sistemas que vean en el mismo conflicto una oportunidad educativa. Como afirma Pineda-Alfonso

Pensamos que las distintas concepciones del conflicto, y las distintas actitudes ante los conflictos, son factores críticos que configuran los distintos estilos de convivencia, y la reflexión y el tratamiento de estos problemas pueden resultar altamente educativos y contribuir a un aprendizaje para la vida basado en la premisa 'aprender de los conflictos' para desarrollar un proyecto de vida buena y de ciudadanía participativa. (Pineda-Alfonso, 2012, pág. 5)

Por todo lo anterior, y de acuerdo con los resultados del informe PISA para México, “establecer una comunidad escolar sólida puede ayudar a mejorar los niveles de compromiso de los alumnos con la escuela y el aprendizaje” (OECD 2012 p.5). Siendo fundamental para la consecución de estos objetivos, un sistema disciplinario alternativo.

Las aplicaciones a la educación del Enfoque Centrado en las Personas pueden transformar el sistema disciplinario conductista hacia uno más humano y efectivo. Concretamente pueden aplicarse a través de grupos de encuentro con los alumnos que presentan mayores niveles de disrupción, propósito de este trabajo de investigación.

Capítulo 3. Marco Metodológico

Para ser un facilitador [del aprendizaje] hay que oír primero las voces de los alumnos. (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 2016)

El propósito general de esta investigación es disminuir el nivel de interrupción de los alumnos mediante la implementación de un sistema disciplinario alternativo al tradicional en los alumnos de la preparatoria del Instituto José María Morelos; para lo cual presentamos el siguiente marco metodológico.

La investigación es un estudio de caso, donde se analizó la conducta de un grupo voluntario de trece alumnos. Tres de ellos seleccionados por el consejo de tutores por mostrar un alto nivel en sus actitudes facilitadoras del crecimiento y diez presentaban distintas conductas disruptivas dentro del aula en el Instituto José María Morelos, sección preparatoria. La finalidad fue dotarles de herramientas de crecimiento personal a través de la implementación de un sistema de acompañamiento por grupo de encuentro desde el Enfoque Centrado en las Personas.

Durante el proceso de intervención se conformó un grupo de encuentro, que permitió profundizar indirectamente en las causas reales que generaban las conductas disruptivas en los participantes. Nos reunimos semanalmente con sesiones de 100 minutos, comenzamos con actividades lúdicas para fortalecer la confianza y la integración del grupo; participaron en el acompañamiento del grupo dos facilitadores adultos, quienes escuchaban las intervenciones de los participantes y guiaban las reflexiones de los mismos a partir de las experiencias compartidas. El grupo de encuentro se conformó con diez alumnos disruptivos, como se describen en el capítulo primero, con dos profesores cuyo rol fue de acompañantes y facilitadores, y con tres

alumnos (pares) con cualidades adecuadas para potenciar actitudes facilitadoras del crecimiento.

Para la implementación del proyecto, fue fundamental la participación voluntaria de los alumnos, de lo contrario se corría el riesgo de promover actitudes contrarias a los intereses de la investigación y a los principios del acompañamiento desde un Enfoque Centrado en las Personas (ECP); en este sentido, se cuidó que ningún alumno se sintiera con ningún tipo de obligación para participar en el grupo de encuentro, salvo el contrato de valores que los mismos alumnos decidieron observar, así como la normatividad interna desarrollada en el reglamento del colegio. Respecto a los criterios de inclusión, los alumnos fueron elegidos mediante un proceso en el que intervinieron directivos de la institución, el consejo de tutores y profesores que trabajaron en distintas materias dentro del aula, mismos que observaron y registraron distintas conductas disruptivas de los alumnos participantes. En resumen, el perfil de los alumnos se determinó según la presencia de conductas disruptivas que interferían en el desarrollo de los objetivos educativos, así como el interés de los jóvenes en participar de manera voluntaria en el programa.

Se contemplaron autorizaciones por escrito para la aplicación de los instrumentos y la participación en el grupo de encuentro. Se salvoguardó la confidencialidad de los alumnos participantes, manifestada en la carta de aceptación al proyecto, se omiten los nombres reales en los resultados descritos en las investigaciones, respetando y procurando así la confidencialidad y anonimato.

Como docente del colegio, tutor de terceros y sacerdote-religioso perteneciente a la Orden de las Escuelas Pías, quedó garantizado el acceso e injerencia en el campo

de investigación. El estudio es viable por la relación laboral y como figura moral que represento frente a la comunidad educativa. Este proyecto es pertinente dadas las necesidades sociales actuales, como la de generar ciudadanos capaces de integrarse en equipos de trabajo, manejo efectivo de sus emociones, y detonador de autoconocimiento que les lleve a la toma de decisiones responsables de sí mismos y de los demás. Cuento con amplia experiencia en el acompañamiento de grupos de jóvenes, resolución de conflictos, y la capacidad para construir climas de confianza, empatía y libres de prejuicios, aspectos básicos para generar espacios de crecimiento desde el ECP.

El proyecto se desarrolló con una metodología mixta basada en el análisis cuantitativo de conductas disruptivas mediante un instrumento de observación de trastornos de conducta en el aula antes y después de la implementación del programa, así como de las actitudes facilitadoras del crecimiento. Para su efectividad, la metodología en la presente investigación contempló técnicas de recopilación de datos basados en cuestionarios autoadministrados que evaluaron la autoperspectiva sobre actitudes facilitadoras del crecimiento por parte de los alumnos, observación de trastornos conductuales en el aula por parte de los profesores.

En el aspecto cualitativo se contempló la recopilación de datos mediante un *focus group*, utilizando un guía de entrevista semiestructurada. Toda la sesión fue videograbada con el consentimiento de los participantes; la grabación fue a dos cámaras, un plano abierto o general y un plano cerrado al integrante que estaba participando con sus comentarios. Esta sesión también fue transcrita en su totalidad

para su posterior análisis del discurso, de manera que complementara los resultados de los demás instrumentos de observación y autoevaluación.

Para garantizar la validez de la investigación se utilizaron instrumentos estandarizados que miden la percepción de los niveles de interrupción dentro del aula mediante trastornos de conducta, y actitudes para el crecimiento: empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional. Los instrumentos fueron el PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) y el CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE facilitado por el Mtro. Julio Alberto Álvarez Díaz, de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México).

A través del CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO, los alumnos valoran su autopercepción en temas de empatía, congruencia y aceptación positiva incondicional, antes y después de la implementación del grupo de crecimiento. Esta aplicación fue auto administrada en el centro de computo de la institución, con presencia de los facilitadores que fueron resolviendo dudas sobre las preguntas. Una vez respondida, se elaboró una base de datos en Excel con los resultados para el posterior análisis. El instrumento cuenta con 84 reactivos que miden la autopercepción de los participantes respecto a sus actitudes facilitadoras del crecimiento; utiliza escala psicométrica tipo Likert que especifica con un criterio subjetivo el nivel de correspondencia de un comportamiento o actitud, confrontada con la propia vida del participante. Para un mayor detalle de los criterios de valoración se puede consultar el instrumento en los anexos de este documento.

A su vez, se evaluaron las conductas disruptivas que los profesores observan en sus alumnos, a través de la aplicación del PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA. Este instrumento mide las conductas presentes en los principales trastornos por déficit de atención, impulsividad e hiperactividad, trastorno disocial y trastorno negativista desafiante, a partir del contraste de 50 reactivos. A través de una escala de likert los docentes valoraron la presencia de ciertas conductas en un rango de “nunca”, “algunas veces”, “con frecuencia” o “siempre”, únicamente en los alumnos que fueron invitados por manifestar algún tipo de conducta disruptiva. El instrumento lo aplicó el mismo docente fundamentándose en sus observaciones dentro del aula. Es importante aclarar que el un mismo docente valoró al mismo alumno antes y después de la intervención del grupo de crecimiento, con un análisis PRE-POST a la intervención. Dado el tipo de información y las características de los instrumentos, no se hizo necesario asistir el análisis de datos por ningún software especializado, salvo un análisis de las respuestas a los instrumentos desde una base de datos Excel.

Se utilizó este instrumento estandarizado sobre trastornos conductuales por ser una herramienta que permite observar las conductas disruptivas de los alumnos. Es fundamental no catalogar ni etiquetar a las personas, pues estas etiquetas limitan los procesos de crecimiento en ellas. Sin embargo, se utiliza este instrumento por razones de estandarización y objetividad en la observación, aunque es cuestionable el manejo del mismo por principios que contradicen al propio ECP. Desde el enfoque de la maestría en Desarrollo Humano de la Universidad Iberoamericana, Puebla, los trastornos son vistos como formas creativas de crecimiento, en otras palabras, como

herramientas que la persona utiliza para ser más o menos funcional en sus distintos ambientes y relaciones.

Un grupo de crecimiento con jóvenes disruptivos es una propuesta responsable para generar cambios profundos en ellos, no sólo de sus conductas superficiales como lo promueve el sistema disciplinar actual. En este sentido, también se hace relevante, puesto que aporta de manera crítica en el tema de la disciplina escolar, profundizando en los procesos y reflexiones personales de los participantes. Por otro lado, es un ámbito poco estudiado formalmente en los ambientes educativos con jóvenes.

La aplicación de este sistema alternativo se limitó solo a quienes quieran participar voluntariamente, por lo que no aborda el proceso con los alumnos disruptivos en el colegio que decidieron no participar. Por otro lado, otro de los límites es la percepción de los padres de familia en la evaluación de los procesos de crecimiento de sus hijos, y la perspectiva de sus pares dentro del aula; no se integró esta perspectiva por falta de recursos, sin que por ello dejen de ser perspectivas que pueden enriquecer el proceso de crecimiento de los participantes.

Las herramientas y técnicas utilizadas en la recopilación, análisis y sistematización de datos, así como su adecuada triangulación y auditabilidad, dan pauta a la credibilidad y confiabilidad a los resultados.

Con las condiciones propicias y con los facilitadores adecuadamente capacitados, es de esperar que los procesos puedan replicarse en los distintos colegios que tiene la Orden Religiosa de los escolapios en México y el mundo; siempre que se tomen en cuenta como fundamentales para el éxito de estas intervenciones, las habilidades de los facilitadores y el contexto socio-cultural de la población a intervenir.

El contexto disciplinar de los colegios escolapios, la filosofía institucional compartida y la posibilidad de transformar el modelo disciplinar de cada uno, permiten la transferibilidad de los procesos, y es de esperar también en la transferibilidad de los resultados, replicable incluso en cualquier institución de educación media superior.

Capítulo 4. Análisis de resultados

Tengo la profunda convicción de que la enseñanza tradicional constituye una función casi completamente fútil, cuyo valor se ha exagerado y en la que se malgastan energías, dentro del contexto cambiante del mundo de hoy. Sirve, sobre todo, para dar a los niños que no logran captar las nociones impartidas una sensación de fracaso. También sirve para inducir a los alumnos a abandonar sus estudios cuando se dan cuenta de que lo que se les enseña no tiene relevancia en sus vidas. Nadie debería nunca tratar de aprender algo a lo que no le ve ninguna utilidad. Ningún niño debería verse obligado a sufrir la frustración que impone nuestro sistema de calificaciones, las críticas o la ridiculización por parte de los maestros y otras personas, y el rechazo de que es objeto cuando es lento para comprender. (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 203)

Es propio de este capítulo reflexionar sobre los resultados de la implementación del programa de acompañamiento a jóvenes disruptivos del bachillerato. Para este análisis se toman en cuenta los resultados del *Cuestionario para Evaluar las Actitudes Facilitadoras del Crecimiento* que los participantes resolvieron en una metodología PRE-POST; los resultados del *Protocolo de Observación de los Trastornos Conductuales en el Aula* que mide la percepción de los docentes sobre las conductas de los alumnos, igualmente en un PRE-POST; así como los comentarios de los alumnos en el *Focus group* aplicado al finalizar la intervención.

El ambiente de apertura es fundamental en un grupo de encuentro, generarlo desde el reconocimiento y la confianza. En palabras del alumno 8:

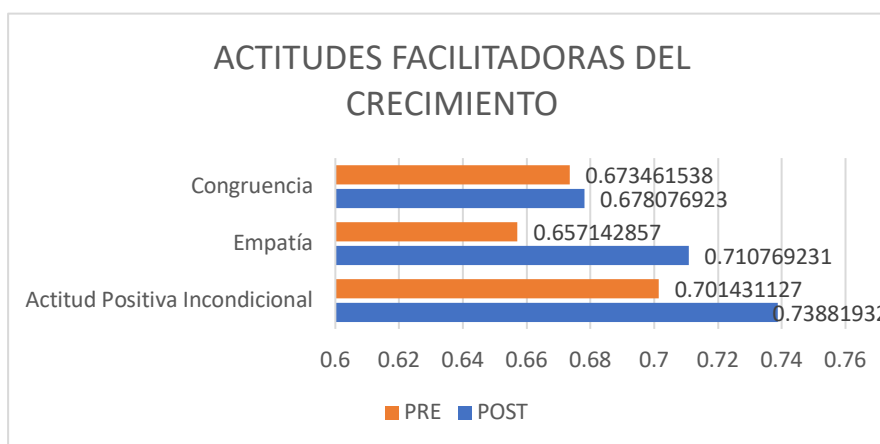
[...] a mí me ayudó mucho, bueno, siento que hay una diferencia en cuanto a mis reacciones ante problemas o situaciones, un poco difíciles en mi vida [...]. Creo que se dio gracias a toda la apertura de las personas porque, no sé, como que oía lo que hacían de repente frente a algunas cosas y decía ¡wow, pero se puede hacer de otro modo! (MVI_6857; min. 11:15)

4.1 Análisis de las actitudes facilitadoras del crecimiento

El *Cuestionario* evalúa las actitudes facilitadoras del crecimiento: Congruencia, Empatía y Actitud Positiva Incondicional. Algunos de los reactivos evaluados miden una sola actitud, mientras que otros pueden evaluar dos e incluso las tres, según las

características de análisis del propio instrumento, y estas pueden evaluarse en forma afirmativa o negativa. Una vez sumadas las puntuaciones de los reactivos formuladas en forma afirmativa (se invierten los valores de los reactivos formulados negativamente), observamos que la autopercepción de los participantes sobre las actitudes facilitadoras del crecimiento aumentó en los tres aspectos que se evaluaron, como aparece en la Tabla 1.

Tabla 1 Autopercepción general de las actitudes facilitadoras del crecimiento por parte de los alumnos



Estos cambios en las actitudes de los alumnos son constatables en la tabla anterior, en observaciones de los docentes sobre Trastornos Conductuales (Tabla 5), y en los comentarios de los participantes durante el *focus group*:

Alumno 2: pues yo siento que, para mí sí ha sido como muy bueno porque puede ver cosas que a lo mejor yo no veía, y si no las veía, pues no podía como poder cambiarlo. Para mí sí ha sido muy importante porque, o sea, gracias a venir aquí al grupo, pues he hecho como muchos cambios en mi vida que han sido buenos, yo digo que nada que ver la del primer día con la [persona] de ahorita. (MVI_6857; min. 11:35)

Alumno 7: Es que [alumno 1] antes era como más cerrado conmigo [...], como que le intentaba hablar pero se cerraba [...]. Pero desde que entró al taller, ya somos como muy muéganos [...], siempre estábamos platique y platique en el taller y era algo como muy padre, por que el grupo si nos unió a tal grado que él me cuenta como más cosas, y creo que hasta almacenamos secretos uno del otro. (MVI_6858; min 3:02)

Alumno 8: yo al igual que [alumno 7], siento que mis lazos con [Alumno 4] y [Alumno 11] se estrecharon mucho más, a causa del taller. [...] también noto un cambio en [Alumno 2], obviamente la secundo totalmente a su perspectiva, y sí, veo un cambio en ella, definitivamente es una persona distinta [...]. La veo menos triste. (MVI_5879; min 0:22)

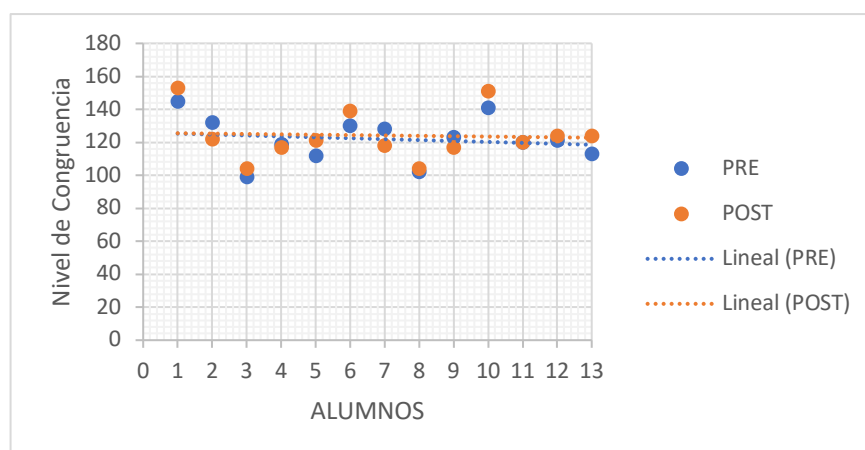
Alumno 8:: ah, también he notado por ejemplo un cambio en [alumno 10]. O sea, del primer día tampoco hablé mucho con ella, ni nada, pero he notado cambios en cuanto que se presentó en el concurso de talentos, y ya todos echándole porras y así, no sé, como que se sintió bonito verla haciendo algo, y no sé, como que le diéramos apoyo. Como que se aventó a hacer otras cosas. (MVI_5879; min 1:32)

Respecto a la primera tabla, en término absolutos 1 es el valor máximo que se puede obtener alguna de las actitudes. Después de la intervención, la congruencia subió en 0.005 puntos (Barras 1 y 2 de la tabla 1); el nivel de empatía en 0.053 (Barras 3 y 4 de la tabla 1); y la Actitud Positiva Incondicional en 0.037 puntos (Barras 5 y 6 de la tabla 1). Estos resultados hacen evidente el crecimiento en la autopercepción de los alumnos sobre sus actitudes facilitadoras.

Es interesante notar que la actitud que percibían como menos desarrollada, la empatía, es el que presenta mayor crecimiento en relación con los otros dos.

En la tabla 2 por dispersión, se analizan los resultados del nivel de congruencia de cada uno de los participantes. En el eje vertical tenemos los niveles de congruencia de los trece alumnos, enumerados en el eje horizontal. Por obvias razones se omiten los nombres, en su lugar los alumnos son enumerados, es importante señalar que los alumnos conservarán el mismo número a lo largo de este análisis.

Tabla 2 Comparativo del Nivel de Congruencia por alumno



Según Rogers (1967), la congruencia refiere a la autenticidad, la libertad y la capacidad de la persona por ser ella misma, sin presentar “máscaras” o “fachadas” . Esta congruencia se relaciona con la capacidad de aceptar y mostrar prudentemente los sentimientos ante los demás, en este sentido, una persona congruente es sincera, verdadera, transparente en sus relaciones, independientemente de la forma en que los demás se relacionen con él o ella. Incluso en las actitudes de uno mismo que no son agradables, a propósito el alumno 7 afirmó: “[...] digo que yo quiero apoyar, pero realmente, no lo hago a veces... como que a veces me niego a hacerlo y es una parte incoherente conmigo misma y con los demás, y eso me causa molestia.” (MVI_6859; min 0:55).

Antes de la intervención, los alumnos se mantienen en rangos de congruencia donde, según los criterios del propio instrumento, “la persona procura responder de acuerdo a lo que considera que ‘debe hacer’ y sólo en ocasiones deja salir sus verdaderos sentimientos”; por otro lado, se aprecia un aumento en su autenticidad, en los rangos de 121 a 160, donde “La persona se muestra auténtica con los demás, sólo

en ocasiones expresa ideas o sentimientos que no corresponden realmente a lo que siente y piensa”. Dentro del *focus group* la afirmación del alumno 8 apoya esta idea, relacionada también con la disminución de la impulsividad:

A lo que me refiero es que antes explotaba más, entonces ahorita siento que estoy menos drástica con algunas cosas y ya estoy como, hay no sé, muy muy tranquila, que todo fluya[...]. Entonces me empezó a girar en la cabeza el hecho de que hay distintas maneras de reaccionar hacia las cosas que se van presentando, y eso es algo que he puesto en práctica. (MVI_6857; min. 11:15)

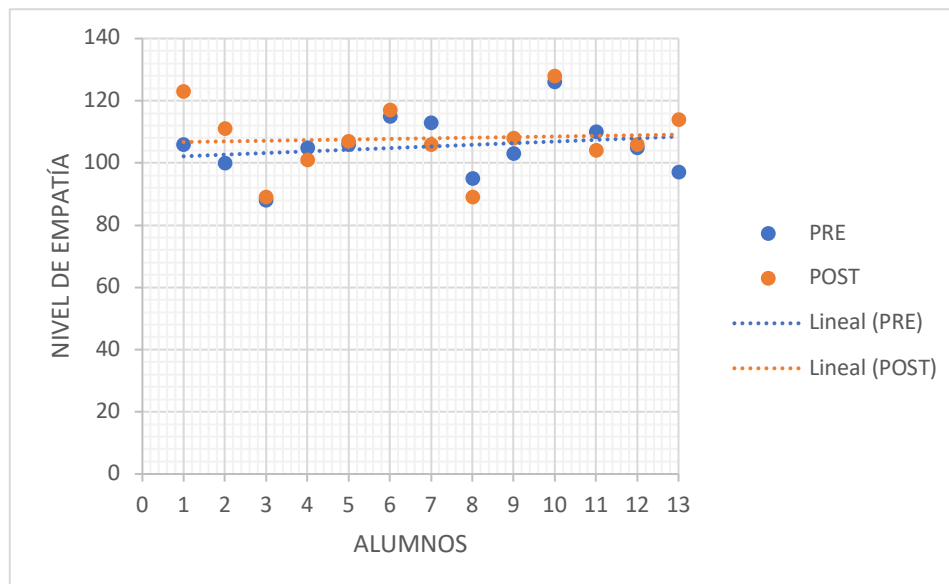
Aunque la mayoría de los participantes muestran diferentes grados de crecimiento en su actitud congruente, cuatro de ellos disminuyeron este nivel, los alumnos 2, 4, 7 y 9. ¿Porqué disminuyeron sus niveles de congruencia?; es posible que los alumnos en el Cuestionario PRE, previamente a la intervención, hayan contestado desde una autopercepción engañosa, esto es, que su *self ideal* esté alejado de su *self real* presentando así un nivel de incongruencia. Y que en el POST, aunque disminuye su puntaje, su autopercepción esté mas cercana a la *realidad* y la confianza en sí mismos aumentó al grado de ser más auténticos y aparentar menos; lo cual llevó a los alumnos a respuestas más objetivas fundamentadas de un mayor autoconocimiento. Las palabras del alumno 7 dan razon de este punto:

Bueno, pues yo me sentí cómoda, y valorada [en el grupo]. Por momentos, porque de repente me sentía muy avergonzada con todo lo que salía de mi boca, como que no creía en que todo eso podría compartir alguna vez con compañeros del colegio, porque a veces soy una persona en el colegio y otra en mi familia, [...] me sentí al principio avergonzada, y tenía mucho mucho miedo, y conforme fue pasando el tiempo pues ya me sentí un poco más cómoda, como que liberada, tranquila. (MVI_6857; min. 2:17)

No necesariamente un puntaje mejor en el POST significa menor nivel de congruencia. Pues contrastada esta información con algunos de los comentarios del *Focus Group* tenemos que se perciben a sí mismo más congruentes, aunque en el comparativo parezca lo contrario.

La tabla 3 evalúa los niveles de empatía, esto es “la capacidad para entender al otro desde su propio marco de referencia, poderse “meter en su pellejo” y ver el mundo “como si yo fuera él”, para poder captar de modo preciso el conocimiento que la persona tiene de su propia experiencia. Sentir el coraje, miedo o confusión de la persona como si fueran propios, pero sin mezclarlos con mi coraje, miedo o confusión”. La empatía permite a las personas “ponerse en los zapatos del otro” y sentir qué se siente ser esa persona, *como si* fuera ella, pero sin olvidar ese *como si*.

Tabla 3 Comparativo del Nivel de Empatía por alumno

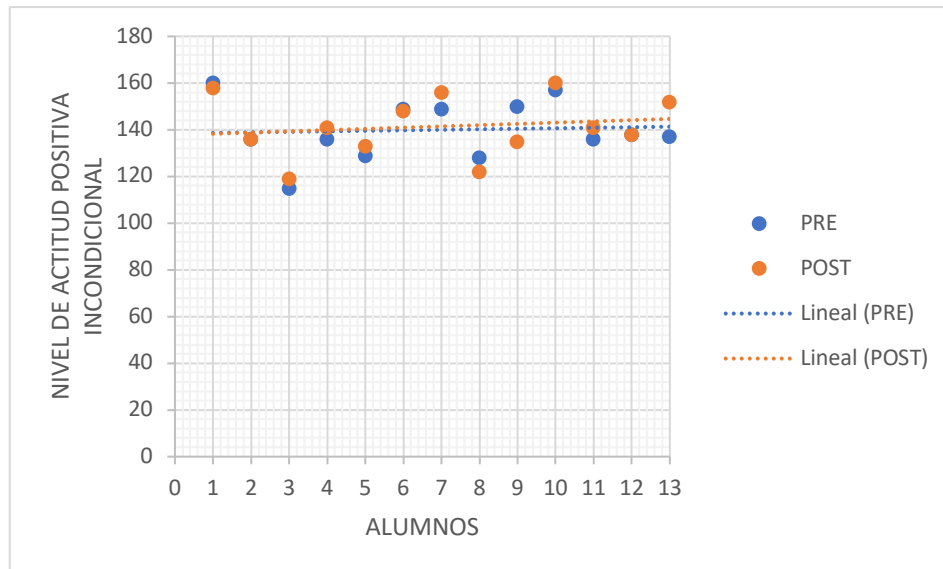


Según la tabla 3, nueve de los trece participantes observan un aumento en sus niveles de Empatía, excepto los alumnos 4, 7, 8 y 11. La puntuación máxima es de 175 puntos, y la mínima de 35. La mayoría de los alumnos se mueven en un rango que va del poco empático al medianamente empático. Para ellos en general no es fácil ponerse en el lugar de los demás, aunque en ocasiones lo hacen, principalmente con quienes mantienen una relación más cercana y de confianza. Es de notar que en esta actitud presentan el mayor crecimiento como grupo, mismo que se aprecia en la tabla

1. Esta empatía fue surgiendo incluso a pesar de que las relaciones no fueran completamente amistosas fuera del grupo, incluso la alumna 7 cuya autopercepción sobre la empatía no aumentó, llegó a afirmar en la entrevista: “Surge como una empatía, como que una confianza de qué onda [...], a pesar de no tener como una buena relación. Es como raro”. (MVI_6858, min 0:10) Podríamos suponer que los participantes aumentaron su capacidad para empatizar incluso con quienes no les parezcan del todo confiables.

La tercera condición que se valora es la Actitud Positiva Incondicional, al igual que las dos anteriores, muestra un crecimiento (Tabla 4). Esta actitud considera la “disposición para aceptar a la persona como es, sin juzgarla ni evaluarla. No se le ponen condiciones de aceptación. Se le reconoce su derecho de ser quien es y quien quiere llegar a ser”. Quien desarrolla esta actitud muestra un interés no posesivo por la persona, así como el deseo genuino por acompañar su proceso de realización en su proyecto de vida.

Tabla 4 Comparativo del Nivel de Aceptación Positiva Incondicional por alumno



Para la valoración de la tabla 4, se considera que la puntuación máxima que se puede obtener es 215 y la mínima es 43. La puntuación media corresponde en el PRE a los alumnos 3, 5 y 8; y en el POST a los alumnos 3 y 8. Esta valoración abarca a alumnos poco aceptantes, sólo de algunos aspectos de los demás y en un modo condicional. El resto de los alumnos se mueven en una valoración mediana, donde aceptan a los demás, aunque existen aspectos del otro que les resultan difíciles de aceptar.

Es interesante hacer notar que la alumna 3, con la menor autovaloración sobre sus Actitudes Facilitadoras del Crecimiento, manifestara en el *Focus Group* la dificultad y la molestia consigo misma por no haberse abierto a compartir con mayor profundidad, en sus propias palabras: “pues no me gustó que no me haya podido abrir. Porque me costó mucho ganar confianza [...], de no poder expresar lo que siento, porque no tenía confianza.” (MVI_6859; min 7:00) Aunque paradójicamente, esto es al mismo tiempo un signo de autovaloración congruente.

La revisión global de estos resultados ha servido para valorar a los alumnos participantes en relación a las actitudes que Rogers considera necesarias y suficientes para generar relaciones promotoras del crecimiento. Claro ejemplo de ello fue el alumno 13, quien manifiesta un crecimiento notable en las tres actitudes facilitadoras que se valoraron.

Merecen un especial análisis casos de los alumnos elegidos por sus habilidades promotoras del crecimiento. Esto es, los alumnos 4, 8 y 11. Aunque fueron elegidos por un equipo de docentes y directivos, pues desde fuera se observó en ellos que tenían estas habilidades, la autopercepción que ellos mismos se calificaron fluctuó por debajo de la media del grupo. Esto es material para trabajar en lo personal, y para ratificar la idea de que como seres humanos estamos siempre en proceso de crecimiento, no importando el nivel en que estemos o percibamos, es un proceso inacabado y permanente.

El caso del alumno 8 merece una atención y análisis particular, dado que presenta los niveles más bajos tanto en la PRE como en la POST. Presumiblemente puede ser por presentar niveles altos de autoexigencia y perfeccionismo, manifestados dentro del grupo y en su desempeño académico.

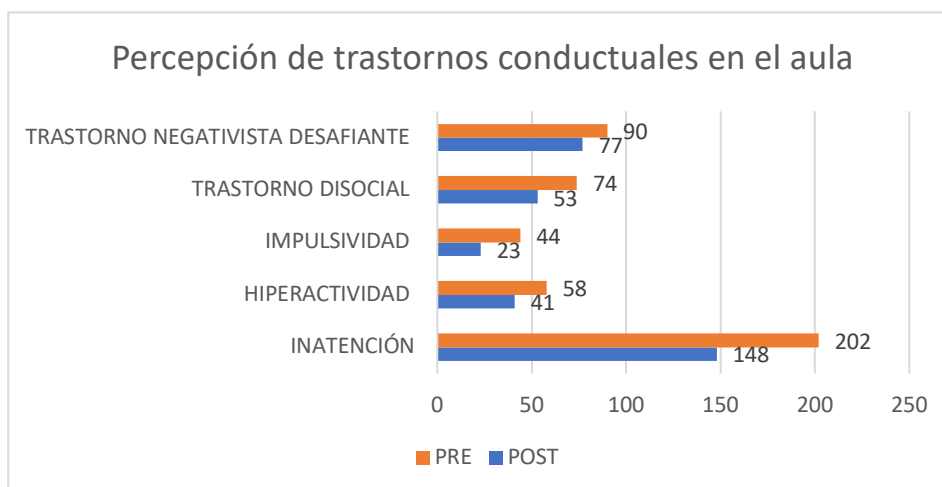
4.2 Análisis de las actitudes facilitadoras del crecimiento

El segundo instrumento que se utilizó durante esta investigación, valora la percepción de los profesores sobre los trastornos conductuales en el aula. Un mismo profesor valoró las conductas de los alumnos catalogados como “disruptivos” con la misma metodología de valoración PRE y POST, tomando en cuenta al menos 6 meses

de diferencia entre una y otra aplicación, y siendo el mismo profesor quien valora al mismo estudiante.

Los resultados de la aplicación del instrumento han permitido observar una disminución objetiva en las conductas disruptivas de los alumnos, que por razones explicadas anteriormente llamaremos trastornos conductuales. Esto se verifica en la siguiente tabla que presenta los resultados PRE y POST a la intervención.

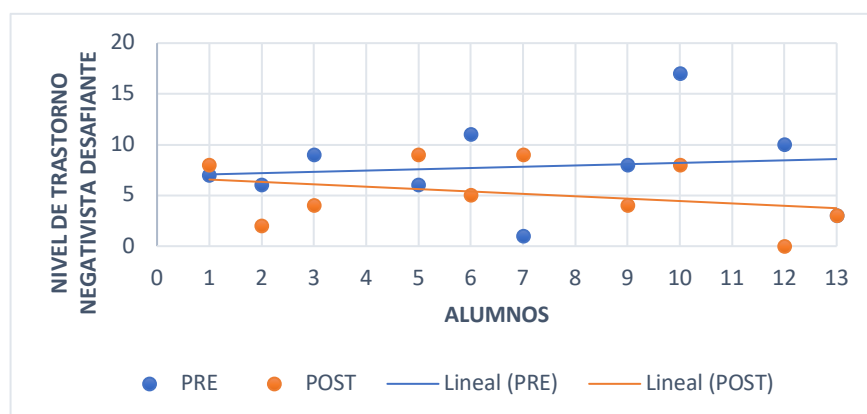
Tabla 5 Percepción general de las actitudes relacionadas con los Trastornos Conductuales en el Aula por parte de los docentes



Se observa en promedio la disminución grupal de todos los trastornos conductuales en el aula: Trastorno Negativista Desafiante (TND) en 13 puntos; Trastorno Disocial (TD) e impulsividad en 21 puntos; Hiperactividad en 17 puntos; e Inatención donde se presentó la disminución más significativa de 202 a 148, esto es, 54 puntos. Lo cual describe los resultados altamente positivos de la intervención. Para un análisis con mayor profundidad se muestran las tablas con los resultados de cada uno de los alumnos en los diferentes trastornos, complementadas con comentarios de los alumnos fruto del análisis cualitativo mediante el *focus group*.

El TND se define como “la presencia recurrente y mantenida en el tiempo de un comportamiento deliberado marcadamente desafiante, desobediente, provocador, no cooperativo, negativo, irritable, en constante mal humor y de oposición generalmente a figuras o personas que representen autoridad especialmente de la familia y la escuela” (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012, pág. 196), es importante aclarar que estas transgresiones a las normas las realiza el sujeto sin violar los derechos básicos de otra persona. La tabla 6, por dispersión, muestra los resultados de cada uno de los alumnos.

Tabla 6 Nivel de Trastorno Negativista Desafiante por alumno

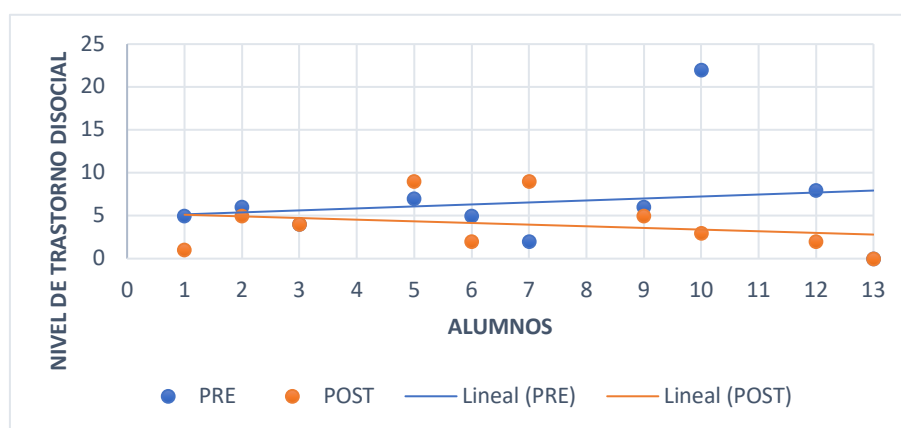


Un fenómeno singular en las observaciones de los profesores refiere que los sujetos con mayor nivel de TND, los alumnos 3, 6, 10 y 12, presentan una disminución significativa en sus niveles; de manera especial el alumno 10 que disminuye a la mitad las conductas valoradas en este trastorno, como se aprecia en la tabla anterior. Al contrario, quienes presentaban bajos niveles lo aumentaron a un nivel moderado sin que ello signifique la presencia de este trastorno. Esto hace pensar que la intervención, desde los procesos acompañados de autoconocimiento, generó en los alumnos la capacidad de mostrar sus pensamientos reales, en congruencia con ellos mismos.

Desde la perspectiva del instrumento, estas actitudes dentro del aula son asociadas a un trastorno, aunque bien pueden significar un aumento en los niveles personales de congruencia. Evaluar las actitudes desde la perspectiva de los trastornos, nos lleva a un callejón sin salida, donde no hay más opción que valorar la apertura de los adolescentes desde términos de enfermedad, cuando desde el ECP no lo son.

La siguiente tabla señala el TD: “los trastornos disociales cabe entenderlos como aquellos patrones conductuales a partir de los cuales el sujeto viola de forma persistente y permanente en el tiempo los derechos básicos de otras personas o transgrede normas sociales adecuadas para su edad” (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012, pág. 195).

Tabla 7 Nivel de Trastorno Disocial por alumno



Propiamente el alumno 10 a juzgar por la observación docente, es el único que presentaría actitudes relacionadas con este trastorno, que disminuyó considerablemente de un puntaje de 22 en la PRE, a 3 después de la intervención. El resto de los alumnos no presentan un nivel significativo con estas conductas, aunque

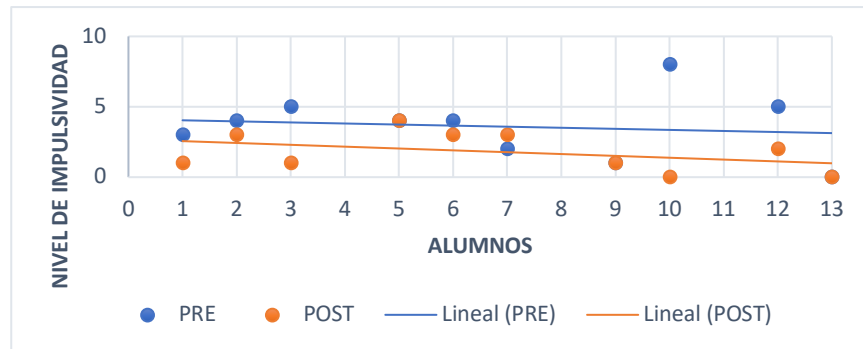
es igualmente observable que dos alumnos con bajo puntaje, muestran un ligero aumento en sus niveles, concretamente los alumnos 5 y 7, que también mostraron aumento en sus niveles de TND, presumiblemente por las mismas razones.

Las barras de Impulsividad, Inatención e Hiperactividad de la tabla 5, valoran el llamado Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este trastorno es diagnosticado con mayor frecuencia que los anteriores dentro de los ambientes educativos, y se caracteriza por un desarrollo alterado en los mecanismos reguladores de la atención y la reflexividad (Cfr. Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012)

Respecto a la impulsividad, todos los alumnos presentan niveles bajos. Todos los alumnos presentan disminución en estas conductas, excepto el 5, el 9 y el 13 que se mantuvieron en el mismo nivel y el 7 que aumentó en un punto, como se aprecia en la tabla 8. Significativamente observamos el caso nuevamente del alumno 10, cuyos niveles de impulsividad se redujeron drásticamente de un nivel de 8 a 0, un factor importante en este proceso puede atribuirse al reconocimiento que tuvo durante su participación en el grupo, pues manifestó en varios momentos sentirse sola y abandonada por sus padres; también influyó el hecho de haber comenzado una terapia de acompañamiento personal. En palabras del propio alumno 8: Alumno 8:

“a mí me ayudó mucho, bueno, siento que hay una diferencia en cuanto a mis reacciones ante problemas o situaciones, un poco difíciles en mi vida. A lo que me refiero es que antes explotaba más, entonces ahorita siento que estoy menos drástica con algunas cosas y ya estoy como, hay no sé, muy muy tranquila, que todo fluya. Entonces eso me está gustando, y creo que se dio gracias a toda la apertura de las personas porque, no sé, como que oía lo que hacían de repente frente a algunas cosas y decía wow, pero se puede hacer de otro modo. Entonces me empezó a girar en la cabeza el hecho de que hay distintas maneras de reaccionar hacia las cosas que se van presentando, y eso es algo que he puesto en práctica”. (MVI_6857, min 11:25)

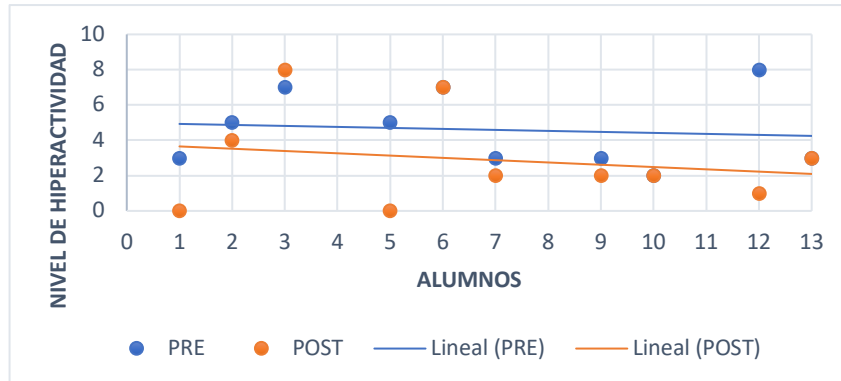
Tabla 8 Nivel de Impulsividad por alumno



La disminución en los niveles de impulsividad significa que el alumno es capaz de esperar turno, actúa y responde con mayor prudencia, piensa y reflexiona sus respuestas, así como las consecuencias derivadas de sus acciones, interrumpe menos a las personas mientras hablan, las escucha con mayor atención.

En la tabla 9 referente a la Hiperactividad, así como en la de Inatención (Tabla 10), se presentan en proporción los niveles grupales más altos. En la tabla 9 observamos al alumno 3 que aumentó de un nivel 7 a un nivel 8; el alumno 6 que se mantuvo en 7, y el caso del alumno 12 que disminuyó significativamente de 8 a 1. Igualmente significativo es el caso del alumno 5, que disminuye de un nivel 5 a 0, el mismo afirmó en el *focus group*: “me daba gusto porque siempre me dejaban como reflexionando, siempre me dejaban como cuestionando que es lo que estaba haciendo y que es lo que no estaba haciendo, y... reflexionaba más sobre mí...” (MVI_6857; min. 5:20) “[una cosa que me gustó del taller fue] que me dejara pensando, reflexionando...y como tratando de buscar una respuesta a todas mis preguntas... y también yo pude sentirme parte de algo.” [MVI_5978; min 5:30]

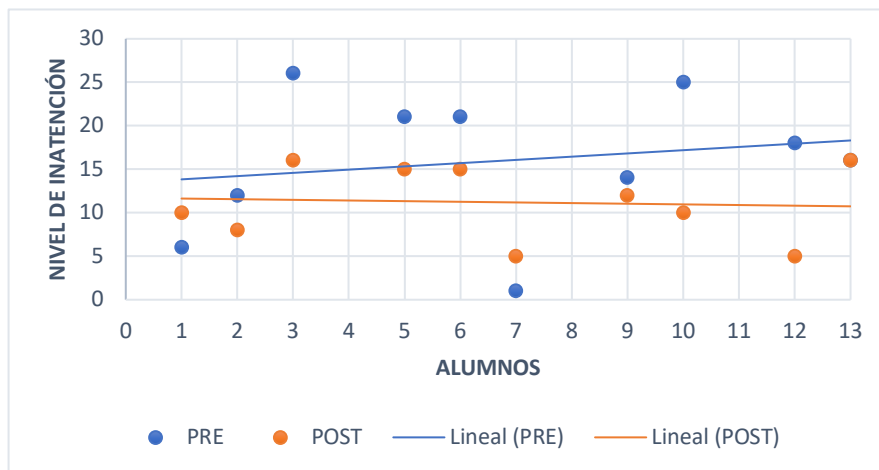
Tabla 9 Nivel de Hiperactividad por alumno



La disminución de sus niveles de hiperactividad se manifiesta, entre otras cosas, en permanecer atento y sentado en su lugar, hablar moderadamente, disminución en sus actitudes de acting-out, participar con mayor concentración en actividades tranquilas y de relajación.

Respecto a la Inatención, siguiente tabla (10), los cinco alumnos con mayor nivel, esto es, los alumnos 3, 5, 6, 10 y 12, presentan una disminución, lo cual se traduce como un aumento en sus habilidades para concentrarse y atender mejor en las clases.

Tabla 10 Nivel de Inatención por alumno



La disminución en la inatención puede significar también que son capaces de prestar más atención a los detalles, escuchar cuando se les habla, terminar las tareas empezadas, menor distracción, mayor orden, entre otras características. Sólo los alumnos 1 y 7 presentan un muy ligero aumento de un punto en este valor.

Todo lo anterior nos lleva, sin lugar a duda, a la siguiente conclusión. Un ambiente adecuado en un grupo de encuentro, desde la perspectiva de Rogers, permite a los participantes desarrollar sus niveles de Congruencia, Aceptación Positiva Incondicional y Empatía, disminuyendo las actitudes percibidas por los docentes como Trastornos Conductuales en el Aula, verificado a su vez por los comentarios de los propios alumnos, sobre los resultados del programa.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

El cambio de paradigma educativo no solo debe aplicarse a los procesos disciplinarios, debe ampliarse al campo general de una educación menos “industrializada”, a este respecto, un cambio en los paradigmas educativos dentro de los procesos de aprendizaje, disminuiría incluso los problemas disciplinarios, en este respecto, “cuando los niños están deseosos de aprender, siguen sus propios caminos y realizan una gran cantidad de estudios independientes, por su cuenta. También se ahorra mucho tiempo de los profesores, por la marcada disminución de problemas de disciplina o control.” (Rogers & Freiberg, 1996, pág. 203)

La aplicación del programa de acompañamiento complementario al sistema disciplinario tradicional disminuyó los casos de conductas disruptivas en los alumnos participantes, cumpliendo así con el objetivo de la intervención. Esto se verifica por los resultados en el aumento de la percepción como grupo de las conductas facilitadoras del crecimiento (Tabla 1), la disminución grupal de la percepción de los profesores sobre los trastornos conductuales en el aula (Tabla 5) y el análisis cualitativo mediante *focus group*.

Así mismo, se lograron los objetivos particulares. Se diseñó un programa complementario al sistema disciplinario basado en la conformación de un grupo de encuentro desde el ECP; cabe destacar que hasta la fecha se sigue conformando semestralmente un grupo de encuentro con los mismos criterios de inclusión descritos en esta investigación. Por otro lado, se sistematizó el proceso de diseño-aplicación y evaluación de este programa complementario, así como se evaluaron los resultados descritos en el capítulo anterior.

El éxito de este programa depende de las actitudes del propio facilitador, y de la capacidad que tiene para generar ambientes de respeto, colaboración, discreción y confianza entre los alumnos. Es fundamental un cambio en el papel del docente de un

rol más dictatorial a un rol más democrático y relacional; en este sentido, Cruz Aponte (2014) afirma:

La distorsión del concepto de conducción de la disciplina escolar por parte del docente, suponiéndose como el proceso de regañar al estudiante y no de formar y enseñar, seguirá lesionando la calidad del acto pedagógico, la falta de comunicación será una constante en la relación del docente y el estudiante, el estrés y la desmotivación se harán presentes en la labor de enseñanza, debilitando así, el sentido de pertenencia del profesional con la institución a la cual se debe. (p. 175)

Es fundamental también el papel de los alumnos elegidos por presentar habilidades que favorecen estos procesos de crecimiento, aunque la percepción que el equipo de docentes y directivos tenga de estos alumnos, puede ser muy distinto de lo que ellos perciben de si mismos. Sin duda, una vez conformado el grupo, hemos observado que su dinámica interna, bien acompañada y codirigida, en un ambiente adecuado, es potencializadora de proceso de crecimiento, “los grupos son fuerzas poderosas que mantienen en su seno un gran potencial y que funcionan como unidad totalitaria distinta a la simple suma de sus partes” (Barceló, 2003, pág. 68). Las características del grupo, a través del compartir de experiencias, incorporación mediante la escucha activa y transferencias laterales, generaron procesos promotores del crecimiento humano. Los participantes pudieron abiertamente reflexionar sobre sus experiencias en un ambiente libre de prejuicios, abierto a la experiencia y a la autorrealización.

En casos particulares, la disminución en la autopercepción de algunos alumnos sobre sus propias Conductas Facilitadoras del Crecimiento se comprende desde una mayor congruencia y autopercepción, donde el self ideal de cada participante se adecúa con mayor objetividad a la realidad. En este sentido, siguiendo a Bartomeu Barceló (2003):

para el movimiento del potencial humano, lo esencial de la experiencia en el grupo radica en facilitar la madurez de la persona que, en esta concepción, consiste en estar en contacto con los sentimientos propios, abierta a la experiencia del momento y capaz de comunicarse íntimamente con los individuos del entorno (pág. 65).

Por ello, como se había afirmando en el capítulo anterior, no necesariamente un puntaje menor en la evaluación POST significa disminución del nivel de congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional, al contrario, por aumentar en congruencia su evaluación es más cercana a una auto percepción más objetiva de la realidad de su comportamiento. Tampoco un puntaje menor en el POST de los trastornos conductuales refiere a conductas que limiten el crecimiento, por ejemplo, aquellos alumnos con valores bajos en el TND, que podríamos decir eran aparentemente menos impulsivos y desafiantes, a partir de un crecimiento en su autoimagen y autoconfianza, se permiten actitudes de mayor congruencia y apertura en la relación auténtica con los profesores, que el sistema tradicional cataloga como disrupciones; en otras palabras, su aumento en confianza les permitió expresar con libertad sus pensamientos, y en algunos casos, los docentes catalogaron esta actitud como desafiante. Pero acaso, ¿no queremos alumnos críticos en libertad de compartir sus perspectivas reales? Desde el ECP tales actitudes son criterios de crecimiento humano.

Desde el ECP, los mal llamados trastornos conductuales en el aula, son formas creativas de crecimiento en búsqueda limitada de la autorrealización personal. Son consideradas herramientas que la persona utiliza para ser más o menos funcionales en sus distintas relaciones, en ambientes donde percibe la necesidad de generar conductas creativas para sobrevivir. Las conductas disruptivas, o trastornos conductuales en el aula, o en un sentido extremo, las patologías de la conducta, en el

marco del Desarrollo Humano debieran concebirse desde el continuo de dos procesos:
el proceso de sobrevivencia y de autorrealización, ya que:

Debido a que la normalidad y la anormalidad pueden definirse como puntos diferentes sobre dos continuos básicos, por lo menos, la terminología debería incluir el rango total de la actividad humana, lo cual pocas teorías hacen[...] En general la autorrealización puede definirse como un sentido de relación con el mundo basado en una interdependencia genuina, y la psicopatología como un intento limitado o distorsionado de autorrealizarse (Shostrom, 1989, pág. 76).

Es tarea pendiente generar un instrumento que evalúe desde la percepción de los profesores las conductas de los alumnos, no desde el enfoque de la enfermedad, sino de la posibilidad creativa de crecimiento y la búsqueda limitada o distorsionada de autorrealización.

El sistema disciplinario tradicional en una escuela debe migrar de un enfoque únicamente conductista, a un enfoque más humano, donde la disrupción no se conciba como un trastorno, sino como una oportunidad de crecimiento. Los resultados de esta intervención son un argumento válido y efectivo para promover grupos de encuentro en los ambientes educativos, y como una herramienta efectiva para trabajar con alumnos catalogados como disruptivos.

Esta investigación presentó resultados positivos en el crecimiento de los participantes. Queda pendiente todavía la formación de un programa disciplinario de acompañamiento integral, que incluya colaboraciones efectivas entre docentes, padres de familia y alumnos, esto es, un programa integral de acompañamiento donde la propia comunidad educativa genere espacios y procesos detonadores de comunicación efectiva y de crecimiento; superando así, la visión conductista en nuestros espacios educativos tradicionales.

Bibliografía

- AFS. (2014). Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb. AFS Intercultural Programs, Inc.
- Cruz Aponte, M.; Mora de Bedoya, F. (Diciembre de 2014). Competencias Generanciales del Docente en la Conducción de la Disciplina Escolar para la Convivencia Institucional. *International Journal of Good Conscience*, 9(3), 171-187.
- Barceló, B. (2003). *Crece en grupo, Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Barcelona: Desclée de Brouwer.
- Barón, E. (2005). Facilitación del aprendizaje desde la experiencia. *III Encuentro Nacional de Educadores Experienciales*. Colombia: Tucumán 3436.
- Boynton, M. B. (2007). *Educator's Guide to Assessing and Improving School Discipline Programs*. Alexandria, US: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana - UNESCO.
- Elzo, J. (2009). El problema de la disciplina escolar no está en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*(396), 16-21.
- Esclarín, A. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Caracas: Estudios.
- Falordi, H. S. (Enero-Junio de 2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional . *REMO*, XI(26), 2-11.

- FLACSO. (17 de Agosto de 2012). *Sistema educativo mexicano, insuficiente para enfrentar la deserción escolar*. Obtenido de FLACSO México:
<http://www.flacso.edu.mx/noticias/Sistema-educativo-mexicano-insuficiente-para-enfrentar-la-deserci%C3%B3n-escolar>
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- González Garza, A. M. (2008). *El Enfoque Centrado en la Persona, Aplicaciones a la educación* (3a edición ed.). México: Trillas.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marina, J. (2009). Educación del carácter, núcleo de la personalidad . *Cuadernos de Pedagogía*(396), 12-15.
- Martínez, H. G. (2014). *Sociología* (Vol. 1). México: Grupo Editorial Patria.
- OCDE. (02 de 12 de 2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) Pisa 2012 - Resultados*. Obtenido de OCDE:
http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/Mexico%20Country%20Note_SPANISH_final%20GR1_EGcomments_02_12_2013%20final.pdf
- Peretti, A. (1979). *El pensamiento de Carl Rogers*. Madrid: Sociedad de Educación de Atenas.
- Pineda-Alfonso, J. (2012). *"El conflicto y la convivencia". Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente (Tesis doctoral)*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Rabadán Rubio, J. A., & Giménez Gualdo, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1, XV*(2), 185-212.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario Real Academia española*. Recuperado el 7 de Marzo de 2017, de <http://dle.rae.es/?id=DsFSpIT>

Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairos.

Rogers, C. e. (1990). *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. México: Paidós.

Rogers, C., & Stevens, B. (1967) *Person to Person: The Problem of Being Human*. Lafayette, CA: Real People Press.

Rogers, C., & Freiberg, H. J. (1996). Cómo convertirse en facilitador del aprendizaje. En *Libertad y Creatividad en la educación* (págs. 201-2016). Bueno Aires: Paidós.

Rogers, C., & Rosenbaun. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.

Rosenberg, M. (2006). *Comunicación No Violenta, Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.

Shostrom, E. L. (1989). 4. De la anormalidad a la autorrealización. En J. Lafarga Corona, & J. Gómez del Campo (comp.), *Desarrollo del Potencial Humano, Aportaciones de una psicología humanista*; Volumen 3 (págs. 69-77). México: Trillas.

Uruñuela, P. (2009). ¿Indisciplina? Disrupción . *Cuadernos de Pedagogía*(396), 43-

ANEXOS

ANEXO 1. Tabla de categorías para el análisis de datos

| Unidad de análisis | Dimensión/Item | Tema (Categoría) | Subcategoría | Indicador | Preguntas | Instrumento |
|-----------------------------------|-----------------------|---------------------|--|---|---|-------------|
| Sistema disciplinario tradicional | Conductas disruptivas | Alumnos disruptivos | Trastornos de conducta en el aula detectada por docentes | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) Grado de Inatención | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) | |
| | | | | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) Grado de Hiperactividad | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) | |
| | | | | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) Grado de Impulsividad | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) | |

| | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------|---|---|---|
| | | | | Trastorno Disocial (TD) Nivel de disociabilidad | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) |
| | | | | Trastorno Negativista Desafiante (TND) Nivel de negatividad desafiante | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) |
| | | | Autopercepción de los adolescentes en cuanto a sus actitudes básicas desde el ECP | Nivel de Empatía | CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE) |
| | | | | Nivel de Congruencia | CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE) |
| | | | | Nivel de Aceptación Positiva Incondicional | CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE) |
| Sistema disciplinario desde el ECP | Conductas disruptivas | Alumnos disruptivos | Trastornos de conducta en el aula detectada por docentes | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) Grado de Inatención | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) |
| | | | | Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) Grado de Hiperactividad | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012) |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | <p>Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)</p> <p>Grado de Impulsividad</p> | <p>PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012)</p> | |
| | | | <p>Trastorno Disocial (TD)</p> <p>Nivel de disociabilidad</p> | <p>PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012)</p> | |
| | | | <p>Trastorno Negativista Desafiante (TND)</p> <p>Nivel de negatividad desafiante</p> | <p>PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA (Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012)</p> | |
| | | <p>Autopercepción de los adolescentes en cuanto a sus actitudes básicas desde el ECP</p> | <p>Nivel de Empatía</p> | <p>¿La persona es capaz de entender al otro desde su propio marco de referencia?</p> <p>¿La persona comprende los sentimientos del otro, y los distingue de los propios?</p> <p>¿Es capaz de ponerse en el lugar del otro?</p> | <p>CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE)</p> <p><i>Entrevistas personales semi estructuradas, Focus group</i></p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | | <p>Nivel de Congruencia</p> <p>¿La persona es auténtica, libre y profundamente ella misma? ¿La persona no niega sus sentimientos y es capaz de reconocerlos? ¿La persona es sincera, verdadera, transparente, es ella misma?</p> | <p>CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE)</p> <p><i>Entrevistas personales semi estructuradas, Focus group</i></p> |
| | | | <p>Nivel de Aceptación Positiva Incondicional</p> | <p>¿La persona se dispone a aceptarse a sí mismo tal cual es, sin juzgarse ni evaluarse? ¿La persona no pide condiciones de aceptación? ¿La persona se dispone para aceptar a la otra persona como es, y contribuye a la realización de su proyecto de vida?</p> | <p>CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO (Instrumento CADE)</p> <p><i>Entrevistas personales semi estructuradas, Focus group</i></p> |

Anexo 2. Instrumentos para recopilación de datos

| PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN DE LOS TRASTORNOS CONDUCTUALES EN EL AULA ¹ | | ESCALA DE VALORACIÓN | | | |
|---|-----------------|----------------------|---------------|----------------|---------|
| Alumno/a: Observador/a: | Edad: Fecha: | Nunca | Algunas Veces | Con Frecuencia | Siempre |
| TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN, HIPERACTIVIDAD E IMPULSIVIDAD | | | | | |
| INATENCIÓN | | | | | |
| No presta atención a los detalles | | | | | |
| Tiene dificultad para mantener la concentración (en el tiempo previsto para la actividad) | | | | | |
| Se distrae con facilidad ante un estímulo externo | | | | | |
| Está en las nubes como «ensimismado» en sus pensamientos | | | | | |
| Parece que no escucha cuando se le habla | | | | | |
| Presenta dificultad para acabar las tareas empezadas | | | | | |
| Presenta dificultad para seguir instrucciones u obligaciones | | | | | |
| Es olvidadizo | | | | | |
| Es desordenado y le cuesta organizar sus tareas | | | | | |
| Tiene dificultades en el aprendizaje escolar | | | | | |
| Rehúye realizar tareas que supongan mantener la atención | | | | | |
| HIPERACTIVIDAD | | | | | |
| Se mueve continuamente de su asiento | | | | | |
| No permanece sentado cuando así lo exige la tarea o situación | | | | | |
| Está sobrereactivado (como si le sobrase energía), no para quieto | | | | | |
| Es ruidoso durante las actividades | | | | | |
| Habla de forma excesiva | | | | | |
| Tiene dificultad para participar en actividades tranquilas | | | | | |
| No es cuidadoso en sus movimientos | | | | | |
| IMPULSIVIDAD | | | | | |
| Responde antes de que acaben de preguntarle | | | | | |

¹ Rabadán Rubio & Giménez Gualdo, 2012

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Interrumpe (sin intención) a las personas que hablan | | | | |
| No es capaz de esperar su turno | | | | |
| Exige un cumplimiento momentáneo de sus exigencias | | | | |
| Actúa de forma precipitada, sin pensar en las consecuencias de sus actos | | | | |
| TRASTORNO DISOCIAL | | | | |
| Amenaza o intimida a las personas presentes (profesor, compañeros) verbalmente | | | | |
| Se inicia en peleas | | | | |
| Molesta a sus compañeros | | | | |
| Realiza hurtos (se le ha pillado en alguno o lo acusan de ello) en clase o el colegio | | | | |
| Destruye intencionadamente los materiales de otros compañeros | | | | |
| Miente para obtener algún beneficio o evitar obligaciones | | | | |
| Culpa a otros de sus malos actos | | | | |
| Es incapaz de aceptar las normas de clase (horario, convivencia, etc.) | | | | |
| Se abstiene de ir a clase por un tiempo o falta a clase sin motivo justificado | | | | |
| Muestra falta de empatía, sensibilidad y culpa | | | | |
| No es capaz de asumir una derrota (baja tolerancia a la frustración) | | | | |
| Destruye, rompe, pinta, en el mobiliario escolar | | | | |
| Es mal aceptado por los demás | | | | |
| Discute o pelea por cualquier cosa | | | | |
| Se lleva mal con la mayoría de sus compañeros | | | | |
| TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE | | | | |
| Desafía las normas o pautas que provienen de alguna figura de autoridad | | | | |
| No coopera, colabora u oferta ayuda a los demás cuando lo necesitan | | | | |
| Se comporta con arrogancia, es irrespetuoso y grosero | | | | |
| De forma impredecible, muestra mal genio o mal humor | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Es pesimista y negativo ante todo lo que se le propone o hace | | | | |
| Parece estar resentido con todos y todo | | | | |
| Presenta baja tolerancia a la frustración | | | | |
| Utiliza vocablos inadecuados | | | | |
| Es mentiroso | | | | |
| Tiene problemas académicos (tendencia al fracaso escolar) | | | | |
| Acusa a otro de su mal comportamiento (victimización) | | | | |
| Se irrita con facilidad | | | | |
| OTRAS OBSERVACIONES A CONSIDERAR: | | | | |
| | | | | |

(Instrumento CADE)

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO

Nombre: _____

Fecha: _____

El presente cuestionario tiene como objeto ayudarte a evaluar tus actitudes básicas (Empatía, Congruencia, Actitud Positiva Incondicional) dentro de relaciones facilitadoras del crecimiento. Respóndelo con sinceridad y conserva una copia de tus respuestas, para que tú mismo puedas comparar tus actitudes antes y después del curso.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Instrucciones. Por favor indica el grado en el que el comportamiento que se describe en cada una de las siguientes afirmaciones corresponde al que tú tienes. Utiliza la siguiente escala:

5. Siempre o casi siempre.
4. Frecuentemente.
3. Algunas veces.
2. Pocas veces.
1. Rara vez o nunca.

Anota tus respuestas en la columna de la derecha. Únicamente coloca un número

| | |
|--|--|
| 1. Me guardo las cosas, no digo lo que pienso. | |
| 2. Entiendo las palabras de la persona, pero no sus sentimientos. | |
| 3. Entiendo cómo ve las cosas la otra persona. | |
| 4. Con frecuencia me desilusionan las personas. | |
| 5. Me agrada la persona sin importar lo que diga. | |
| 6. Malinterpreto lo que la persona trata de decir. | |
| 7. Estoy muy interesado en la persona. | |
| 8. Digo cosas muy diferentes a las que siento. | |
| 9. Las demás personas pueden confiar en mí plenamente. | |
| 10. Discuto con los demás para demostrarles que tengo razón. | |
| 11. Me siento incómodo con la persona, pero no presto atención a mis sentimientos. | |
| 12. Algunas cosas que las personas dicen me entristecen. | |
| 13. Para mí la persona es como "un libro abierto" que pudo leer fácilmente. | |
| 14. Las personas me son indiferentes. | |
| 15. Las personas pueden confiar en mi honestidad. | |
| 16. Ignoro algunos de los sentimientos de la otra persona. | |
| 17. Me gusta ver a las personas cuando hablo con ellas. | |
| 18. Puedo decir que conozco al otro, casi tanto como él se conoce a sí mismo. | |
| 19. Estoy tan metido en sus sentimientos que mi presencia no estorba. | |
| 20. Puede confiar en que diré lo que siento y pienso. | |
| 21. Aprecio a la persona. | |
| 22. Soy auténtico. | |

| | |
|---|--|
| 23. Aun cuando no lo exprese con mucha claridad, trato de entender cómo se siente. | |
| 24. Le ayudo a poner en palabras sus sentimientos. | |
| 25. Me comporto con frialdad. | |
| 26. Trato de entender al otro aunque a veces me equivoque. | |
| 27. La otra persona se da cuenta de mi confianza en ella. | |
| 28. Me agrada la persona, aunque a veces me critique. | |
| 29. Me agrada más cuando está de acuerdo conmigo. | |
| 30. Intento seguir los sentimientos de la persona que está conmigo. | |
| 31. Trato de encontrar las palabras que describan con mayor exactitud lo que el otro siente. | |
| 32. Finjo que la persona me agrada más de lo que en realidad me agrada. | |
| 33. Escucho realmente lo que me dice. | |
| 34. Me escudo en mi rol profesional para que no me conozcan. | |
| 35. Me meto tanto en la experiencia del otro, que capto con facilidad sus sentimientos más profundos. | |
| 36. Pienso que las personas se sienten seguras conmigo. | |
| 37. A veces no me entienden lo que quiero decirles. | |
| 38. Presiono a la persona para que diga cosas que considero importantes. | |
| 39. Lo que le digo a la persona corresponde a lo que ella siente. | |
| 40. Digo cosas en las que no creo. | |
| 41. No les parezco auténtico. | |
| 42. Las personas se sienten libres para ser ellas mismas cuando están conmigo. | |
| 43. Aunque intento comprender a las personas no lo logro. | |
| 44. Entiendo lo que quiere decir, incluso antes de que termine de decirlo. | |
| 45. Acepto a la persona tal como es. | |
| 46. Acepto al otro tanto cuando habla de lo "positivo", como de lo "negativo". | |
| 47. Siento curiosidad acerca de los motivos por los que actúa otra persona, pero no me intereso por ella a niveles más profundos. | |
| 48. Entiendo al otro tan bien, que puedo captar sus sentimientos aun cuando trate de esconderlos. | |
| 49. La persona puede confiar en mí sin reservas. | |
| 50. Cualquier tema del que la persona quiera hablar, me parece bien. | |
| 51. Hago notar sentimientos de los que la persona no se había dado cuenta. | |
| 52. Me comporto como una persona real, no como un experto lejano. | |
| 53. Confío en que la persona sabe lo que le conviene. | |
| 54. Cuando estoy triste, trato de disimular mi tristeza. | |
| 55. Me agrada la persona a pesar de todo lo "negativo" que sé de ella. | |
| 56. Doy consejos que ayudan a los demás a resolver sus problemas. | |
| 57. Me cuesta trabajo cambiar de tema, aunque sé que lo que estoy diciendo no es importante para la otra persona. | |
| 58. Cuando la persona habla de un tema que me incomoda, la interrumpía abruptamente. | |

| | |
|--|--|
| 59. Me importa mucho que sienta que somos amigos aunque en verdad no seamos así. | |
| 60. Cuando veo a la persona preocupada por algo, bromeo al respecto. | |
| 61. Cuando estoy escuchando a otro me siento relajado. | |
| 62. Me agrada la persona, pero no las cosas de las que habla. | |
| 63. Trato de ayudar al otro, aunque me desagrada como persona. | |
| 64. Mantengo una postura de neutralidad. | |
| 65. Trato de portarme de modo impersonal o abstinente. | |
| 66. Dejo que la persona hable de lo que le plazca. | |
| 67. Me preocupan los asuntos del otro tanto como a él. | |
| 68. Soy frío y distante. | |
| 69. Puedo sentir lo que la otra persona siente, sin necesidad de que hable. | |
| 70. No me influye su estado de ánimo. | |
| 71. La persona se da cuenta de que me esfuerzo por comprenderla. | |
| 72. Sé cómo se siente cuando no está bien. | |
| 73. Evito que la persona hable de temas que me incomodan. | |
| 74. Interrumpo a la persona sin darme cuenta. | |
| 75. Trato de que el otro no le de mucha importancia a sus problemas. | |
| 76. Le digo cosas que no creo. | |
| 77. Le demuestro que me agrada. | |
| 78. Me distraigo y luego digo algo que no viene al caso. | |
| 79. Si cometí un error no trato de ocultarlo. | |
| 80. No dejo que se note lo que siento. | |
| 81. Mi actitud es distante. | |
| 82. Me comprometo con la otra persona. | |
| 83. Me aburre lo que dice. | |
| 84. Trato de que se dé cuenta de que estoy muy interesado en lo que dice. | |

Calificación del cuestionario de actitudes facilitadoras del crecimiento. La escala pretende medir las tres actitudes básicas descritas por Rogers: Congruencia, Empatía, Actitud Positiva Incondicional. Algunos reactivos miden una sola actitud, otros más de una. Pueden presentarse en forma afirmativa o negativa. Se suman todas las puntuaciones de los reactivos formulados en forma afirmativa. Para los reactivos formulados negativamente se invierten los valores. Es decir, si la persona contestó con la opción 5, se le da un valor de 1, al 4 se le da un valor de 2, al 3 se le da un valor de 3, al 2 se le da un valor de 4 y al 1 de 5. La calificación total es la suma de afirmativas y negativas.

Congruencia. Esto significa, según Rogers, que dentro de una relación el facilitador es auténtico, es libre y profundamente él mismo, y no presenta “máscaras” o “fachadas”, al menos durante el tiempo en el que permanece en contacto con sus clientes o personas a las que trata de ayudar. Esto incluye que sea él mismo aun en formas que no sean consideradas como las ideales dentro de una relación de crecimiento, como por ejemplo “no lo escucho porque me distraigo con mis problemas” “esta persona me da miedo”, etcétera. La persona no niega los sentimientos y es capaz de ser ellos, aunque no necesariamente se los comunica al otro.

Ser congruente es ser sincero, verdadero, transparente, es ser uno mismo independientemente de la reacción de los demás hacia nosotros.

Afirmativa: 21 reactivos: 4, 5, 9, 12, 15, 19, 20, 22, 28, 29, 36, 38, 45, 49, 52, 55, 67, 71, 77, 79, 82.

Negativa: 19 reactivos: 1, 8, 10, 11, 25, 32, 34, 40, 41, 43, 54, 61, 63, 64, 65, 68, 76, 80.

La puntuación máxima que se puede obtener en congruencia es 200 y la mínima es 40. De 40 a 80 se diría que la persona es incongruente: sus actitudes no corresponden a pensamientos y sentimientos reales, sino más bien a lo que considera que “sería lo correcto” dentro de su rol de facilitador. No se porta como una persona auténtica.

De 81 a 120 se diría que es poco congruente: La persona procura responder de acuerdo a lo que considera que “debe hacer” y sólo en ocasiones deja salir sus verdaderos sentimientos.

De 121 a 160 se podría decir que es medianamente congruente: La persona se muestra auténtica con los demás, sólo en ocasiones expresa ideas o sentimientos que no corresponden realmente a lo que siente y piensa.

De 161 a 200 se diría que es congruente. Los sentimientos e ideas que la persona expresa corresponden a lo que verdaderamente siente y piensa.

Empatía. Es la capacidad para entender al otro desde su propio marco de referencia, poderse “meter en su pellejo” y ver el mundo “como si yo fuera él”, para poder captar de modo preciso el conocimiento que la persona tiene de su propia experiencia. Sentir el coraje, miedo o confusión de la persona como si fueran propios, pero sin mezclarlos con mi coraje, miedo o confusión. La empatía permite al facilitador “ponerse en los zapatos del otro” y sentir qué se siente ser esa persona. Permite una comprensión desde dentro de los significados de la persona con la que tratamos de relacionarnos.

Afirmativa: 19 reactivos: 3, 13, 18, 19, 23, 24, 30, 31, 35, 39, 44, 48, 50, 51, 69, 71, 72, 77, 84.

Negativa: 16 reactivos: 2, 6, 10, 11, 16, 26, 37, 43, 57, 58, 59, 60, 73, 74, 78, 81.

La puntuación máxima que se puede obtener en empatía es 175, y la mínima es 35.

De 35 a 70 correspondería a No Empático: El facilitador no es capaz de ponerse en el lugar de la otra persona.

De 71 a 105 correspondería a Poco Empático: Aun cuando en ocasiones el facilitador se pone en lugar de la persona, en general no es capaz de hacerlo.

De 106 a 140 se podría decir que es Medianamente Empático: El facilitador es capaz de ponerse en el lugar de la persona, pero en ocasiones no lo hace.

De 141 a 175 se diría que es Empático: El facilitador es por lo general capaz de ponerse en el lugar de la persona para captar sus sentimientos e ideas.

Actitud positiva incondicional. Es una disposición para aceptar a la persona como es, sin juzgarla ni evaluarla. No se le ponen condiciones de aceptación. Se le reconoce su derecho de ser quien es y quien quiere llegar a ser. Es un interés no posesivo por la persona, un deseo de contribuir a la realización de su proyecto de vida (te aprecio por lo que eres, no por lo que yo quisiera que fueras).

Afirmativa: 23 reactivos: 5, 7, 9, 15, 17, 19, 21, 27, 28, 33, 35, 36, 42, 45, 46, 49, 50, 53, 55, 66, 70, 71, 77.

Negativa: 20 reactivos: 4, 10, 12, 14, 16, 25, 29, 47, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 68, 75, 78, 81, 83.

La puntuación máxima que se puede obtener en actitud positiva incondicional es 215, la mínima es 43.

Una puntuación de 43 a 86 correspondería a una persona no aceptante: El facilitador no acepta la forma de ser de la persona, sus ideas o sus valores, ya que difieren de los suyos. De algún modo pretende cambiar al otro.

Una puntuación de 87 a 129 correspondería a alguien poco aceptante. Esto implica que el facilitador sólo acepta algunos aspectos de la persona y lo hace de modo condicional.

Una puntuación de 130 a 172 indicaría una aceptación mediana: El facilitador acepta a la persona, pero hay aspectos de ella que no acepta.

De 173 a 215 sería aceptante: El facilitador acepta incondicionalmente a la persona independientemente de lo que diga o haga, y de que ese comportamiento esté o no de acuerdo con los valores del terapeuta.

La revisión de tus resultados en este cuestionario te puede servir para darte una idea de cómo te encuentras en relación a estas actitudes que Rogers considera como necesarias y suficientes para producir el cambio dentro de las relaciones promotoras del crecimiento.

GUÍA PARA EVALUAR LAS ACTITUDES FACILITADORAS DEL CRECIMIENTO PARA APLICAR EN FOCUS GROUP

Entrevista semi-estructurada

Nombre de los participantes: _____

Fecha: _____

A partir de la experiencia de haber participado en un grupo de crecimiento durante este ciclo escolar. Les agradecería que pudieramos dialogar sobre el proceso de desarrollo que hemos vivimos como personas.

- ¿Cómo se sintieron en el grupo de crecimiento?
- Perciben alguna diferencia en ustedes mismos y en sus compañeros antes y después de participar en este grupo de crecimiento. ¿Podrían nombrar alguna en específico?
- ¿Qué fue lo que más te agradó y desagradó de este grupo?
- ¿Qué fue lo que aprendiste de ti y de tus compañeros?
- Continuarías participando en actividades como ésta ¿Porqué?
- ¿Identificas haber desarrollado alguna de las siguientes actitudes: Congruencia, Empatía, Aceptación positiva incondicional? ¿Podrías dar un ejemplo concreto de ellas?

ANEXO 3. Cartas descriptivas

Sesión 0

Objetivo: Elaborar el contrato de valores, integración a través de actividades de presentación desde una perspectiva de educación experiencial.

Duración: 100 minutos

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|----------|--|--|--|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los alumnos participantes comprenden qué es y qué no es un <i>grupo de encuentro</i> . | |
| 30' | Contrato de valores / Actividad Sardinas | <p>Objetivo: Elaborar juntos el contrato de valores.</p> <p>Desarrollo: Los participantes se colocan en un espacio determinado del salón. En el suelo se dibuja con cinta o con gis un rectángulo donde los participantes puedan entrar de pie, sin ninguna dificultad. A la señal del facilitador entran todos dentro del espacio, sin tocar la cinta. A la segunda señal, salen del espacio. El facilitador poco a poco va reduciendo el espacio con la misma cinta, pide a los participantes que entren en el nuevo rectángulo más estrecho. El facilitador repita el proceso, hasta que considere conveniente, esto puede ser cuando los participantes tengan dificultades para entrar en el espacio por lo estrecho, y que les obligue de alguna manera a organizarse para cumplir con el objetivo.</p> <p>Retroalimentación:</p> <p>¿Qué observamos y escuchamos durante el ejercicio? Narrar las experiencias que tuvieron.</p> <p>¿Fuimos capaces de resolver el reto? ¿Cómo lo resolvimos?</p> <p>¿Qué valores y actitudes tuvimos que poner en práctica para lograr nuestro objetivo?</p> <p>¿Qué otros valores nos pueden ayudar a cumplir con este tipo de retos?</p> <p>¿Qué aprendí de la actividad? ¿Cómo la puedo poner en práctica en mi vida cotidiana?</p> <p>En una cartulina enlistar los valores y actitudes. Este será nuestro contrato de valores, si los participantes están de acuerdo en intentar ponerlos en práctica, deben firmar a un costado del contrato.</p> <p>Nota: si en algún momento de las sesiones alguien no está cumpliendo el contrato, cualquiera de los participantes puede decirlo de manera respetuosa y asertiva.</p> | Gises o cinta Cartulina Plumones |
| 50 | Presentación | <p>Objetivo: Los alumnos se presentan mediante imágenes abstractas.</p> <p>Desarrollo: Formamos un círculo alrededor de varias imágenes.</p> <p>Colocar imágenes variadas en el piso. Los alumnos caminan por el espacio, se detienen frente a alguna imagen que describa algo de ellos mismos, alguna imagen con la cual se identifiquen; después de tomarla regresan a su lugar, se recomienda sentarse en el suelo.</p> <p>Uno a uno se va presentando a través de las imágenes que eligieron.</p> <p>Puede utilizarse alguna música de fondo, adecuada para que se concentren.</p> | Imágenes variadas en el suelo |

| | | | |
|---|--------|--|--|
| | | Es importante generar un ambiente de empatía, escucha activa. Promover y estar atento a la transferencia lateral. Retroalimentación: Guiarse a través de las siguientes preguntas: ¿Porqué elegiste esa imagen? ¿Qué dice de ti esa imagen? ¿Cómo te sentiste al compartir con tus compañeros? ¿Cómo te sentiste al escucharlos? ¿Qué recuerdos, sentimientos, experiencias vienen a tu mente a partir de lo que compartieron? | |
| 10' | Cierre | Objetivo: Cerrar la sesión del día. En una ronda voluntaria, los chicos comparten la pregunta ¿Qué me llevo de la sesión de hoy? Es importante no obligar a nadie a hablar en las primeras sesiones, debe gestarse el clima de empatía y confianza adecuado, esto puede llevar varias sesiones. | |
| Fundamentación teórica "Crecer en Grupo" (Barceló, 2003) "Facilitación del aprendizaje desde la vivencia" (Barón, 2005) Grupos de encuentro (C. Rogers) Ciclo de la experiencia de David Kolb (1984) | | | |

Observaciones:

En esta sesión 0, se reunieron alumnos elegidos de entre toda la población estudiantil. Fue un grupo de 18 alumnos de un total de 26 invitados según las características expuestas en el proceso de selección. De este total de invitados se elegirán con los tutores solamente 15, 3 de los cuales funcionarán como alumnos modelo. En esta sesión no pudo asistir la maestra Cecilia, dadas situaciones personales.

Los alumnos presentaron una actitud muy positiva, pensaba que presentarías más resistencias.

El nivel de transferencia lateral es alto y moldea los discursos entre pares. Los comentarios de alguno de ellos llegaron a transferirse a los demás.

Hay niveles altos de percepción de soledad entre ellos.

Sesión 1 – Presentación – Integración – Historia de Vida

Objetivo: Los alumnos se integrarán como grupo a partir de dinámicas y presentaciones. Compartir sus historias personales a través de la actividad, “la curva de la vida”.

Duración: 100 minutos

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|----------|-----------------------|---|---|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes del grupo comprenderán la importancia de hablar en 1ª persona, para una comunicación efectiva con uno mismo y asertiva hacia los demás. Reflexionar sobre la oración Gestalt | Oración Gestalt |
| 30' | Presentación - Agenda | <p>Objetivo: Los participantes se conocen e integran como grupo a través de la actividad “Agenda”</p> <p>Desarrollo: Cada alumno coloca en una hoja blanca un horario tipo agenda, desde las 8:00 am hasta las 4:00 pm. En cada hora pondrán el nombre de algún participante, previo acuerdo con él, de tal manera que ambos concierten una cita. Como se muestra a continuación en el ejemplo:</p> <p>8:00 am <u> " Luis " </u> 9:00 am <u> " Juan " </u> 10:00 am <u> " Ana " </u> ...</p> <p>A la orden del facilitador, se reunirán con la pareja correspondiente. Se darán un saludo original integrando la parte del cuerpo señalada: manos, boca, cadera, pies, frente, nariz, hombros, codos, rodillas, etc... Y responderán preguntas que les motiven a conocerse un poco más, como las siguientes: ¿Cómo es (son): tu familia, la comida que te gusta, tus hobby, tus mascotas, los animales favoritos con los que se identifican? ¿Recuerdas alguna experiencia difícil, alegre, triste, frustrante, que te produjo enojo, etc...? ¿Tienes algún recuerdo familiar, algún problema o preocupación que tengas en este momento?</p> <p>Retroalimentación: ¿qué opinas de este ejercicio?, ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros?, alguna de las experiencias que te contaron te recordó alguna propia ¿quieres compartirlo?</p> | Hojas blancas o de re-uso. Lápices, colores, plumas. |
| 50' | Curva de la vida | <p>Objetivo: Los participantes comparten su historia de vida a través de sus experiencias fundantes.</p> <p>Desarrollo: en una hoja en blanco colocarán dos líneas perpendiculares, en la línea vertical una escala emocional que va desde experiencias agradables (arriba) a desagradables (abajo), en la horizontal la edad desde que nacieron hasta la edad que tienen en este momento, como aparece en la figura. Colocarán en ella al menos tres experiencias fundantes en su vida (aquellas experiencias fuertes que cambiaron en algún sentido su forma de ver el mundo), situándolas dentro del rango de edad, y del rango emocional. (Ver anexo 1. Curva de la vida)</p> <p>Compartir: Cada uno presentará al grupo su propia curva de la vida.</p> | Hojas blancas o de re-uso. Lápices, colores, plumas. |

| | | | |
|---|--------|---|--|
| | | Retroalimentación: ¿Qué te hace sentir, pensar, reflexionar al escuchar a los demás? ¿cómo te sientes compartiendo tu vida al grupo? | |
| 10' | Cierre | Objetivo: Cerrar la sesión del día. ¿Qué me llevo de la sesión de hoy? | |
| Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ciclo de la experiencia de Kolb Experiencias cumbre (A. Maslow) | | | |

Observaciones:

Participaron los 15 chicos detectados y que aceptaron participar voluntariamente. Ya tengo las circulares a través de las cuales aceptan sus padres la participación de sus hijos.

Ningún papá me ha preguntado sobre el grupo.

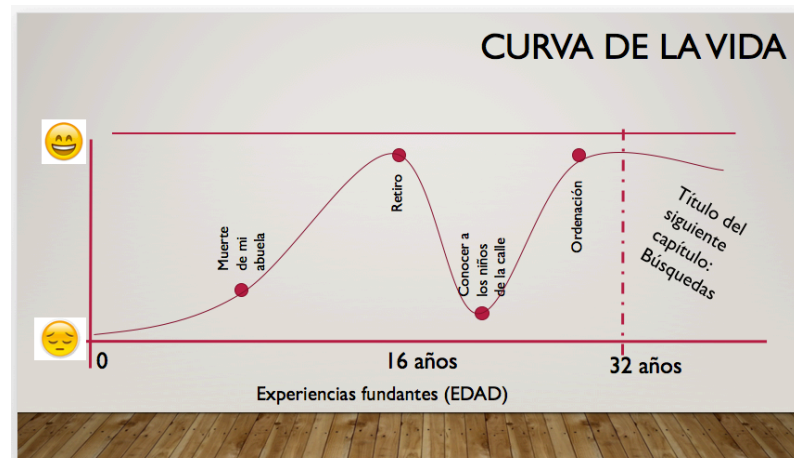
Ceci la psicóloga participó en esta sesión.

Las presentaciones a través de historias de vida sirvieron de oportunidad para que los chicos hablaran sobre sus vidas, en especial sus soledades y tristezas, sus pérdidas y sufrimientos. Un comentario común al final de la sesión fue “no soy el único que ha sufrido”

Una chica, Diana, preguntó a Valeria A. “Cómo le haces para ser feliz a pesar de las dificultades que has pasado”

La intervención entre los pares genera sinergia en sus discursos, y gran cantidad de transferencias laterales.

Material. Curva de la vida



Nota: **El día 13 de septiembre** tuvimos una reunión de papás, con los chicos de tercero de preparatoria. La mamá de David me preguntó sobre el proyecto, está bastante interesada. La mamá de Daniela también me preguntó, está agradecida por su participación y por el acompañamiento que hemos tenido con su hija.

Siguiente sesión

Arte terapia

- piensa en alguna experiencia de tu vida que haya sido importante y elabora un dibujo simbólico de ese momento,
- en una hoja o cartulina doblada, dibujan en una parte algún símbolo...
- giran a la derecha, escriben en cada dibujo alguna palabra que sea lo primero que evoquen...
- Elaborar un poema con esas palabras...

Sesión 2 –Historia de Vida – Experiencias fundantes – Arte terapia

Objetivo: Los alumnos comparten su vida a partir de sus experiencias fundantes.

Duración: 100 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|--|--|--|--|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes del grupo comprenderán la importancia de nuestras experiencias fundantes. | Oración Gestalt |
| 40' | Aplicación del instrumento de autopercepción | Los alumnos aplican el instrumento indicado en la sala de cómputo. | Sala de computo de la institución. |
| 30' | Integración | Los participantes se distribuyen en círculo, respondiendo a una pregunta de introducción. Se sugiere comenzar con “¿cómo vienes hoy?, ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿cómo estuvo tu semana?”; permitiéndoles poner en el grupo aquello que es importante de atender. | Sillas |
| 30' Elaboración Compartir 90' Dividido en dos sesiones | Símbolos y significados | Se pide a los participantes que cierran sus ojos y de manera guiada se les pide: pensarán en su historia de vida, intentando identificar algún momento significativo (ya sea feliz, doloroso, etc.). En cuanto lo tengan claro, intentarán descubrir qué emociones se mueven en función de ese recuerdo. Se le proporciona una hoja blanca a cada participante, pidiéndole que en una de las caras interiores represente ese suceso valioso que ha seleccionado así como la emoción/pensamientos que le evoque. Se debe evitar utilizar palabras, escribir frases, etc., procurando que el dibujo sea no estructurado y que deje libertad de interpretación a quien lo observe. Cuando todos concluyan su dibujo, se les pide que cierran la hoja, dejándola sobre una mesa/silla y que cuando se les vaya indicando irán girando de lugar para observar el dibujo de todos los demás. En | Lápices de colores, crayolas, hojas blancas, mesas, bolígrafo. |

| | | | |
|---|--------|---|--|
| | | la cara interna que ha quedado en blanco, deberán escribir una palabra que les inspire el dibujo de los demás y en cuanto estén listos para continuar, cierran la hoja nuevamente para que el siguiente en turno pueda revelar el dibujo a su momento. La ronda sigue hasta que todos regresan a su dibujo. Se les da un tiempo para que lean las palabras que les han regalado, las mediten y compartan, mostrando o describiendo su dibujo: ¿qué dibujaste?, ¿qué palabras recibiste?, ¿hay alguna palabra en la que te hayas detenido?, ¿cómo te sientes?, ¿qué ha sucedido?, ¿hay algo que quieras devolverle al grupo? Hacer preguntas que puedan hacer que aquellos que lo deseen compartan sus sensaciones, percepciones y les permitan integrar la experiencia en su propia narración de vida. Las hojas blancas deben ser dobladas por la mitad previamente por el facilitador, para que funcione como una carátula que cubra el dibujo al momento de hacer la rotación y asegurando que sólo pueda ser visible para quien esté frente al dibujo, uno a uno. | |
| 10' | Cierre | Se solicita que los participantes concluyan en una frase/palabra la experiencia vivida durante la sesión de hoy. | |
| Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ciclo de la experiencia de Kolb Experiencias cumbre (A. Maslow) | | | |

Sesión 3 –Historia de Vida – Experiencias fundantes – Arte terapia

Objetivo: Los alumnos comparten su vida a partir de sus experiencias fundantes.

Duración: 100 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|--|--|---|--|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes del grupo comprenderán la importancia de nuestras experiencias fundantes. | Oración Gestalt |
| 40' | Aplicación del instrumento de autopercepción | Los alumnos aplican el instrumento indicado en la sala de cómputo. | Sala de computo de la institución. |
| 30' | Integración | Los participantes se distribuyen en círculo, respondiendo a una pregunta de introducción. Se sugiere comenzar con “¿cómo vienes hoy?, ¿cómo estás?, ¿cómo te sientes?, ¿cómo estuvo tu semana?”; permitiéndoles poner en el grupo aquello que es importante de atender. | Sillas |
| 30' Elaboración Compartir 90' | Símbolos y significados | Se pide a los participantes que cierren sus ojos y de manera guiada se les pide: pensarán en su historia de vida, intentando identificar algún momento significativo (ya sea feliz, doloroso, etc.). En cuanto lo tengan claro, intentarán descubrir qué emociones se mueven en función de ese recuerdo. Se le proporciona una hoja blanca a cada participante, pidiéndole que en una de las caras interiores represente ese suceso valioso que ha seleccionado así como la emoción/pensamientos que le evoque. | Lápices de colores, crayolas, hojas blancas, mesas, bolígrafo. |

| | | | |
|--|--------|--|--|
| Dividido en dos sesiones | | <p>Se debe evitar utilizar palabras, escribir frases, etc., procurando que el dibujo sea no estructurado y que deje libertad de interpretación a quien lo observe.</p> <p>Cuando todos concluyan su dibujo, se les pide que cierren la hoja, dejándola sobre una mesa/silla y que cuando se les vaya indicando irán girando de lugar para observar el dibujo de todos los demás. En la cara interna que ha quedado en blanco, deberán escribir una palabra que les inspire el dibujo de los demás y en cuanto estén listos para continuar, cierran la hoja nuevamente para que el siguiente en turno pueda revelar el dibujo a su momento. La ronda sigue hasta que todos regresan a su dibujo. Se les da un tiempo para que lean las palabras que les han regalado, las mediten y compartan, mostrando o describiendo su dibujo: ¿qué dibujaste?, ¿qué palabras recibiste?, ¿hay alguna palabra en la que te hayas detenido?, ¿cómo te sientes?, ¿qué ha sucedido?, ¿hay algo que quieras devolverle al grupo? Hacer preguntas que puedan hacer que aquellos que lo deseen compartan sus sensaciones, percepciones y les permitan integrar la experiencia en su propia narración de vida.</p> <p>Las hojas blancas deben ser dobladas por la mitad previamente por el facilitador, para que funcione como una carátula que cubra el dibujo al momento de hacer la rotación y asegurando que sólo pueda ser visible para quien esté frente al dibujo, uno a uno.</p> | |
| 10' | Cierre | Se solicita que los participantes concluyan en una frase/palabra la experiencia vivida durante la sesión de hoy. | |
| <p>Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ciclo de la experiencia de Kolb Experiencias cumbre (A. Maslow)</p> | | | |

Sesión 4 Escala de valores

Objetivo: Los alumnos comparten su vida a partir de sus escalas de valores.

Duración: 100 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|--|--------------------------|---|---------------------------|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes del grupo comprenderán la importancia de nuestras experiencias fundantes. | Oración Gestalt |
| 15' | Rompehielo "Quemados" | En un salón cerrado, los integrantes se lanzan una pelota de goma, quien sea golpeado con ella se pone de rodillas y no puede moverse de su lugar. Quien tenga la pelota puede lanzarla desde el lugar que la tomó hacia sus compañeros. Si la pelota llega a alguien que esté de rodillas, éste puede ponerse de pie, lanzar la pelota y continuar jugando. Gana el último que quede de pie. | Pelota de goma |
| 65' | Escala de valores | Los alumnos enlistan los 20 aspectos importantes de su vida. Después confrontan uno a uno sus valores, (Ver anexo 2. Escala de valores) . Al finalizar realizan la suma, y comparten brevemente estas preguntas (el compartir continuará en la siguiente sesión) | Anexo. Escala de valores. |
| | | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los 4 aspectos más importantes en mi vida? 2. ¿Cómo me siento con este ejercicio? 3. ¿Hay algo que me sorprenda o de lo que me dé cuenta? 4. ¿Soy congruente entre mis valores y mis acciones? | |
| 10' | Cierre | Se solicita que los participantes concluyan en una frase/palabra la experiencia vivida durante la sesión de hoy. | |
| <p>Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ciclo de la experiencia de Kolb Experiencias cumbre (A. Maslow)</p> | | | |

Material. Escala de valores

Instrucciones: Una vez realizada una lista de las 20 cosas que consideras más importantes en tu vida. Confronta una a una, tachando la que represente mayor importancia en tu vida. Al finalizar, contabiliza el número de veces que tachaste cada valor, y anótalo en el lugar correspondiente.

| | | | | | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| 1 - 2 | 2 - 3 | 3 - 4 | 4 - 5 | 5 - 6 | 6 - 7 | 7 - 8 | 8 - 9 | 9 - 10 | |
| 1 - 3 | 2 - 4 | 3 - 5 | 4 - 6 | 5 - 7 | 6 - 8 | 7 - 9 | 8 - 10 | 9 - 11 | |
| 1 - 4 | 2 - 5 | 3 - 6 | 4 - 7 | 5 - 8 | 6 - 9 | 7 - 10 | 8 - 11 | 9 - 12 | |
| 1 - 5 | 2 - 6 | 3 - 7 | 4 - 8 | 5 - 9 | 6 - 10 | 7 - 11 | 8 - 12 | 9 - 13 | |
| 1 - 6 | 2 - 7 | 3 - 8 | 4 - 9 | 5 - 10 | 6 - 11 | 7 - 12 | 8 - 13 | 9 - 14 | |
| 1 - 7 | 2 - 8 | 3 - 9 | 4 - 10 | 5 - 11 | 6 - 12 | 7 - 13 | 8 - 14 | 9 - 15 | |
| 1 - 8 | 2 - 9 | 3 - 10 | 4 - 11 | 5 - 12 | 6 - 13 | 7 - 14 | 8 - 15 | 9 - 16 | |
| 1 - 9 | 2 - 10 | 3 - 11 | 4 - 12 | 5 - 13 | 6 - 14 | 7 - 15 | 8 - 16 | 9 - 17 | |
| 1 - 10 | 2 - 11 | 3 - 12 | 4 - 13 | 5 - 14 | 6 - 15 | 7 - 16 | 8 - 17 | 9 - 18 | |
| 1 - 11 | 2 - 12 | 3 - 13 | 4 - 14 | 5 - 15 | 6 - 16 | 7 - 17 | 8 - 18 | 9 - 19 | |
| 1 - 12 | 2 - 13 | 3 - 14 | 4 - 15 | 5 - 16 | 6 - 17 | 7 - 18 | 8 - 19 | 9 - 20 | |
| 1 - 13 | 2 - 14 | 3 - 15 | 4 - 16 | 5 - 17 | 6 - 18 | 7 - 19 | 8 - 20 | | |
| 1 - 14 | 2 - 15 | 3 - 16 | 4 - 17 | 5 - 18 | 6 - 19 | 7 - 20 | | | |
| 1 - 15 | 2 - 16 | 3 - 17 | 4 - 18 | 5 - 19 | 6 - 20 | | | | |
| 1 - 16 | 2 - 17 | 3 - 18 | 4 - 19 | 5 - 20 | | | | | |
| 1 - 17 | 2 - 18 | 3 - 19 | 4 - 20 | | | | | | |
| 1 - 18 | 2 - 19 | 3 - 20 | | | | | | | |
| 1 - 19 | 2 - 20 | | | | | | | | |
| 1 - 20 | | | | | | | | | |
| 10 - 11 | 11 - 12 | 12 - 13 | 13 - 14 | 14 - 15 | 15 - 16 | 16 - 17 | 17 - 18 | 18 - 19 | |
| 10 - 12 | 11 - 13 | 12 - 14 | 13 - 15 | 14 - 16 | 15 - 17 | 16 - 18 | 17 - 19 | 18 - 20 | |
| 10 - 13 | 11 - 14 | 12 - 15 | 13 - 16 | 14 - 17 | 15 - 18 | 16 - 19 | 17 - 20 | | |
| 10 - 14 | 11 - 15 | 12 - 16 | 13 - 17 | 14 - 18 | 15 - 19 | 16 - 20 | | | |
| 10 - 15 | 11 - 16 | 12 - 17 | 13 - 18 | 14 - 19 | 15 - 20 | | | | |
| 10 - 16 | 11 - 17 | 12 - 18 | 13 - 19 | 14 - 20 | | | | | |
| 10 - 17 | 11 - 18 | 12 - 19 | 13 - 20 | | | | | 19 - 20 | |
| 10 - 18 | 11 - 19 | 12 - 20 | | | | | | | |
| 10 - 19 | 11 - 20 | | | | | | | | |
| 10 - 20 | | | | | | | | | |

Totales

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Sesión 5 Escala de valores - compartir

Objetivo: Los alumnos comparten su vida a partir de sus escalas de valores.

Duración: 100 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|---|-----------------------------------|--|-----------|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes del grupo comprenderán la importancia de nuestras experiencias fundantes. | |
| 15' | Rompehielo "Revolver creativo" | Juego con el paliacate, desarrollar la creatividad. Un participante sostiene el paliacate y actúa hasta que los demás descubran la referencia a la cual hace con el paliacate... | Paliacate |
| 5' | Planteamiento | | |
| 60' | Escala de valores | Los alumnos reflexionan sobre las siguientes preguntas por escrito 1. ¿Cuáles son los 4 aspectos más importantes en mi vida? 2. ¿Cómo me siento con este ejercicio? 3. ¿Hay algo que me sorprenda o de lo que me dé cuenta? 4. ¿Soy congruente entre mis valores y mis acciones? | |
| | | Compartir de las respuestas. | |
| 10' | Cierre | Se solicita que los participantes concluyan en una frase/palabra la experiencia vivida durante la sesión de hoy. | |
| Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) | | | |

Daniela logró hablar al grupo sobre su experiencia de abandono por parte de su padre. Fue un ejercicio catártico, se aplicó la técnica del "tipping". Al día siguiente, me dijo que "durmió como nunca"

Sesión 6 Ejercicios proyectivos, planteamiento de cara a un proyecto de vida

Objetivo: Los alumnos comparten sobre su vida a través de un ejercicio proyectivo.

Duración: 100 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|---|---------------------------------|--|------------------------------------|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Los integrantes comparten su situación actual a partir de un ejercicio proyectivo. | |
| 15' | Integración: Juego "Congelados" | Todo el grupo debe avanzar hacia uno de sus compañeros que se colocará al otro extremo del salón, éste deberá estar de espaldas al grupo, y voltear regularmente, si ve a alguno de sus compañeros moviéndose, entonces lo regresa al lugar en el que inició. Los integrantes del grupo sólo podrán avanzar en los momentos en que no sean vistos, esto es, cuando el compañero del extremo esté completamente de espaldas. Gana quien llegue a tocarlo. | Pelota de goma |
| 10' | Ejercicio proyectivo | Los participantes colocan sobre su cabeza un cuaderno con alguna hoja en blanco, a la indicación del facilitador comienzan a dibujarse a sí mismos, su cabeza, su tronco, brazos, piernas, etc. Evidentemente no pueden ver. | Hojas blancas, lapiceros |
| 10' | Compartir | ¿Cómo te sentiste durante el ejercicio? Cuando ves el resultado de tu dibujo ¿qué te dice de ti? ¿Qué te hace pensar? Más allá de la razón evidente de que no podías ver, ¿Porqué crees que salió así? | |
| 25 | Colorear | Se les da un tiempo suficiente para que puedan intervenir en su dibujo, colorearlo, simbolizarlo, reestructurar las proporciones, como cada uno quiera. No olvidar que ese dibujo les representa. "El hombre es lo que hace, con lo que hicieron de él" (Sartre) | Colores, plumones, acuarelas, etc. |
| 20' | Compartir | ¿Cómo te sentiste durante el ejercicio? Cuando ves el resultado de tu dibujo después de la intervención ¿qué te dice de ti? ¿Qué te hace pensar? ¿Porqué lo coloreaste de esa manera? ¿Qué te dice de ti? ¿Qué piensas de la frase de Sartre "El hombre es lo que hace, con lo que hicieron de él"? | |
| 10 | Cierre | Se solicita que los participantes concluyan en una frase/palabra la experiencia vivida durante la sesión de hoy. | |
| Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ejercicios proyectivos | | | |

Proyecto de vida: Para empezar, pasar la cuerda... Para cerrar, generar resiliencia: Tarjetas, finalizar con una frase que te de aliento en algún momento importante de tu vida...

Sesión 7-8 Cierre

Objetivo: Cerrar e incorporar la experiencia del grupo de encuentro a través de evaluaciones y actividades de diversas actividades.

Duración: 200 minutos cada sesión

| Duración | Actividad | Objetivo / desarrollo | Recursos |
|----------|---|---|--|
| 10' | Encuadre | Objetivo: Plantear el cierre. Crear conciencia del proceso de trabajo que nos queda. | |
| 20' | Juego | Experiencias significativas en grupo Recapitular a nivel personal alguna experiencia que haya sido significativa dentro del grupo de encuentro, al mismo tiempo, recordar y retroalimentar alguna experiencia que te haya sido significativa de alguno de tus compañeros. | Pintura dactilar |
| 50' | Dibujar trayectoria de vida | Cierre grupal Dibujar una trayectoria, ¿Cómo ha sido nuestro proceso de trabajo como grupo? Se forman tres equipos de manera voluntaria. A cada equipo se le entrega el material correspondiente. Se les pide que plasmen su experiencia colectiva dentro del grupo de encuentro, a través de dibujos, imágenes, etc, que impliquen un proceso al estilo de una trayectoria, por ejemplo: un río, un camino, un itinerario de viaje, etc... Los grupos comparten sus experiencias, el animador junto con los participantes hacen una retroalimentación del trabajo a través de comentarios y preguntas. Manteniendo el ambiente de respeto. Algún integrante de cada grupo anota las ideas principales de este proceso en el pizarrón. Partir de una pregunta detonante: ¿Cómo ha sido tu proceso dentro del grupo de crecimiento? Generar un proceso personal de reflexión y de diálogo colectivo para comprender los procesos de crecimiento. Atender diversos elementos como la creatividad expresada simbólicamente a través de procesos. | colores, plumones, lápices, una cartulina o papel bond |
| 20' | Aplicación de instrumento de autopercepción | Aplicación del instrumento de autopercepción. Pendiente la entrega de resultados a los participantes. | |
| | | Focus Group Entrevista en grupo | |
| 10' | Encuadre | Plantear el objetivo de la actividad, agradecer por su disposición, invitarles a abrirse a la experiencia. Plantear la perspectiva de M. Rosenberg "Expresar agradecimiento mediante la Comunicación No Violenta". Exponer de manera clara y sencilla los elementos necesarios para un agradecimiento no violento. | |
| 40' | "El Foco" círculos de agradecimiento | Objetivo: Generar una experiencia de agradecimiento desde la CNV Nos formamos todos de pie en círculo. | |

| | | | |
|--|--------|---|--|
| | | <p>Al centro del círculo esta el facilitador, quien toma a algún participante voluntario de las manos y le pide que cierre los ojos.</p> <p>Los participantes libremente, uno a uno, se acercan al compañero que está en el centro con los ojos cerrados, y le dicen al oído algo por lo cual estén agradecidos con él (siguiendo los criterios expuestos por Marshall Rosenberg).</p> <p>Una vez que haya pasado la mayoría de los compañeros a expresarle su agradecimiento, el facilitador le pide que abra los ojos, lo mira un momento, y le da un fuerte abrazo.</p> <p>Una vez que pasen todos, se sientan en círculo para compartir la experiencia.</p> | |
| 20 | Cierre | <p>En grupo, de manera no directiva responder a preguntas guía como éstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes con la experiencia? • ¿Hay algo que descubras o que te des cuenta? • ¿En tus ambientes cotidianos, cómo te puede ayudar esta experiencia? <p>¿Algo que quieras comentarle al grupo? ¿hay algo que con libertad quisieras expresar?</p> | |
| <p>Fundamentación teórica: Grupos de encuentro (C. Rogers) Ejercicios proyectivos Marshall Rosenberg, Comunicación No Violenta</p> | | | |

Proyecto de vida...

- Para empezar, pasar la cuerda...

Para cerrar, generar resiliencia: Tarjetas, finalizar con una frase que te de aliento en algún momento importante de tu vida.

