



UNIVERSIDAD VASCO DE QUIROGA

CIRCULO DE APRENDIZAJE INTERPERSONAL, PROPUESTA HUMANISTA PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA, LA ASERTIVIDAD Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES SIGNIFICATIVAS EN ADOLESCENTES DE TELESECUNDARIA.

Tesis que para obtener el título de

MAESTRA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA

Presenta:

MARIA BERNARDITA NARES GONZALEZ

Asesores:

Mtra. María Inés Gómez del Campo del Paso

Dr. Roberto Janacua Escobar

A la T Srita. Esperanza González Venegas. Mi Ápa.

Con amor.

INDICE

I.- INTRODUCCION	5
1.- JUSTIFICACION	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
3. OBJETIVOS	13
4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	14
II.- MARCO TEORICO	15
1.-UN ENFOQUE HUMANISTA DE LA MARGINACION	15
2.-SISTEMA DE TELESECUNDARIA	17
3.-EDUCACION TRADICIONAL	23
4.-EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA	26
5.- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	29
5.1 CONDICIONES Y ACTITUDES	31
5.2 AUTOESTIMA	36
5.3 ASERTIVIDAD	41
5.4 RELACIONES INTERPERSONALES SIGNIFICATIVAS	43
6.- HACIA LA COMPRESION DEL ADOLESCENTE	47
7.- CIRCULO DE APRENDIZAJE INTERPERSONAL	51
7.1 PROPUESTA HUMANISTA PARA LA EDUACION	51
7.2 NIVELES DE IMPLEMENTACION	53
7.3 METODOLOGIA	54
7.4 MODALIDADES	60
7.5 EL FACILITADOR	62

III.- METODOLOGIA	64
1.-TIPO DE ESTUDIO	65
2.-METODO FENOMENOLOGICO	65
3.-ESCENARIO: MICROETNOGRAFIA DE LA COMUNIDAD	66
4.-SUJETOS	69
5.-ESTRATEGIAS	70
6.-PROCEDIMIENTO	70
IV.- ANALISIS DE RESULTADOS	74
V.- CONCLUSIONES	99
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	110

I. INTRODUCCION

La educación es un tema central en la vida del individuo, sin embargo, actualmente atraviesa por una situación crítica tanto en el ámbito nacional como en el estatal.

Pese a que existe todo un marco normativo y filosófico que la sustenta y, de los fines plasmados en planes y programas de estudio; la realidad estadística muestra grandes carencias en la calidad educativa.

Parte de esta discrepancia entre lo que los documentos oficiales postulan y los resultados obtenidos, se debe a que en la práctica se sigue implementando una educación tradicional, cuya filosofía se basa en una desconfianza básica del ser humano y hace énfasis en la acumulación de conocimientos, donde importa más obtener buenas calificaciones, medallas, diplomas y títulos que, un aprendizaje significativo para que se dé una promoción integral de la persona.

Por tanto es una exigencia para los profesores y más para quienes nos presentamos como promotores o facilitadores del aprendizaje, aportar propuestas viables y eficaces para ir transformando esta realidad.

La presente investigación se realiza dentro del sistema de Telesecundaria, destinado a atender a los jóvenes estudiantes de las poblaciones rurales dispersas en el país, localidades lejanas y marginadas.

El objetivo general de este estudio es comprender cómo influye una propuesta humanista: Circulo Aprendizaje Interpersonal (CAI) en el fortalecimiento de la autoestima, la asertividad y las relaciones interpersonales significativas, como procesos socializantes indispensables para el desarrollo integral en los adolescentes y elementos con los que se promueve el aprendizaje significativo y una educación centrada en la persona.

Este trabajo está estructurado en cuatro apartados generales: Marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones.

El marco teórico se integra de tal forma que nos sitúa en el contexto en el que se desarrolla la investigación; comenzando desde un enfoque humanista de la marginación, el sistema de telesecundarias, la educación tradicional y la educación centrada en la persona, promotora del aprendizaje significativo y, también se abordarán los procesos socializantes que se buscaron fortalecer: autoestima, asertividad y relaciones interpersonales significativas.

De igual forma se ubica a nuestros protagonistas, los adolescentes abordándolos desde la teoría de Eric Erikson, como sujetos en búsqueda de su identidad.

También se presenta el Círculo de Aprendizaje Interpersonal como una propuesta humanista aplicable en el aula de una forma sistematizada para promover el crecimiento personal de los adolescentes.

En el apartado de la metodología se describe el tipo de estudio, el método empleado, el escenario, los sujetos con los que se realizó la investigación, las estrategias y los procedimientos empleados para la realización del trabajo de campo y para la codificación y análisis de los datos.

El análisis e interpretación de los resultados se hace en base a las participaciones en las sesiones del grupo, abordando el problema desde la investigación cualitativa, a partir del método fenomenológico.

En las conclusiones se presenta el análisis que integra los objetivos de la investigación con la teoría abordada y con los resultados del Círculo de Aprendizaje Interpersonal.

En el apartado de los anexos se incluyen expresiones sobre CAI, extraídas de la redacción de las historias de la secundaria de cada uno de los integrantes y, la participación de la facilitadora en el cierre de la experiencia de CAI.

1.- JUSTIFICACION

Trabajando con el grupo de tercer grado de la Telesecundaria de Palma de Huaro, Mpio., de Churumuco, Mich., fui descubriendo una realidad que dista mucho de lo que una auténtica educación propone.

Observé en los estudiantes; dificultad para relacionarse, timidez, inseguridad, expresiones de vergüenza, dependencia esperando que se les indicara que hacer o dejar de hacer en pro de su aprendizaje, resistencia ante las propuestas pero poca iniciativa para exponer algo diferente. Mínima participación en clase, solo se concretaban a contestar de forma mecánica los ejercicios de los libros de texto, constaté también, deficiencias en el aprendizaje; alumnos sin saber leer y, en su mayoría sin una comprensión lectora aceptable y con habilidades de expresión oral y destrezas matemáticas muy poco desarrolladas, dando como resultado un nivel académico por debajo de lo esperado para este grado.

Por otro lado, parece ser que la meta de estos estudiantes era únicamente terminar la educación secundaria, para después emigrar a los Estados Unidos o integrarse al ámbito laboral de la comunidad, cuyas opciones están: El campo y la ganadería (con niveles sumamente bajos en productividad), el comercio informal o ser asalariados (muy lejos de tener las retribuciones mínimas que marca la ley).

La mayoría de éstos jóvenes ven al narcotráfico como una opción de empleo que les reditúe los recursos económicos que necesitan para subsistir, esto debido a que dentro de ese medio, ésta actividad es común.

En el caso particular de las mujeres jóvenes, se percibe que no ven otra opción más que reproducir esquemas del propio sistema en el que se desenvuelven, en el que la mujer sigue siendo marginada.

¿Dónde había quedado la promoción integral de estos jóvenes? En la región de tierra caliente, ocurre un fenómeno en la vegetación; en tiempo de sequía que es la mayor parte del año, las plantas y arbustos tienen un aspecto grisáceo, parece que están completamente secos, pero a la menor provocación de la lluvia, comienzan a mostrar que hay vida en ellos, y si ésta sigue cayendo, reverdecen transformando completamente su aspecto. Algo similar intuí que podría ocurrir en el grupo, había “vida latente”, sólo habría que develarla. Existía un potencial, recursos y habilidades, aptitudes individuales y grupales que avivar.

La realidad se presentaba como un reto, del cual surgía la necesidad de actuar y proponer alternativas viables, donde además de buscar la adquisición de conocimientos, se promoviera un aprendizaje significativo, estableciendo condiciones y situaciones que favorecieran el desarrollo de las potencialidades de

estos jóvenes, con la esperanza de que cada uno a su vez, se convirtiera en agente de cambio.

De lo anterior se desprende la siguiente investigación, cuya importancia estriba precisamente, en plantear una alternativa humanista y viable de solución atendiendo a éstos adolescentes dentro de su propio ambiente y contexto educativo.

En lo referente al campo de la investigación, este estudio es importante porque puede ampliar la comprensión y visión que se tiene acerca del trabajo con adolescentes en zonas de alta marginación. Con la idea básica de observar el problema desde un concepto de naturaleza humana tendiente al crecimiento y desarrollo integral, donde se recupera a la persona en su proceso de aprender a ser, a aprender y a convivir.

También se considera importante esta investigación, dado que existen pocos estudios humanistas en el sistema educativo de telesecundaria y, al llevarlo a cabo se podrá contribuir a la sistematización de experiencias similares.

2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo que se considera como una realidad educativa predominante en México y por supuesto en nuestro estado de Michoacán, es la llamada educación tradicional; término empleado por Salvador Moreno (1983), para describir el modelo educativo que comúnmente se promueve en nuestro país y que deja de lado el desarrollo integral de la persona, donde el maestro es la máxima autoridad en el salón y el alumno es sólo un receptor. Entonces los niños y jóvenes se convierten en seres pasivos, dependientes, acríticos e inseguros y como consecuencia con dificultad para entablar relaciones interpersonales por falta de asertividad y una baja autoestima que se reflejaran en su proyección dentro y fuera del aula. Educación con la que nos encontramos quienes estamos como “maestros”, promotores o facilitadores del aprendizaje.

La observación de estos desafíos plantea y reclama una atención urgente y de la cual surge la siguiente pregunta:

¿Cómo facilitar que los adolescentes del grupo de tercer grado de la Telesecundaria de Palma de Huaro, construyan su propio espacio grupal que fortalezca su autoestima, su asertividad y por ende la construcción de relaciones interpersonales significativas?

3.- OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Analizar cómo influye la promoción de un espacio de crecimiento individual y grupal en el fortalecimiento de la autoestima, la asertividad y las relaciones interpersonales significativas en el grupo, a través de la implementación sistemática del Círculo de aprendizaje Interpersonal (CAI).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir cómo se desarrolla el proceso de asertividad en el grupo.
- Describir cómo se desarrolla el proceso de la autoestima en el grupo.
- Describir como se lleva a cabo el proceso de las relaciones interpersonales significativas en el grupo.
- Identificar como la promoción de un espacio de crecimiento personal y grupal influye en el aprendizaje significativo de los adolescentes de tercer grado de la Telesecundaria de Palma de Huaro.

4- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se presentan las limitaciones del estudio.

- El estudio muestra sólo una representatividad dado el tamaño reducido de la muestra.

- El grupo no fue seleccionado de forma aleatoria, por lo tanto no constituye una muestra estadística representativa de la población.

- El estudio no incluye la dinámica familiar de cada uno de los estudiantes de forma directa lo que en definitiva, también influye poderosamente en su proceso de aprender a ser.

- Para este trabajo se llevó a cabo la experiencia del Círculo de Aprendizaje Interpersonal, pero los resultados se interpretan solo en tres premisas básicas: autoestima, asertividad y relaciones interpersonales.

II. MARCO TEORICO

1.- UN ENFOQUE HUMANISTA DE LA MARGINACION.

Se parte de la premisa, que este estudio se ha desarrollado con un grupo de adolescentes de Telesecundaria de una comunidad marginada. Y algunos puntos de vista tradicionales sobre la marginación, sostienen que los marginados son los principales responsables de su condición, con frecuencia se atribuye a la apatía, a la pereza, al alcoholismo o a la pasividad. En otro extremo, *el paternalismo considera al marginado como una persona desvalida, desamparada y carente de recursos que debe ser ayudado incondicionalmente por aquellos que se encuentran en mejores condiciones.* (Gómez del Campo, 1999). Sin embargo, en ambas posturas se plantea una relación de desigualdad donde la responsabilidad es vista como algo externo.

Según estos planteamientos, los grandes problemas sociales se consideran inevitables, productos del “sistema”, de la “flojera” o hasta “de la mala suerte”, además es común escuchar en lo popular, frases como: “todo lo quieren regalado”, “son aprovechados”, “egoístas”, “atenidos”, “manipuladores” por tanto habrá que tratarlos con dureza y desconfianza.

Gómez del Campo (1999), en contraposición de las interpretaciones tradicionales sobre la marginación, habla de una manera distinta de enfocar los problemas sociales que, destaca el desarrollo integral de la persona y de las comunidades en las que participa. Expone conceptos de la psicología humanista, particularmente del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) refiriendo el concepto de Rogers, *el poder de la persona*, que implica la posibilidad de darse cuenta, del derecho a ser diferente, sin adoptar el papel de víctima o marginado. Este concepto es una forma de entender la relación individuo-sociedad.

El *poder de la persona* es una manera de entender la integración entre las necesidades individuales y sociales, este concepto supone entonces conceptos como: La autoestima, la responsabilidad, el respeto, la conciencia personal y comunitaria, la integración interpersonal y social, y el reconocimiento de la capacidad individual para contribuir en los procesos de cambio. Propicia que el individuo asuma su poder y lo canalice, acabando con la victimas y la culpa.

El modelo de Rogers, se basa en la premisa de que el ser humano es un organismo básicamente digno de confianza, capaz de evaluar la situación externa e interna, de comprenderse a sí mismo en su contexto, de hacer elecciones constructivas y de actuar en base a sus elecciones. *El centro de atención es el individuo y no el problema. El objetivo no es resolver un problema particular sino*

ayudar al individuo a crecer, de modo que él pueda hacer frente al actual problema y a problemas posteriores de una manera más integrada. Rogers (1980, pág. 3).

Rogers y sus colaboradores (cit. Por Gómez del Campo, 1999), hablan de centrarse en el crecimiento del individuo en el contexto grupal y enfatizan la creación de un clima de seguridad psicológica, libre de amenazas para la autoestima, que permita la exploración personal y la toma de decisiones. Este último enfoque, centrado en la persona, será el hilo conductor de nuestro estudio, por supuesto, encaminado al ámbito educativo que es la premisa principal de esta investigación.

2.- SISTEMA DE TELESECUNDARIA

Telesecundaria es un servicio de educación básica, público y escolarizado que atiende el nivel de secundaria mediante una metodología propia.

Este sistema quedó inscrito en el Sistema Educativo Nacional el 2 de enero de 1968. El 31 de agosto de 1973, mediante el acuerdo 11 000 de la Secretaría de Educación Pública, se otorgó plena validez oficial en toda la República Mexicana, a la Educación Secundaria por Televisión, así como los estudios realizados en esta modalidad y a los certificados que se los avalen.

La Telesecundaria mexicana nació para atender a los jóvenes estudiantes de las poblaciones rurales dispersas en el país, localidades lejanas y marginadas. Así lo demuestra la distribución de su matrícula, que en un 70% se encuentra en montañas, sierras, desiertos, islas, selvas y localidades lejanas. En la actualidad, el sistema también atiende comunidades suburbanas y urbanas en un porcentaje de un 30 %. (Buenfild, 2002)

En la actualidad la Telesecundaria tiene cobertura nacional. Según los resultados de una investigación realizada con el apoyo con los responsables del servicio de Telesecundarias en las entidades, en promedio asisten 65 alumnos y alumnas a las escuelas; las cuales se integran en tres grupos y tres maestros. El 11.93% de las escuelas cuenta con director con nombramiento. El 66.5% de las escuelas cuenta con un maestro por grupo; un 15.5% son escuelas donde sólo un maestro atiende dos grados; y en 12% de ellas, un solo maestro debe atender todos los grados. (Buenfild, 2002).

Telesecundaria, como los otros servicios educativos del nivel, se rige con el calendario oficial vigente y los planes y programas de estudio del nivel. Mientras que en las escuelas secundarias generales y técnicas, cada una de las asignaturas, son impartidas por un maestro o maestra especialista. En la

Telesecundarias un solo maestro o maestra coordina las propuestas de trabajo para cada materia incluida en los materiales de apoyo.

A los profesores de este servicio no se les pide que tengan una formación pedagógica, sino que únicamente cuenten con un nivel académico de licenciatura, con lo cual puede concursar para obtener una plaza en este sistema. Sin embargo la Secretaría de Educación Pública, en el afán de que los maestros de educación básica cuenten con las competencias didácticas que les permitan brindar un servicio educativo de calidad a los niños y jóvenes, impulsa acciones para la formación, capacitación, actualización y superación profesional de sus docentes.

El trabajo escolar se desarrolla en las aulas con un horario matutino que va de 8:00 a 14:00 Hrs y en horario vespertino de 14:00 a 20:00 Hrs.

Los alumnos y maestros reciben apoyos didácticos especiales, los cuales emplean dos tipos de soportes técnicos: Impresos y televisivos. Los materiales impresos son la Guía de Aprendizaje y Conceptos Básicos. En cuanto a los televisivos; son el medio más rápido y eficaz para la transmisión de información curricular a las escuelas del servicio. Los programas son emitidos a través de la Red Edusat, vía satélite. La recepción se hace mediante un televisor, un

decodificador y una antena parabólica ubicados en cada escuela. Cada programa tiene una duración de 15 minutos.

Existe un programa de televisión para cada una de las sesiones de aprendizaje. El contenido de los programas televisivos es información complementaria de la que existe en los libros de conceptos básicos. En ambos medios se encuentra información que es indispensable para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y que es reforzada con las actividades que se proponen en la guía didáctica.

Telesecundaria, al igual que las otras modalidades de secundaria, busca el logro de los propósitos educativos del nivel y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes que atiende.

Entre los elementos que conforman el modelo educativo de Telesecundaria se distinguen quienes participan en él y los apoyos didácticos, que proporcionan en su conjunto la información programática y marcan el itinerario del proceso educativo.

Es útil para nuestro estudio mencionar cómo sitúa a los participantes, este modelo educativo de Telesecundaria y es definido en los cursos y materiales

que brinda la Secretaría de Educación para la capacitación de los docentes de nuevo ingreso.

Participantes:

Alumnos y alumnas: Constituyen el centro de la acción educativa, pues los fines y modelos pedagógicos de la educación básica están encaminados a la formación del educando a través de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Grupo: Es un factor de unión y socialización que permite a los alumnos convivir e intercambiar ideas, elaborar proyectos y compartir esfuerzos y logros para construir un nosotros más amplio y solidario.

Maestro y maestra: es el responsable de la dirección de proceso educativo y es promotor de actividades solidarias, encaminadas al desarrollo social, económico y cultural de la comunidad.

Los padres de familia: participan en los proyectos de promoción comunitaria que se organizan en la escuela.

Escuela: es la institución establecida para promover el desarrollo del educando y la integración de este a la sociedad, con el compromiso de mejorar su nivel de vida.

Comunidad: Es el entorno social, inmediato de la escuela, en el que se desarrolla la acción formativa de los alumnos, maestros, padres de familia y miembros de la sociedad local promovidos por la escuela y que culminará en la superación de la misma.

De lo anterior se puede deducir que, este modelo tiene un enfoque comunitario pero a su vez se percibe en sus lineamientos una educación tradicional, en donde es el maestro el que tiene el poder y el estudiante el que obedece, por lo tanto el alumno difícilmente participa en la elección de metas. Además se da prioridad por no decir que exclusividad al área intelectual y no a la persona completa.

De esto último se desprende nuestro siguiente apartado, la educación tradicional.

3.- EDUCACION TRADICIONAL

Una de las corrientes educativas más comunes en nuestro país y en la actualidad es la educación tradicional, un fenómeno en el que la desigualdad y el desequilibrio sociales se fomentan. Una educación que está al servicio de un sistema económico al que conviene tener seres acrílicos y pasivos. La finalidad de esta educación es la consecución del poder económico, político, social, profesional, etc., sin cuestionar los medios y recursos que por lo general se utilizan para el logro de estos fines y que atentan contra la dignidad de la persona. (González Garza, 1991)

Su forma de operar es muy similar en la mayoría de las escuelas: frente a cada grupo hay una persona llamada maestro, la autoridad máxima en el salón y, cuya función es enseñar a los estudiantes contenidos predeterminados, cumplir un horario y cubrir programas estructurados desde un escritorio. Además de que las relaciones maestro-estudiante están basadas en roles y funciones impersonales más que en un encuentro interpersonal, *comunicación que no tiene efecto generador de cambio, porque la energía tiende a disiparse.* (Lafarga, 1981).

Ante este modelo encontramos, el pensamiento de un gran pedagogo, que refleja perfectamente esta situación. *Mientras más se imponga pasividad, más ingenuamente se tenderá a adaptarse en lugar de transformar.* Freire, (1972, pág. 79). Pues mientras no se promueva una conciencia crítica habrá muy pocas posibilidades de transformar una realidad de opresión y marginación.

Ana María González Garza (1991), describe algunas de las características de esta educación tradicional.

- a) La autoridad máxima en el salón es el maestro.
- b) La función del maestro es enseñar y evaluar, fijar normas, vigilar, controlar, señalar las tareas y los pasos a seguir.
- c) El maestro expone lo que los estudiantes deben aprender.
- d) El estudiante es el receptor, su papel se limita a aprender lo que le indican e informan. Memoriza y repite, escucha en silencio.

Seguramente estas características se pueden constatar en la propia experiencia de educación, pues actualmente y desde hace unos años esta es la forma más o menos generalizada como se lleva en la práctica.

El aprendizaje no pasa de ser una mera acumulación de información que debe ser repetida a la hora de los exámenes para tratar de conseguir una buena calificación.

Por tanto, con las características descritas no es de extrañar, que los niños y adolescentes encuentren gran dificultad en entablar relaciones interpersonales significativas, sean poco expresivos y se muestren inseguros, pues el modelo tradicional impacta fuertemente en los educandos ya que deja de lado la promoción de habilidades tan importantes como la autoestima, la asertividad y la comunicación, elementos fundamentales en una educación que pretenda ser humanista e integral.

Por consiguiente ha sido indispensable abordar este tema, pues las condiciones actuales del mundo en el que vivimos nos están pidiendo una revisión de lo que hasta ahora llamamos educación.

Además de que es necesario tener puntos de comparación con la propuesta humanista que nos ocupa: la educación centrada en la persona y el aprendizaje significativo, puntos que a continuación abordaremos.

4.- EDUCACION CENTRADA EN LA PERSONA

Además de la educación tradicional existen otros modelos educativos. La educación centrada en la persona es uno de ellos, este enfoque *pone su atención en el educando mismo como sujeto de su propia educación.* (Rogers, 1972).

La educación centrada en la persona, toma en cuenta al ser humano de forma integral, se interesa en su desarrollo global y en su crecimiento. Postula que el aprendizaje es un proceso y lo más que alguien puede hacer es: *facilitar el aprendizaje.* (Salvador Moreno, 1983).

El contexto en el que se da este estudio de caso, un grupo ubicado en una comunidad de muy alta marginación, hace que sea aún más trascendente este enfoque humanista, pues al considerar a cada individuo como sujeto de su propia educación, capaz de dirigir en forma adecuada su conducta y sus acciones, al respetar la libertad y la dignidad de las personas, nos ofrece un modelo para el cambio social a partir del individuo mismo

La educación humanista, reconoce que el aprendizaje se facilita cuando se toman en cuenta las emociones. *Pues una persona debe sentirse bien para aprender bien.* (Salvador Moreno, 1983). Está centrada en el proceso de

aprendizaje y no en la enseñanza. El aprendizaje no es algo acabado sino algo que se construye y que responde a la creatividad y necesidades de cada individuo para dar solución a los problemas a los que se enfrenta.

Rogers (1977) considera que cada ser humano, niño, adolescente, adulto o viejo es una persona digna y valiosa por sí misma. Que la naturaleza del ser humano es constructiva y digna de confianza cuando funciona libremente y en un ambiente adecuado y aún va más allá, pues postula que la motivación básica de la persona está dada por una tendencia al crecimiento y a la autorrealización.

A través de estas premisas enunciadas, se puede deducir que es un enfoque optimista que va en contra del fatalismo que se promueve en la mayoría de las escuelas, a través de las actitudes de desconfianza en los educandos.

González Garza retoma a Rogers y plantea los objetivos de este método, para que los estudiantes:

- a) Sean capaces de tener iniciativa para la acción.
- b) Puedan elegir y autodirigirse en forma creativa.
- c) Sean capaces de autoevaluarse.

- d) Adquieran los conocimientos necesarios para la resolución de sus conflictos y desarrollen su capacidad de adaptación.
- e) Sepan utilizar sus experiencias de forma libre y creadora.
- f) Sean cooperativos.
- g) Trabajen por lograr sus propios objetivos.

Este proceso educativo busca generar seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en continua búsqueda por un desarrollo personal y social equilibrado.

El clima de confianza que los facilitadores promueven en los estudiantes, propicia su propia expresión, les da seguridad en sí mismos. *La conciencia social surge cuando el niño descubre cómo su comportamiento y sus actitudes le afectan no sólo a él mismo, sino también a su grupo o comunidad.* (González Garza, 1991).

Así mismo se da mayor importancia al valor personal, a la unicidad y a lo valioso de la propia experiencia de vida, con lo que el educando aprende a valorar a la persona por quién es y no por lo que posee o aparenta, lo que se convierte en un aprendizaje significativo.

Salvador Moreno (1983), introduce en nuestro país el sistema educativo centrado en la persona del estudiante. Presenta en una forma sistemática y estructurada las aportaciones de Carl Rogers y colaboradores sobre el aprendizaje significativo y, que es el siguiente apartado de nuestro estudio.

5.- APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacer lo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y asimila. Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria. Este aprendizaje siempre implica contenido afectivo. (González Garza, 1991).

Se hace una metáfora de lo que sucede en el organismo con la asimilación de los alimentos y lo que es el aprendizaje y, se retoma la significación de las emociones como elemento principal para que se de este tipo de aprendizaje.

Así pues, a este tipo de aprendizaje le interesa más el proceso de descubrimiento de conocimientos y habilidades y, la adquisición diaria de nuevas

experiencias, que el almacenamiento pasivo de grandes cantidades de información o teorías elaboradas. Considera a la persona de manera integral, pues toma en cuenta sus necesidades, intereses y conflictos. Y, desde luego propicia el ambiente favorable, es decir el clima de seguridad psicológica del que habla Rogers.

Rogers (Cit. Moreno, 1983), describe algunas de las características de este aprendizaje:

- a) Incluye a toda la persona.
- b) La búsqueda del conocimiento surge naturalmente en la persona.
- c) La comprensión y el descubrimiento son experiencias internas de la persona que aprende.
- d) El cambio se da en la percepción de la persona y puede incluir modificaciones en actitudes, valores y conductas e incluso en la personalidad.
- e) Lo aprendido se convierte en un recurso en la persona.
- f) La persona es la única que puede evaluar lo significativo de su aprendizaje.

5.1 Condiciones y Actitudes

Rogers (1970), afirma que *la facilitación del aprendizaje significativo se basa en ciertas actitudes específicas que existen en la relación personal entre el facilitador y el que aprende.* (pág.470).

- Contacto real con problemas importantes. Esto tiene que ver con las necesidades, intereses y problemas del individuo y que requieren atención.
- Autenticidad o genuinidad. Esto es, que el facilitador se presenta tal como es, sin máscaras, cuando es congruente en su discurso y conductas, siendo capaz de expresar sus sentimientos, emociones, ideas y experiencias.
- Aceptación positiva incondicional. El facilitador acepta al estudiante pues reconoce en él su dignidad y valor intrínsecos a su ser persona, su unicidad. Ante esto se requiere un clima de libertad y permisividad que también incluye límites.
- Comprensión empática. Se trata de captar, en la medida de lo posible, la experiencia del estudiante tal y como él la está viendo, con su significado

particular y con sus matices específicos de sentimientos y emociones, valores e ideales.

- La provisión de recursos. Materiales que puedan ofrecer al estudiante conocimientos, técnicas, teorías, libros, laboratorios, viajes, etc., además de la libertad que se dé al alumno para elegir entre los materiales que se pongan o encuentren a su disposición.

De lo anterior es necesario hacer una ampliación respecto a las actitudes de empatía, congruencia y aceptación incondicional que Rogers, considera necesarias y suficientes para crear una atmósfera de seguridad psicológica que faciliten el aprendizaje significativo.

Empatía

Ver de modo empático es percibir el mundo subjetivo de los demás como si se fuera la persona misma.

Cuando hay empatía, resulta mucho más probable que se dé un aprendizaje significativo, lo cual implica que el maestro pueda entender las reacciones del estudiante desde adentro y posea una sensibilidad consciente

sobre lo que significa para el estudiante el proceso de aprendizaje. Ya que si se puede ofrecer al estudiante una comprensión de su modo de verse a sí mismo, él puede hacer el resto.

Sin embargo deberá tenerse en cuenta que la empatía; *no es estar de acuerdo con el otro*. (Lafarga, 1983). La comprensión no implica acuerdo, sino una escucha completa. Se puede aceptar a la persona, pero estar en desacuerdo y desaprobando la conducta que le hace daño a sí misma, a sus semejantes o a ambos.

Para Egan, (1974), existen dos niveles de empatía:

Nivel Primario. El orientador debe responder al cliente en una forma que muestre que ha escuchado y que comprende cómo se siente el cliente y que está diciendo sobre sí mismo. No es suficiente comprender, él debe comunicar su comprensión. El orientador solamente trata de dejar que el cliente sepa que él entiende lo que el cliente explícitamente ha expresado de sí mismo.

Nivel avanzado. El orientador debe comunicar al cliente un entendimiento no solamente de lo que dice el cliente realmente sino también de lo que implica, lo que sugiere y lo que dice no verbalmente.

Así la empatía, se vuelve un recurso que facilita el conocerse a sí mismo para comprenderse, con lo que la autoestima se acrecienta en ella.

Autenticidad

Otra de las condiciones necesarias para facilitar el aprendizaje significativo, es la autenticidad o genuinidad, con la que el facilitador se presenta como un ser humano, que expresa claramente lo que siente, piensa y quiere.

La transparencia es una de sus características, pues la persona no trata de disfrazar quien es realmente sino que se muestra tal como es.

También se entiende que existe una congruencia entre lo que se siente y se expresa.

La aceptación positiva incondicional

Lafarga, (1983), la define como *una estimación del estudiante como un ser humano imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades*. Rogers, dice: *aprecio positivo incondicional significa que; a uno le importe y le preocupe el estudiante de una manera no posesiva, aceptar a este otro individuo como persona independiente y respetarlo por su propio valor*. (Rogers, 1978).

Así pues, la consideración positiva engloba generalmente sentimientos y actitudes de calor, acogida, simpatía, respeto y aceptación.

Entonces puede decirse que finalmente el aprecio positivo incondicional es una actitud de amor, ya que: *el camino para amar es una relación abierta en la que se acepta al otro como ser integral, con sus partes buenas y con las malas*, (Biro y Cueli 1980).

La actitud principal, la que rige todas las demás, es la actitud de consideración positiva incondicional, pues no solo debe mostrar tal actitud, sino que también debe ser sentida.

Esta actitud da la pauta para que se dé un contacto real, de una entrega amorosa plena en los niveles más profundos de la experiencia, lo que en la educación promueve un cambio de roles entre maestro-estudiante posibilitando una relación significativa.

Además de tener en cuenta las condiciones necesarias y suficientes para promover un clima de seguridad psicológica, es necesario abordar los tres procesos socializantes, motivo de nuestro estudio para la promoción del aprendizaje significativo, como se verá a continuación.

5.2 Autoestima

Branden (1996). Nos comparte que la autoestima es una necesidad muy importante en el ser humano. Es una necesidad básica y efectúa una contribución esencial al proceso de la vida; es indispensable para el desarrollo sano; tiene valor de supervivencia. No es un don gratuito sino que su posesión a través del tiempo representa un logro.

Sin embargo se sabe que no se puede actuar directamente sobre la autoestima, ni la propia ni la de ninguna otra persona, ya que esta es una

consecuencia, un producto de prácticas generadas internamente, tales como vivir conscientemente, con responsabilidad e integridad.

Fomentar la autoestima, en este caso en la escuela, es crear un ambiente que sustente y reafirme las prácticas que fortalezcan la autoestima.

Nathaniel Branden, en su libro “El poder de la autoestima” (1996), estudia ampliamente este tema y la define como:

La experiencia de ser aptos para la vida y para sus requerimientos. Más concretamente consiste en:

- Confianza en nuestra capacidad de pensar y de afrontar los desafíos de la vida.

- Confianza en nuestro derecho de ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos.

La eficacia personal significa confianza en el funcionamiento de la propia mente, en la capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones, en creer en sí mismo.

Y la confianza en el derecho de ser felices o tener respeto por sí mismos, significa una reafirmación de la valía personal, de los pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades. La confianza en que la alegría y la satisfacción son derechos innatos, Branden (1996) lo resume en autoeficacia y autodignidad y habla de cómo se manifiesta:

- A través del cuerpo, que expresa con gestos y actitudes el placer de estar vivos.
- Serenidad al hablar de los logros y fracasos.
- Comodidad al dar y recibir cumplidos, expresiones de afecto, aprecio, etc.
- Apertura a las críticas y comodidad para reconocer errores.
- Capacidad para gozar los aspectos humorísticos de la vida.
- Flexibilidad para responder a situaciones y desafíos de la vida.

En esencia, es confiar en sí mismos y saberse merecedores de la felicidad. Tiene que ver con profundas consecuencias en cada aspecto de nuestra existencia, familia, escuela, trabajo, relaciones interpersonales y hasta en el nivel de felicidad personal que alcancemos.

Cuanto mayor sea nuestra autoestima, probablemente nuestras relaciones serán más abiertas, sinceras y gratificantes. Si disfruto de un sentimiento fundamental de eficacia y valía y me considero a mí mismo, digno de ser querido, entonces tendré fundamento para apreciar y querer a los demás. (Branden, 1996).

Para elevar la autoestima también Branden propone lo que él llama los seis pilares y que a continuación se esbozarán:

- a) Vivir conscientemente: implica sumir la realidad interior (necesidades, deseos, emociones) como la exterior, los hechos y circunstancias de la vida.
- b) Aceptarse a sí mismo: es más que reconocer o admitir, es experimentar, estar en presencia de contemplar la realidad e integrar en la conciencia.

- c) Asumir la responsabilidad de sí mismo: de las propias elecciones y acciones, y hasta la propia felicidad.
- d) Autoafirmación: vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde mis convicciones y sentimientos más íntimos. Reconocer logros, o defectos. Tratarse con respeto en todas las relaciones humanas, dar y recibir cumplidos.
- e) Vivir con propósito: es utilizar las propias facultades para la consecución de las metas que se han elegido.
- f) Integridad personal: integrar ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte y la conducta por la otra. Ser capaz de vivir congruentemente con los propios valores.

Así pues, es urgente la necesidad de integrar el fomento de la autoestima en el ámbito escolar, si se quiere promover a los estudiantes de forma integral y apoyar a éstos para ser pensadores creativos y originales.

Otra actitud relacionada con la autoestima y las relaciones interpersonales significativas es la asertividad, que es el siguiente tema a tratar.

5.3 Asertividad

J. Smith (2001), en su libro “Cuando digo no, me siento culpable” dice:
ser asertivos consiste en comunicar a otros quienes somos, qué hacemos, qué deseamos, que esperamos de la vida, cómo pensamos, sentimos y reaccionamos.

Habla también de los derechos asertivos:

- Derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones, y a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.
- Derecho a no dar razones y excusas para justificar nuestro comportamiento.
- Derecho a Juzgar si nos incumbe la responsabilidad de encontrar soluciones para los problemas de otros.
- Derecho a cambiar de parecer
- Derecho a cometer errores y a ser responsables de ellos.
- Derecho a decir: “no lo sé”.

- Derecho a ser independientes de la buena voluntad de los demás antes de enfrentarnos con ellos.

- Derecho a tomar decisiones ajenas a la lógica.
- Derecho a decir: “no lo entiendo”.
- Derecho a no decir: “me importa”

Davidson, (1999), se refiere a un comportamiento donde cada persona se define o habla por sí mismo o por los demás pero sin lesionar los derechos de otros.

Y Schuler, (1998), dice que la asertividad es una actitud que permite llevar a la práctica, ante cualquier situación, los tres comportamientos siguientes:

- Definir claramente tu objetivo o tu postura de acuerdo con tus propios valores.
- Ser capaz de darlo a conocer a un tercero.
- Poder defenderlo sin agresividad admitiendo que los demás no compartan tus convicciones.

Esta conducta asertiva, combina dos factores: una escucha atenta (de la que se obtiene una apertura real a las conversaciones de los demás) y una franqueza suficiente como para no temer el hecho de dar a conocer la opinión, los sentimientos o manifestar las reacciones sin pisotear los derechos de los demás.

Por tanto la conducta asertiva es aquella que le permite a la persona expresar adecuadamente; oposición, decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos, y afecto; dar y recibir elogios, expresar sentimientos en general.

La asertividad implica cierto riesgo social, en especial para el adolescente pues está en relación directa con su deseo de ser aceptado socialmente; la asertividad posee gran tendencia al reforzamiento social y por tanto es un facilitador del desarrollo del individuo favoreciendo una adecuada formación del autoconcepto y la valoración de sí mismo y como consecuencia el promover espacios y técnicas es facilitar que se dé un aprendizaje significativo.

5.4 Relaciones interpersonales significativas

Volviendo a retomar a Rogers (cit. Por Moreno, 1987, pág. 135) éste pone énfasis especial en que, *las relaciones interpersonales son la piedra angular de los procesos de desarrollo y aprendizaje.*

Facilitar el aprendizaje significativo, tiene sus cimientos en la relación interpersonal que se entabla entre maestro y estudiantes, y entre éstos. Cuando el maestro puede relacionarse como persona con sus educandos y compartir con ellos sus experiencias, cuando se comunica genuinamente, se convierte en un facilitador del aprendizaje y, se desarrolla y evoluciona junto con el grupo.

González Garza (1991) Menciona que existen algunos elementos indispensables para la comunicación interpersonal:

- *Escuchar*: oír profundamente a otra persona, utilizando todos nuestros sentidos, para entrar en contacto con ella; percibir todas sus palabras, sus sentimientos, sus pensamientos e ideas y aún más, el mensaje no verbal.

- *Ser escuchado*, saberse escuchado permite percibir al mundo de otra manera; los sentimientos negativos o amenazantes se convierten en soportables cuando alguien escucha. Al ser escuchado, se encuentran muchas veces soluciones, se clarifican ideas y sentimientos. Quien es escuchado se siente libre de ser él mismo y expresarse.

- *Autenticidad*: consiste en escucharse a sí mismo, tener conciencia de lo que se experimenta y aceptar lo que se es y se vive. Una relación interpersonal no puede darse sin una autenticidad personal.

- *Aceptación y amor*: esto es atender, valorar, aceptar y apreciar a la persona por lo que es, apoyarla y ayudarla a vencer obstáculos, buscar su bienestar y felicidad, reconocerla, manifestarle cariño, verbal y no verbal.

Cuando se da y recibe el mensaje de aceptación y de amor la relación interpersonal es espontánea pues se experimenta un clima de libertad.

Retroalimentación: Consiste en manifestar en forma clara, abierta, oportuna, prudente, específica y cariñosa a la otra persona, como nos afectan sus conductas, actitudes, acciones, a fin de promover su autoconocimiento y desarrollo.

Estar abierto a recibir retroalimentación sin por ello sentirse desvalorado o rechazado es entenderla como una oportunidad de reflexión, autoconocimiento y desarrollo, que abre las puertas a una comunicación íntima.

Cuando se encuentran presentes los elementos anteriores en las relaciones, entonces estas se hacen significativas.

La intimidad es uno de los indicadores más importantes de la calidad de la relación personal (Satir; 1975,1991). Es solamente cuando alguien corre el riesgo de compartir la experiencia personal que se da “la magia” (Michel S. 1987, pág. 112) de la intimidad. Difícilmente en el contexto de una relación significativa, una persona genera rechazo cuando expresa con apertura y transparencia lo que es. Las relaciones superficiales por el contrario se desarrollan cuando la persona finge autenticidad, es decir cuando se pone máscaras y actúa en función de los otros; cuando comparte con los demás solamente lo que estos esperan, no lo que realmente siente o es.

Se han abordado tres aspectos importantes para el desarrollo de la persona y en este caso particular, del adolescente: La autoestima, la asertividad y las relaciones interpersonales. Estos elementos están vinculados entre sí; pues si se potencializa su autoestima, al conocerse y aceptarse más, podrá fomentar su asertividad y, por ende ambos factores lo estarán promoviendo en la creación de relaciones interpersonales significativas.

Y siendo el adolescente el sujeto activo de esta investigación y con quien se pretende hacer la promoción de este tipo de aprendizaje, a continuación haremos un intento para comprender cómo es.

6.- HACIA LA COMPRESION DEL ADOLESCENTE

La adolescencia es la etapa específica en la que los alumnos de telesecundaria se encuentran, por tanto se puede cuestionar directamente ¿quién es el adolescente? Aunque parezca un juego de palabras, “el adolescente es cada adolescente”. *En esta etapa el proceso educativo tiene una particularidad: un alto contenido de significación emocional*, (Valencia, J. 2001, pág. 61).

Gillieron, (1980), el trabajo con adolescentes implica asumir el reto de una relación con un ser cotidianamente cambiante. Tal vez el rasgo más distintivo del adolescente sea su constante cambio. Cada mañana el adolescente se enfrenta consigo mismo, con un nuevo yo en el espejo.

Erik Erikson, realizó una reorganización sistemática de la teoría del desarrollo psicosexual de Freud, ya que orienta el desarrollo humano hacia la sociedad y la cultura, por lo que se le considera neofreudiano.

A partir de un principio epigenético establece ocho pasos evolutivos en el que cada uno surge como un conflicto con dos posibles desenlaces, si el conflicto se resuelve de manera satisfactoria, la cualidad positiva se incorpora al yo, y puede producirse un desarrollo posterior saludable; pero si el conflicto continua o se elabora insatisfactoriamente, se integra la cualidad negativa afectando al yo en desarrollo. Erikson divide el desarrollo humano en 8 etapas, a saber:

- Confianza básica contra desconfianza.
- Autonomía contra vergüenza y duda
- Iniciativa contra culpa
- Laboriosidad contra inferioridad
- Identidad contra difusión del propio papel (pubertad y adolescencia)
- Intimidad contra aislamiento
- Productividad contra estancamiento
- Integridad del yo contra aversión, desesperación.

De acuerdo a Erikson, las características de la pubescencia son; un rápido crecimiento físico, la madurez genital y la conciencia sexual. Los dos últimos aspectos cualitativamente son muy diferentes de los experimentados en años anteriores. El adolescente vive toda una *revolución fisiológica* dentro de sí, que amenaza su imagen corporal y su identidad del yo. Comienza una preocupación

obsesiva por lo que parece a los ojos de los demás y el sentimiento que tiene de sí mismo.

Durante la adolescencia ha de establecer una identidad positiva dominante del yo, es decir, establecer y restablecer a partir de sus experiencias previas, así como considerar de forma consciente el futuro como parte de su plan de vida personal que especialmente está subordinada a la sexualidad.

El adolescente necesita aceptar que los nuevos cambios corporales y sentimientos libidinales son parte del sí mismo. Si no se restablece de forma satisfactoria la identidad del yo, hay el riesgo de que perciba difuso el rol a desempeñar como individuo poniendo en peligro el desarrollo posterior del yo.

Es común enamorarse en esa edad, aunque su naturaleza es menos sexual que en años posteriores; *lo que hace es un intento de proyectar su yo en otra persona con el objeto de aclarar y descubrir el concepto de sí mismo.*

La adolescencia es también una edad de adquisición de independencia en la que se produce una separación sobre todo ideológica y afectiva respecto a la familia. Mientras que por otro lado se establecen nuevos lazos con grupos de amistad y de relación sexual. Algunas conductas como la sexual que en la

adolescencia están conceptualizadas como problemáticas merecen ser interpretadas como conductas de transición a la experiencia adulta de la vida.

Respecto al sistema educativo, *el adolescente experimenta afinidad con la educación tradicional, puesto que tiende a dividir las cosas en blanco o negro y en este modelo, no tiene que decidir.* (González Garza, 1991)

Sin embargo en el enfoque centrado en la persona, que implica libertad de elección el adolescente muchas veces se paraliza, dada su condición de ambigüedad al elegir, todavía con la tendencia infantil latente, de quererlo “todo”, sin tener la capacidad de renuncia ante la pérdida que envuelve cualquier elección, pero el enfoque humanista lo encausa hacia la potencialización de su capacidad de toma de decisiones, lo que involucra el desarrollo de su identidad.

Erikson, habla de que durante la pubertad se debe establecer la identidad del yo y así poder incorporar la madurez genital a su imagen corporal. La identidad del yo implica una integración total de aspiraciones vocacionales y las cualidades que fueron adquiridas en identificaciones anteriores. Al lograr esta integración se puede dar paso a la intimidad del amor sexual y afectivo, la amistad profunda; situaciones que requieren entregarse sin temor a la pérdida de la identidad del yo.

Así pues la adolescencia se ha configurado en general como un período de la vida de los individuos afectado por cambios sobre todo fisiológicos, de los que derivan los cambios cognitivos, afectivos y de socialización. Y donde el individuo busca conformar su *identidad del yo*.

7.- CIRCULO DE APRENDIZAJE INTERPERSONAL

7.1. Propuesta Humanista para la educación

En su libro “En busca de la comunidad”, Sergio Michel Barbosa, (1998) esboza el trabajo con el equipo de Desarrollo Humano de la Secretaría de Educación, Cultura y Recreación del estado de Guanajuato, México, integrado por Ceja Gallardo J., Chávez Ríos R., entre otros; a partir de 1990, con el Circulo de Aprendizaje Interpersonal (CAI), inspirado en el programa de desarrollo humano escolar o Círculo Mágico de Ubaldo Palomares y colaboradores, educador mexicano radicado en California.

Los Círculos de Aprendizaje Interpersonal, especialmente en sus dos primeros niveles, recoge la esencia del pensamiento de Carl Rogers. Retoman las actitudes promotoras de desarrollo personal. La integración y el autoconocimiento

personal son dos objetivos principales. Es un recurso factible *para apoyar a padres, maestros* (en este caso de telesecundaria), *orientadores y facilitadores del aprendizaje*. (Michel S. 1998). Sin embargo el profesor preocupado por cumplir con un programa ya establecido, puede sentirse sofocado por tener que hacer más, pero los resultados a mediano y largo plazo bien valen el esfuerzo; puesto que la integración y el autoconocimiento personal son dos objetivos principales del CAI, con lo que es posible promover el aprendizaje significativo.

El CAI busca promover una experiencia de modelaje, que puede llevarse a cabo dentro del mismo salón de clase, donde el alumno se reconozca y se respete a sí mismo y al otro. Un espacio donde pueda saberse y sentirse con el derecho de expresar su propia versión del mundo, de manera segura y clara, sin autocensuras prematuras y paralizantes. Se trata así de promover un proceso educativo más personalizante, en donde el estudiante se atreva cada vez más aun con el riesgo de equivocarse a ser creativo y a utilizar su propio potencial.

La utilización de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal se traducen a una práctica cuya principal virtud reside en dos de sus características: la viabilidad de su aplicación, y el alto impacto que logra en el desarrollo de la persona y del grupo.

Se trata de un recurso que si bien no implica necesariamente un proceso largo y costoso de especialización, si requiere un interés genuino por el trabajo comunitario, desde la perspectiva de la psicología humanista.

Existen ciertamente los riesgos de facilitar un CAI sin guardar la confidencialidad, o de forzar a la gente, o de transmitir –sin tener plena conciencia de ello—rechazo o juicio a aquellas experiencias que son emocionalmente amenazantes para el facilitador. *Sin embargo el mejor entrenamiento en CAI es la propia práctica, la creatividad y una apertura por lo menos provisional a la filosofía del Desarrollo Humano por parte del facilitador.* (Michel, S. 1998)

7.2 Niveles de implementación del CAI

1er. Nivel: promueve el proceso de escucha y relación empática, a través de la técnica de reflejo de contenido y sentimiento, lo más literal posible. Aquí se comparten sentimientos y vivencias personales. Promueve el proceso de conciencia de comunicación humana, tanto a nivel intra como interpersonal.

2do.Nivel: Se trabajan con mayor finura los matices de la comunicación, atendiendo el contenido pero también el sentimiento explícito o latente.

Se basa en los seis elementos propuestos por Miller y Col. (1975):

- a) Sentimientos*
- b) Interpretaciones o pensamientos*
- c) Deseos o necesidades*
- d) Descripciones de hechos*
- e) Peticiones y acciones*
- f) Decisiones tomadas.*

3er. Nivel: Promueve la retroalimentación más profunda de los miembros del grupo, estimula los recursos individuales y sociales, compartiendo tanto las incomodidades como las satisfacciones ocurridas al interior de su grupo en el proceso cotidiano. Este nivel es de trabajo terapéutico.

7.3 Metodología

El objetivo es establecer un clima de seguridad psicológica que permita la apertura de sentimientos y vivencias personales de los integrantes del grupo, donde las diferencias personales se puedan ver como recursos más que como limitaciones.

Desde el inicio se promueve la escucha respetuosa y atenta, sin querer cambiar al otro, aconsejar, criticar, enjuiciar, etc., esta actitud se va verificando con la contraparte de la exploración, posteriormente promueve la detección fina de la comunicación humana y finalmente la atención de incomodidades y aspectos positivos de las relaciones que se establecen en el grupo.

Michel (1998), también hace una descripción de la preparación y secuencia de sesiones:

- Se sugiere iniciar con un ejercicio introductorio, donde seis voluntarios del grupo puedan escenificar las RAB's (Respuestas Automáticas Bloqueadoras de la comunicación; resolver, advertir, sermonear, bromear, distraer, chismear) y comentar cómo se sintió el protagonista.
- Establecer el ambiente de trabajo.
 - a) Se acomodan todo el grupo en círculo, incluyendo al facilitador.
 - b) El acomodo es heterogéneo.
 - c) El círculo ha de llevarse a cabo en un espacio confortable, y de preferencia, aislado de ruidos y distracciones.
- Revisión de las reglas del círculo.

- a) Todos tienen la oportunidad de compartir algo personal, incluido el facilitador.
- b) Se vale pasar, no hablar, si no se desea compartir algo.
- c) Es importante, mientras se encuentra en el grupo, escuchar a la persona que está hablando de su experiencia.
- d) El tiempo para compartir ha de ser distribuido de manera equitativa.
- e) Cuando un compañero esté compartiendo, al resto de los miembros le toca escuchar en silencio con la mayor atención posible.
- f) No se valen burlas, comentarios, interrupciones, preguntas; mientras el otro esté hablando.
- g) Lo que se hable en el grupo, debe ser tratado con respeto y no ser sacado del grupo como chisme o información descontextualizada.
- h) Se hace la invitación para que si alguien de los presentes se siente violentado o forzado para estar, se retire.
- i) Hablar en primera persona.

➤ Introducción al tema de la experiencia.

- a) Haga saber al grupo el tópico del día, p. ej. "hoy vamos a hablar de alguna experiencia que hayamos tenido donde..."
- b) Elabore una explicación que sirva de introducción al tema.

c) Pida al grupo; "quédense ahora un momento en silencio para recordar alguna experiencia que quieran platicarnos", (dejar un espacio de 1 min). Cuando el facilitador lo considere necesario y oportuno, puede pedir al grupo (sobre todo si vienen de un recreo o si están distraídos) que cierren sus ojos para entrar en contacto vivencial con la experiencia que van a compartir.

➤ Fase de participación.

- a) Iniciar invitando de forma abierta al grupo ¿A alguien le gustaría comentarnos acerca de su experiencia?
- b) Si no se ofrece espontáneamente algún voluntario, el maestro toma su turno primero, describiendo su experiencia en términos personales (hablando en primera persona y compartiendo los sentimientos que esta le produjo).
- c) Al terminar, vuelve a preguntar si a alguien más le gustaría compartir algo.
- d) El grupo es entonces conducido de acuerdo con las reglas del círculo.
- e) La mayor parte del tiempo de la experiencia del círculo es utilizado en esta fase de participación, donde los estudiantes tienen la oportunidad de descubrir, aprender, crecer y autovalorarse a través de la experiencia de escuchar y ser escuchados.

- Fase de validación.
- a) El facilitador inicia mencionando que ahora lo que toca es simplemente tratar de repetir o sintetizar de la manera más precisa posible lo que cada uno de los compañeros dijo, sin quitarle, ni ponerle; "aquí no se trata de dar consejos ni críticas sino simplemente entender lo que nos dijo el otro; es como ponerse en sus zapatos".
 - b) Elabora sobre lo anterior; ejemplo. Cada uno va a escoger lo que dijo alguno de sus compañeros, por ejemplo yo voy a decir lo que dijo "Pedro" tratando nada más de dar una síntesis de lo que dijo.
 - c) Opcional. El maestro se vuelve al grupo y pregunta: ¿alguien captó algo más, o faltó algo de repetir? (si alguien en este momento quiere dar su opinión, juicio o consejo, el maestro recordará, con empatía pero con claridad, que se trata simplemente de repetir y escuchar lo que dijo el compañero Pedro).
 - d) Al terminar de repetir, se le pregunta a Pedro, si siente que se le entendió o faltó algo y entonces se le da un breve espacio a Pedro para que complete o puntualice su versión.
 - e) Se prosigue así con cada uno del resto de los miembros del círculo.

Nota: ocasionalmente, sobre todo cuando el tema es muy personal, ocurre que quien empezó validando a otro, termina hablando de sí mismo, es decir se

regresa de alguna manera a la fase de participación, en estos casos se sugiere que a juicio del facilitador se le permita terminar su experiencia

➤ Cierre de la sesión del círculo,

- a) (Opcional) si quedan algunos minutos extra del tiempo acordado para la sesión, el maestro puede permitir un espacio para preguntar al grupo qué aprendió durante la sesión (en esta fase no es necesario dar acuse de recibo o validación).
- b) Una vez concluida la sesión, formalmente se declara terminada, agradeciéndole a los miembros por haber participado con algo tan importante como su propia experiencia, y también por haber escuchado.

7.4 Modalidades

Las modalidades del CAI (Michel S. 1998), permiten ejercicios con dos personas, hasta con grupos grandes de 40 o 50 participantes.

- a) *CAI de binas*. Este ejercicio se puede llevar a cabo, por un lado, cuando el grupo es numeroso, y por otro lado cuando hay disponibilidad de espacios abiertos donde los miembros del grupo se puedan distribuir en parejas una vez que el facilitador o alguna otra persona voluntaria haya hecho la propuesta del tema. La secuencia sugerida en el caso del CAI de binas, es la siguiente; primero el sujeto "A" habla, después el "B" valida. La etapa de "compartir que aprendí", puede efectuarse opcionalmente dentro de la misma bina, o en grupos de tres binas (seis personas) o aun en el grupo grande con la participación de algunos voluntarios.

- b) *CAI de correo interno*. El facilitador le pide al grupo que ponga su experiencia por escrito de manera que al finalizar el tiempo límite para tal efecto se ponen todas las cartas en un buzón y entonces pasa cada uno de los participantes a tomar su carta. Una submodalidad de el correo interno permite que cada miembro elija de entre sus compañeros disponibles a alguien que le lea su carta-procurando dar a todos

oportunidad de validar, es decir de leer una carta ajena. Se sugiere que el límite de cartas leído, sea de uno por persona.

- c) *CAI acuario*. Esta modalidad tiene varias submodalidades. La primera consiste en simplemente pedir al grupo de voluntarios de entre 5 y 8 personas, que hagan un pequeño círculo en medio del salón, mientras sus demás compañeros se limitan a observar en silencio. Una variación a esta submodalidad es que los observadores a manera de cierre de la sesión, puedan hacer su comentario de lo que aprendieron del círculo interior (es importante que en esta parte el facilitador esté atento a moderar, y modelar la respuesta de “que aprendí” en términos de su propio aprendizaje y no de un juicio de valor acerca de lo que los demás deberían haber hecho o sentido). Otra submodalidad del acuario consiste en pedirle al grupo de adentro que comparta, y al grupo de afuera que haga la validación de los compañeros de adentro.
- d) *CAI con la silla vacía o silla del espontáneo*. Esta versión del CAI puede llevarse a cabo con grupos de siete personas, o con grupos de cincuenta. El facilitador, al tiempo de organizar la distribución física del grupo, deja, si ello es posible, un lugar ligeramente separado del resto del círculo. Se pide primero que pasen a la silla vacía los voluntarios que quieran participar (el facilitador puede, si el clima del grupo lo permite,

hacer una pequeña inducción con los ojos cerrados). Cuando el maestro pregunta, “quien quisiera compartir algo”, da un tiempo lo suficientemente largo para que en ese momento hasta los más tímidos, con disposición de compartir, lo puedan hacer saber levantando la mano. Es importante que se les dé la oportunidad de participar a aquellos que participan menos sobre todo en el caso de grupos más grandes. De igual manera el facilitador puede pedir voluntarios o invitar de manera directa a alguien (siempre con la opción de decir no) a pasar a la silla vacía a hacer la validación de su compañero elegido. Una alternativa en la etapa de la validación aplicable a la modalidad de la silla vacía, es hablar en primera persona jugando el papel del que compartió su experiencia.

7.5 El facilitador

La propuesta en la investigación es para que el profesor frente a grupo funja como facilitador y cuyo énfasis está en la persona no en las credenciales. En el caso concreto de la telesecundaria existen profesores de diferentes especialidades, sin la rigurosa formación pedagógica requerida para la docencia, por lo que el CAI nuevamente se presenta como una opción viable.

El mejor entrenamiento de CAI es la propia práctica y creatividad del facilitador. Cuando una persona ha tenido la experiencia de sentirse escuchado y validado como es, se está preparando para el proceso de “convertirse” en comunidad.

Existen personas con vocación e interés para facilitar el desarrollo personal y grupal y que después de la práctica de CAI experimentan una transformación interna para relacionarse consigo mismos y con los demás. Este proceso se lleva a cabo sin más entrenamiento posterior que su propia práctica.

Con este último apartado, se cierra el marco teórico que retoma las bases que sustentan esta investigación, ahora se puede precisar la necesidad que existe de promover una educación centrada en la persona y el aprendizaje significativo como un elemento que aporte alternativas de solución a situaciones tan complejas como es la de grupos de adolescentes de telesecundarias en comunidades de muy alta marginación.

III. METODOLOGIA

En el presente capítulo se describe el proceso de investigación. Se incluye el tipo de estudio elegido y el método, los sujetos, las estrategias, instrumentos, y técnicas usadas.

La investigación cualitativa será desde donde se aborde esta investigación, que es una alternativa válida para lograr el acercamiento a la comprensión del grupo investigado. También se empleó el método fenomenológico, que se refiere al estudio de las experiencias subjetivas desde las corrientes filosóficas de la fenomenología y el existencialismo. (Giordani, 1988)

La investigación se llevó a cabo a través de la experiencia de CAI, que permitió obtener información sobre autoestima, asertividad y las relaciones interpersonales significativas en el grupo.

También se presenta una microetnografía de la comunidad a la que pertenecen los sujetos del grupo con el que se trabajó.

A continuación se amplían cada uno de los elementos mencionados.

1.- TIPO DE ESTUDIO

La investigación cualitativa, consiste en analizar los datos obtenidos, tratar de experimentar la realidad, tal como otros la experimentan y todas las perspectivas son valiosas. (Taylor y Bodgan, 1996).

Según este tipo de investigación cualquier estudio por pequeño que sea puede ser valioso, pues no pretende generalizar sino simplemente comprender. Implica la recolección y análisis de datos que nos permitan comprender el fenómeno en estudio. (Hernández Sampieri, 2003).

2.- MÉTODO

Se eligió el método fenomenológico porque la teoría humanista tiene entre sus fundamentos, a las corrientes filosóficas de la fenomenología y el existencialismo (Giordani, 1998), entendiendo a la fenomenología como la refiere Hegel, *un camino vivencial que recorre la conciencia hasta llegar al saber absoluto o ciencia*. (Diccionario de filosofía, 2000).

El método fenomenológico lo describe Husserl, como *un método que permite describir el sentido de las cosas viviéndolas como fenómenos de conciencia*. (Diccionario de Filosofía, 2000). Entonces se concibe como una tarea de clarificación que sirve para llegar a las cosas partiendo de la propia subjetividad o forma de concebirlo desde cada individuo. Esto es, que los seres humanos están estrechamente vinculados con el mundo que los rodea, poniendo énfasis en la experiencia vivida.

Así podríamos decir que en investigación social, la fenomenología lo que busca es comprender significados, entender los hechos desde donde se producen, desde la experiencia de las personas que viven éstos hechos.

3.- ESCENARIO: MICROETNOGRAFÍA DE LA COMUNIDAD

Los participantes del grupo viven en la comunidad de Palma de Huaro, pertenece al municipio de Churumuco, en el estado de Michoacán.

Esta comunidad está clasificada como de muy alta marginación. En el Estado, de acuerdo con los resultados del censo de población 2000 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), existen 35 municipios con alta y muy alta marginación, donde 60 por ciento de la población vive en

condiciones de pobreza con dietas alimenticias insuficientes y 40 por ciento en extrema pobreza.

Los municipios con más alto índice de marginación son Nocupétaro, Tzitzio, Susupuato, Tumbiscatío, **Churumuco**, Carácuaro, Atila, Tuzantla, Huetámo, La Huacana, San Lucas, Ocampo, Angangeo, entre otros.

La comunidad de Palma de Huaro, tiene aproximadamente 758 habitantes de los cuales 452 son mujeres y 306 son hombres y tiene aproximadamente 140 familias. (Censo Local 2005)

Operan en la comunidad los siguientes niveles educativos: Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Telesecundaria y el servicio de INEA para la educación de los adultos que desean estudiar la primaria o la secundaria. Para servicios de educación media superior, los jóvenes acuden a Churumuco al Colegio de Bachilleres o a una preparatoria por cooperación. De manera excepcional algunos acuden a estudiar a la Huacana o Morelia.

Palma de Huaro cuenta con el servicio de agua potable un semestre del año, pues se agota en tiempo de sequía. Hay también luz eléctrica y dos casetas telefónicas.

Las casas en su mayoría tienen piso de tierra y techos de lámina, no hay drenaje pero tienen letrinas.

Las actividades principales son las labores del campo y de la ganadería con una productividad mínima, (casi sólo para consumo doméstico). Existe un índice alto de emigración a los Estados Unidos, que da como resultado familias desintegradas y dependientes económicamente de las divisas que los familiares les envían para su sobrevivencia.

Existen varias corrientes religiosas: Católica, Testigos de Jehová, Cristianos Evangélicos y Bautistas.

Entre los problemas sociales que se presentan, está el narcotráfico pues hay quienes se dedican a la producción de marihuana. El alcoholismo y la drogadicción y últimamente la aparición de grupos armados que mantienen el control hasta de las autoridades municipales. Además que el machismo y la opresión de las mujeres es común.

Por otra parte, reciben algunos apoyos sociales que promueve el gobierno como es PROCAMPO, OPORTUNIDADES y apoyos a personas de la tercera edad.

Pero a pesar de este panorama tan poco alentador, la gente es muy cálida en su trato amable y sencillo. Se les percibe “a gusto” en su ambiente con todo y lo que esta realidad ofrece, desde carencias económicas, conflictos sociales, hasta un clima extremo que mantiene un promedio de 35° C, todo el año.

4.- SUJETOS

Para realizar la investigación se trabajó con el grupo de 3er Grado de la Telesecundaria de Palma de Huaro.

- Las edades oscilan entre los 14 y los 16 años.
- 13 Mujeres
- 5 Hombres
- Todos con apariencia clínica de salud.
- 10 de los miembros del grupo con una convivencia en el ámbito educativo desde preescolar y 8 desde la primaria.

5.- ESTRATEGIAS

El trabajo con los adolescentes consistió en la experiencia de grupo de CAI (Circulo de Aprendizaje Interpersonal), el estudio se centró en el análisis de las participaciones de los integrantes y se usó la observación participativa de las actitudes y expresiones dentro de las sesiones.

Para recabar y analizar la información se usó una grabadora y audiocassetes, que sirvieron de instrumentos para grabar cada una de las sesiones, así como para hacer la transcripción de estas.

Además se llevó una bitácora con fechas, temas, duración y observaciones de las sesiones.

6.- PROCEDIMEINTOS

Se propuso al grupo de tercer grado de la telesecundaria, la vivencia de la experiencia de CAI, explicándoles en qué consistía; un espacio seguro para poder compartir lo que no se puede compartir en otros espacios, que el objetivo principal era ser mejores personas, que se iba a aprender a escuchar y se

tendría la oportunidad de ser escuchados. El grupo accedió fácilmente y hasta se percibió entusiasmo. Posteriormente se le pidió autorización para que la experiencia fuera parte de esta investigación. Se hizo la propuesta de cambiar de nombres para mantener el anonimato, pero los miembros del grupo manifestaron que querían que se utilizaran sus nombres verdaderos.

El período de la experiencia fue del 18 de enero al 20 de junio del 2005. Se realizaron 17 sesiones, en su mayoría una vez por semana pero en algunas ocasiones se realizaron dos por semana, con una duración promedio de dos horas cada una, aunque con algunas variaciones donde fue necesario ampliar el tiempo, en atención al compartir de los participantes.

Las sesiones se iniciaban con un ejercicio de relajación, se procedía a recordar las reglas del CAI, se daba el compartir y la escucha. Para cada una de las sesiones se hacía la propuesta de varios temas a elegir, sin embargo conforme se iba avanzando en el proceso, el grupo definía el tema a tratar. Durante el proceso se utilizaron varias de las modalidades del CAI.

A continuación se enuncian los temas de las sesiones y algunas observaciones que se consideran importantes para algunas de ellas.

NUM	NOMBRE	OBSERVACIONES
1	RAB's Respuestas Automáticas, bloqueadoras.	Una sesión introductoria para escenificar las actitudes que dificultan la escucha.
2	Nuestro nombre	
3	Alguna vez que alguien me ayudó...	
4	Alguna vez que me sentí sentisfecha (o)...	Se cambio para atender la situación de crisis de una integrante del grupo.
5	Alguna vez que me sentí satisfecha (o)...	Modalidad: Silla vacía.
6	Alguna vez que me sentí amada(o) o aceptada(o) como soy...	
7	Alguna vez que me sentí triste...	
8	Alguna vez que me sentí muy enojada(o)...	Modalidad: Binas.
9	Algo que viví en vacaciones...	Tema propuesto por el grupo. Se cambio la modalidad y el reflejo se hizo separando sentimientos y resto del contenido.
10	Libre	Experiencia sobre un partido de fut-bol perdido.
11	Libre	El grupo se expresa entre sí actitudes que no gustan de algunos de los participantes y la facilitadora.
12	Ante la demostración de lo aprendido yo me siento....	Tema propuesto por el grupo
13	Con la demostración de lo aprendido yo me siento...	
14	Ahora que salgo de la secundaria yo me siento...	Modalidad: Correo interno.
15	Libre	Una de las integrantes inicia pidiendo al grupo que se le diga "que no les gusta de ella". Así se da la sesión abordando lo que no gusta y gusta de cada uno.
16	Trilogía: Yo pensaba que... Me doy cuenta que... Yo me siento...	CIERRE
17	Cierre de CAI	CIERRE

Las sesiones se transcribieron y al finalizar con el proceso de CAI se procedió a su análisis a partir de las expresiones manifestadas en el círculo. En el apartado siguiente se desglosaran los resultados de acuerdo a cada categoría elegida.

IV. ANALISIS DE RESULTADOS

Al realizar la recopilación de datos, se hace necesario subdividir los tres aspectos que se planeaban trabajar desde un inicio y, para dar orden se atendió a las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

AUTOESTIMA

Branden (1996), la define y resume como la *autoeficacia y autodignidad*. Eficacia personal significa; confianza en el funcionamiento de la propia mente, en la capacidad para pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones, creer en sí mismo. Y la confianza en el derecho de ser felices o respeto por sí mismos, significa una reafirmación de la valía personal, de los pensamientos, sentimientos, deseos y necesidades.

Esta categoría refleja la forma como se promovió la autoestima en los participantes de CAI, enfocando sólo dos de los pilares que Branden propone para el fortalecimiento de la autoestima, ya que considero que son suficientes de acuerdo a los objetivos de la investigación.

SUBCATEGORIAS	
<p>A) Vivir conscientemente: implica asumir la realidad interior (necesidades, deseos, sentimientos y emociones) y la exterior, los hechos y circunstancias de la vida. Se refiere al “darse cuenta”. Implica el autoconocimiento.</p>	
Participante	Textual
Ruth	<p>“Aunque me sentí nerviosa, me sentí bien al compartir mi experiencia”</p> <p>“... Que nunca me he sentido amada y aceptada”</p> <p>“Yo me encierro en mí, porque si platico con ellos pienso que lo que platico no tiene importancia”</p>
Itzel	<p>“Que la vergüenza y los nervios no me dejan compartir, maestra...si quiero, si quería compartir pero me da vergüenza.</p> <p>“Me sentí bien aunque...tal vez me dolieron cosas...”</p> <p>“No le pedí al grupo que me dijera lo que piensa de mí, porque siento que tengo más cosas malas que buenas y me dio miedo”</p>
Sonia	<p>“Que como que si quería compartir pero me dan muchos nervios”</p> <p>“Fuimos el mejor grupo y si pudimos”</p>
Yaremi	<p>“Yo me sentí mal y triste porque recordé cosas que me pasaron también tristes”</p> <p>“Yo aprendo que los nervios no me dejan compartir”</p> <p>“Yo me la pase triste y alegre”</p> <p>“Yo me sentí muy feliz, contenta al saber que si les caigo bien, porque yo decía que no le caigo a nadie, ni a mis propios padres, y me siento muy sola en este mundo”</p>
Edgar	<p>“Que uno piensa que no le importa a nadie pero si le importa”</p>
Adrian	<p>“Que si comparto mis problemas con alguien, me siento mejor”</p> <p>“Me siento mal porque no expresé lo que siento por ellos y ya no lo volveré a hacer nunca”</p>
Emelina	<p>“Me duele gacho la panza, jajaja, me tiemblan los pies”...</p> <p>“Que no más me la pase en la casa haciendo quehacer”</p> <p>“Me sentí alegre porque me divertí mucho pero cuando se fueron me sentí triste y solita con mi mamá”</p> <p>“Yo me puse nerviosa pero si pude”</p>
Adalid	<p>“Que yo siento que nunca me he sentido amada y aceptada... pero yo creo que si”</p> <p>“Yo me sentí feliz por mi tía que vino de E.U.”</p> <p>“Yo me doy cuenta que les gusta mi forma de ser, que no tengo que cambiar nada”</p>

Flor	<p>“Yo me sentí feliz, pues...alegre porque nuestra amiga dijo que si iba a ser nuestra madrina”</p> <p>“Yo aprendo qué fácil es lastimar a las personas y qué difícil recuperarlas”</p> <p>“Yo me siento feliz de salir la secundaria, además ya tengo que decidir qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer”</p>
María	<p>“Yo me la pase feliz”</p>
Marcos	<p>“Me siento mal porque no pude compartir porque me da vergüenza”</p> <p>“Me siento mal por no haber decidido preguntarles lo que piensan de mi porque sentí que me iban a decir muchas cosas malas o también bonitas”</p>

La evolución y el progreso se identifican con una expansión de la conciencia. Percibimos la conciencia como la suprema manifestación de la vida. Cuando más elevada sea la forma de conciencia, más avanzada será la forma de vida. (Branden, 1996).

Además que para los adolescentes “el darse cuenta” o vivir conscientemente es esencial en su búsqueda de identidad.

En esta categoría 11 de los participantes expresaron en sus discursos aspectos de autoconocimiento y temas fundamentales, inherentes a la existencia humana; como la soledad “...*me siento muy sola en este mundo*”, miedo, “...*me encierro en mi... me da miedo*” y los retos a futuro; “*Saliendo de la secundaria...tengo que decidir qué voy a hacer y cómo lo voy a hacer*”.

Se fomentó también al compartir en CAI, el contacto con las propias experiencias; *“Me siento triste...también recordé cosas tristes que me pasaron”*, manifestaron que al compartir sus conflictos se sentían mejor con ellos mismos; *“que si comparto mis problemas con alguien, me siento mejor”*.

De igual forma, el contacto con las sensaciones se potencializó, *“...me duele gacho la panza...me tiemblan los pies”*

Además de que se percibió que se comenzaron a autoevaluar las propias conductas y actitudes, por tanto se marca la pauta para irse responsabilizando de ellas; *“Yo aprendo qué fácil es lastimar a las personas y qué difícil recuperarlas”*.

Al promoverse la autoconciencia también se ven cambios en las percepciones o cuestionamientos sobre las mismas; *“...me siento contenta al saber que si les caigo bien porque yo decía que no le caigo a nadie, ni a mis propios padres...”*, *“Que nunca me he sentido amada y aceptada pero...creo que si”*.

Y hubo manifestaciones de aceptación de sí mismos, *“me doy cuenta que les gusta mi forma de ser, que no tengo que cambiar nada”*

Al fortalecer esta práctica de vivir conscientemente, aumentó en los adolescentes el sentido de eficacia personal y de respeto hacia sí mismos posibilitándolos para experimentarse como adolescentes competentes y valiosos; lo cual podrá ser reflejado en otras de las categorías de estudio.

<p>B) <u>Autoafirmación:</u> Vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde mis convicciones y sentimientos más íntimos. Reconocer logros, fracasos y defectos. Capacidades y limitaciones.</p>	
Participante	Textual
Edgar	<p>“A mi si me gusta mi nombre y a los otros también les gusta mi nombre”</p> <p>“Un día martes que yo andaba jugando, metí cinco goles”</p> <p>“Yo me sentí contento cuando el maestro me dijo que yo iba a ser el capitán del equipo, también anote dos goles y me sentí muy contento”</p> <p>“Que tengo confianza en mi”</p> <p>“Me siento seguro”</p> <p>“Me siento muy feliz porque me dijeron lo que les gusta de mi”</p>
Sonia	<p>“Ahorita ya me gusta mi nombre”</p> <p>“Me sentí satisfecha cuando anduvimos pidiendo la colecta pa llevarle la despensa a Dña. Belén porque yo decía que no iba a poder hablarles y decirles, pues que nos ayudaran, porque me daba mucha vergüenza y me sentí satisfecha de poderla ayudar”</p> <p>“Aprendí que es difícil compartir pero si me lo propongo, si lo puedo hacer”</p>
Flor	<p>“Qué no soy la única a la que no le gusta su nombre sino que hay muchos que no les gusta su nombre”</p> <p>“Me sentí satisfecha cuando me puse a dieta y porque la gente me decía - ya no estás tan gorda-”</p> <p>“Pienso que si puedo compartir y que me siento satisfecha con algo que yo hago”</p> <p>“Me doy cuenta que todos pensamos diferente”</p> <p>“Me sentí bien porque si nos salió bien y yo no me puse nerviosa y todo lo dije bien”</p> <p>“Me siento orgullosa”</p> <p>“Que soy especial para todos y muy importante”</p>

Emelina	<p>“...Vámonos mamá. -¿Y si nos perdemos? -Yo le dije: Cómo nos vamos a perder... y nos fuimos”</p> <p>“Me siento bien porque sí le pude hablar a mi papá aunque yo no quería”.</p> <p>“No me dieron nervios”</p> <p>“Me siento muy bien porque me dijeron que soy muy discreta, sonriente, que se escuchar, que tengo buen sentido del humor, que soy inteligente, me siento con más confianza en mí”</p>
Erandi	<p>“Que si uno no quiere decir nada, no lo están obligando”</p>
Ruth	<p>“Me metí sin pensarlo a ayudarla y yo me sentí satisfecha porque la ayudé”</p> <p>“Que me siento bien por haberle dicho a la maestra lo que le dije, pero se lo dije aquí en el CAI porque aquí me siento segura y a lo mejor en otro lado no me había animado a decirlo”</p> <p>“Yo me siento bien, porque ya sé lo que les gusta de mi y que no</p>
Adalid	<p>“Yo me sentí orgullosa cuando fui a concursar de conocimientos, porque mi apá me dijo que se sentía bonito que les digan que sus hijos si saben...que todo lo que se pone a trabajar y nosotros si le estamos echando ganas en el estudio”.</p> <p>“Me siento satisfecha”</p> <p>“Me siento nerviosa porque pensé que no les gustaba como era, pero me dí cuenta, que casi todo les gusta de mí... me siento alegre, feliz y emocionada al saberlo”</p>
Marcos	<p>“Yo aprendí que todas las personas podemos hacer algo por lo que nos sintamos orgullosos”</p> <p>“Me siento bien porque me doy cuenta que si piensan cosas buenas de mi mis compañeros y que les caigo bien”</p>
Rubí	<p>“Me sentí bien por haber compartido algo por lo que yo me sentí orgullosa”</p>
Erick	<p>“Maestra, que yo había dicho que nunca le iba a decir y qué bueno que me anime”</p> <p>“Yo creo que fuimos el mejor grupo y yo me sentí pues bien”</p> <p>“Me siento feliz de haber logrado una meta con mis compañeros”</p>
Itzel	<p>“Que aunque esté nerviosa creo que si va salir bien todo”</p> <p>“Aprendo que a casi todos nos da miedo saber que piensan los demás de nosotros y enfrentar las cosas”</p>
María	<p>“Que sí podemos”</p> <p>“Si pude”</p>

Sonia	“Yo me sentí bien maestra, porque pensé que no iba a poder y si pude”
Leti	“Yo me sentí bien porque pensé que no íbamos a poder cantar la canción en inglés y a los papás les gustó lo que presentamos y sí pudimos, si pude” “Muy alegre al saber que si importo”
Yaremi	“Hoy soporté que me dijeran lo que no les gusta de mi” “A todos mis compañeros les caigo muy bien y no como yo pensaba que a nadie le importaba” “Me quedo con que soy una persona alegre, inteligente y buena amiga”
Ramiro	“Yo me sentí bien porque ya no voy a estar con ese pensamiento dentro, porque ya se los compartí a algunos de mis compañeros” “Me siento muy alegre por las cosas tan bonitas que me pusieron que piensan de mi” “Le dejo a mi grupo la manera de ser mía”
Maritza	“Me doy cuenta que les caigo bien a mis compañeros y me siento feliz”

Autoafirmación significa simplemente la disposición de valerme por mí mismo, a ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. Equivale a una negativa a falsear mi persona para agradar. (Branden 1996).

Ejercer la autoafirmación es vivir de forma auténtica, hablar y actuar desde las propias convicciones, implica vivir de acuerdo a los propios valores y expresarlos. Y lo más importante, involucra enfrentarse en lugar de rehuir a los retos de la vida.

El fortalecimiento de esta subcategoría la encontramos expresada en la participación de 17 de los sujetos de estudio. Expresaron confianza en ellos mismos, *“siento más confianza en mí”, “me siento más seguro (a)”*.

Reconocer el logro y compartirlo, es también parte importante en la autoafirmación pues además se crean sentimientos de orgullo, bienestar y satisfacción en los jóvenes; *“si lo puedo hacer”, “me siento satisfecha (o)” “me siento orgullosa”, “me sentí bien por haber compartido algo por lo que yo me sentí orgullosa”*.

Otro aspecto en los adolescentes que muchas veces representa un conflicto y que en este caso denota una fortaleza, es ver las diferencias como un recurso; *“me doy cuenta que todos pensamos diferente”*, lo cual es enriquecedor por que cuando la persona se descubre cómo un ser único y diferente y su derecho a ello, se fortalece la autoestima.

Así mismo las expresiones de aceptación reafirman a las personas, pues les haces experimentar su derecho a ser y ser como son, *“soy especial para todos y muy importante”*.

La resolución de los propios conflictos, habla también de la creatividad y seguridad que se da al promoverse la autoafirmación en los adolescentes; *“Vámonos mamá...si llegamos” “me siento bien porque pude hablar con mi papá aunque yo no quería”*.

Al expresar seguridad y libertad en la toma de decisiones; *“si no quiero decir nada, no me están obligando”*, pues se hace referencia a la capacidad de asumir responsabilidad.

Otra riqueza en el sentido de la autoafirmación son los reflejos del grupo hacia sus integrantes, propiciando cambios en la percepción del sí mismos; *“...pensé que no les gustaba como era pero me doy cuenta que casi todo les gusta de mí y me siento alegre, feliz y emocionada de saberlo”*.

También se desarrolló la capacidad de expresar sentimientos de oposición a la facilitadora, *“maestra, que yo había dicho que nunca le iba a decir y qué bueno que me anime”*.

Además también se manifestó la integración entre pertenencia al grupo y logro; *“fuimos el mejor grupo” “me siento feliz de haber logrado una meta con mis*

compañeros”. Es como sinergizar la autoafirmación, entonces tus logros se convierten en “nuestros” logros.

De igual forma el hecho de aceptar crítica constructiva y sentir orgullo por ello, *“hoy soporté que me dijeran lo que no les gusta de mí”*.

Otro aspecto más que denota esta subcategoría es el orgullo de compartirse, *“le dejo a mi grupo la manera de ser mía”*, lo cual refleja un grado significativo de autoestima.

Como se puede observar en las dos subcategorías anteriores, fue posible a través de la experiencia de CAI promover la autoestima.

ASERTIVIDAD

J. Smith (2001), en su libro “Cuando digo no, me siento culpable” dice: *ser asertivos consiste en comunicar a otros quienes somos, qué hacemos, qué deseamos, que esperamos de la vida, cómo pensamos, sentimos y reaccionamos.*

Las subcategorías se refieren a dos de los derechos que enuncia J. Smith, dado que todo el material compilado respecto a asertividad, puede ser incluido en estas dos clasificaciones para su análisis.

SUBCATEGORIAS	
A) Derecho a juzgar nuestro propio comportamiento, Pensamientos, emociones, a tomar la responsabilidad de su iniciación y de sus consecuencias.	
Participantes	Textual
Rubi	<p>“Sé que no podía controlar la situación”</p> <p>“Que para mí es muy difícil pasar enfrente de todos y compartir”</p>
Itzel	<p>“Sé que tengo derecho a compartir pero si no quiero no es obligación”</p> <p>“Hubieron reglas que rompimos, Marco y Adrian estaban distraendo”</p> <p>“Yo pensaba que ustedes no me querían”</p>
Emelina	<p>“Aunque yo quiero compartir, me cuesta trabajo”</p> <p>“Mero no me compongo..es que a veces no traigo ganas y luego de por sí que no nos dejaron”</p> <p>“Estoy nerviosa... si quiero compartir pero me da harto trabajo”</p> <p>“El tema quien sabe como lo miro y no quiero estar aquí”</p> <p>“Maestra, pues cada rato vienen a interrumpir...nadie dice nada, me distraen, ya me enfadé que nadie quiere compartir...yo les pedirían que compartan pero si no tienen nada de eso, cómo van a compartir, el tema no ayudó”</p> <p>“¿Y si hablamos de alguna vez que nos hayamos sentido felices?”</p> <p>“Mero no tenemos ganas de estar en el CAI”</p>
María	<p>“No sé y no me da pena decir que no se”</p> <p>“Yo me sentí bien mal porque perdimos en el fut-bol y más porque fallé un penal”</p> <p>“Me da vergüenza, porque pienso que lo que digo no está bien y luego se ríen”</p> <p>“Me doy cuenta que no pude compartir”</p>

	<p>“Yo pensaba que les caía gorda”</p> <p>“Yo me sentí mal por no participar porque yo sentía que si participaba iban a decir puras cosas malas, que les caigo gorda, mejor quedarme así”</p>
Flor	<p>“Maestra yo no quiero estar aquí, quiero irme para afuera”</p> <p>“Yo me sentí mal porque me metieron tres goles y perdimos, además luego dejé que metieran un gol”.</p> <p>“Para mí las despedidas me duelen y me duelen mucho”</p> <p>“Yo me sentí muy bien porque aunque me dio vergüenza y sintiendo que luego se enojan conmigo, pude decirles que es lo que me gusta y lo que no me gusta de ellos”</p> <p>“No sé lo que me pasa, a veces siento que soy muy tonta y que todo lo hago mal y sin darme cuenta del daño”</p> <p>“Yo pensaba que no les importaba”</p>
Sonia	<p>“No me gusta ver que sufran las personas”</p> <p>“Yo no quería decir que no me gustaba el tema y me atreví...ya no podía estar callada”</p> <p>“Me siento nerviosa porque no tengo que compartir”</p> <p>“¿Se puede cambiar de tema?”</p>
Adrian	<p>“Aprendo que si comparto mis problemas me siento mejor”</p> <p>“Pienso que no les gustó a los compañeros el tema pero a mi si me gustó”</p> <p>“Me siento mal porque hay que aceptar las realidades y yo a veces no las acepto, no dejo que me digan mis verdades y acepto que está mal”</p> <p>“Yo pensaba que a nadie le caía bien”</p>
Ruth	<p>“Yo pensaba que nadie me quería, que a nadie le caía bien y que a todos les caigo mal”</p>
Edagar	<p>“Aprendo que es difícil compartir para mí y también para mis compañeros”</p> <p>“Yo pensaba que les caía mal a mis compañeros”</p>
Adalid	<p>“Que yo con los nervios desde el principio si quería pasar, pero los nervios no me dejan”</p> <p>“Estoy aburrida...nadie habla...quisiera cambiar de tema”</p> <p>“Me sentí bien a gusto al decirles lo que pienso de ellos”</p> <p>“Aprendí a escuchar y a tener valor de decirles lo que pienso de ellos”</p> <p>“Yo pensaba que no les gustaba como era”</p>

Yaremi	<p>“Yo si quiero estar pero estoy muy nerviosa y no voy a compartir”</p> <p>“Me sentí muy nerviosa porque al decirles los que no me gustaba de ellos se iban a enojar conmigo, por eso a unos si le dije y a otros no”</p> <p>“Yo pensaba que a nadie le gustaba y a nadie le caía bien”</p>
Marcos	<p>“Aprendo que hay temas que no puedo tocar”</p> <p>“Yo pensaba que pensaban puras cosas malas de mi”</p>
Erick	<p>“No aprendí nada hoy...creo que los compañeros no se sienten con la confianza para compartir”</p> <p>“Me siento un poco mal por no haber aprovechado un poco más el aprendizaje en la escuela primaria y secundaria”</p> <p>“Yo no me expresé porque no siento nada por mis compañeros, pero me sentí bien porque no me importa lo que piensen...sientan o crean de mí, porque creo que lo dicen y no lo sienten”</p> <p>“Aprendí que si no siento nada no voy a mentir nada más para hacer sentir bien a la persona”</p>
Erandi	<p>“Yo creo que cuando estoy en CAI y alguien interrumpe me distraigo”</p> <p>“Yo no me anime a pedirle al grupo que me dijera lo que les gusta de mi y prefiero que no me digan porque me siento más mal”</p> <p>“Yo pensaba que a mis compañeros no les gustaba nada de mi”</p>
Leti	<p>“Me aburrí”</p> <p>“Yo pensaba que no sentía que no importaba”</p>
Ramiro	<p>“No tengo...no quiero compartir”</p> <p>“Yo pensaba que me iban a poner cosas feas mis compañeros”</p>
Dulce	<p>“Yo quiero decirle al grupo que me sentí muy mal cuando no me invitaron al fut-bol porque sentí que no les importaba”</p> <p>“Yo si pensaba que le caía bien a mis compañeros”</p>
Maritza	<p>“Pues yo me sentí muy bien porque así me da más valor, decirles todo lo que me gusta de ellos y lo que no me gusta”</p> <p>“Yo no pude pedirles que me dijeran lo que les gusta de mi porque yo siento que me iban a decir que yo les caigo mal”</p> <p>“Yo pensaba que yo les caía mal”</p>

A diferencia de la categoría anterior, la asertividad fue uno de los elementos socializantes que se promovió en todos los participantes del grupo.

Esta subcategoría implicaba más que nada tomar la responsabilidad del propio comportamiento, que se puede desglosar en varias conductas asertivas de acuerdo con los discursos de los jóvenes.

Un logro que se percibió como una conducta asertiva es que pudieron fortalecer su derecho a decir “no” y dar a conocer sus necesidades; *“yo no quiero estar aquí, quiero irme para afuera”*, es un logro porque el decir que no se quería estar en CAI implicaba enfrentar a los miembros del grupo y a la facilitadora con todo lo que para un adolescente conlleva el desafiar sus propios miedos de ser aceptado.

También se potencializó la libertad para expresar opiniones y observaciones sin obstaculizar los derechos de los demás; *“...nadie dice nada, me distraen, ya me enfadé...yo les pediría que compartieran pero si no tienen nada de eso, cómo van a compartir”*. Así mismo el enfrentar juicios de otros *“no sé y no me da pena decir que no sé”*.

Otras conductas asertivas fueron el juzgar comportamiento grupal, “Hubieron reglas que rompimos” y el individual, “me siento un poco mal por no haber aprovechado un poco más el aprendizaje en la escuela primaria y secundaria”.

Igualmente se observó la satisfacción por las decisiones propias, “me sentí bien a gusto al decirles lo que pienso de ellos” y la asertividad para proponer, en este caso, en forma de pregunta “¿se puede cambiar de tema?”.

B) Derecho a expresar oposición , decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos.	
Participantes	Textual
Ruth	<p>“No me gusta mi nombre”</p> <p>“Maestra yo quiero decirle que una vez que usted me hizo sentir mal, cuando les dijo a los chiquillos que si se cooperaban para comprarme zapatos porque yo traía huaraches y es que mi mamá no tenía pa’ comprarme...yo me sentí mal y no se lo iba a decir”</p> <p>“Maestra mi no me gusta cuando nos regaña, como el día de la exposición”</p>
María	<p>“A mí no me gusta mi nombre y cuando me preguntan me da mucha vergüenza, me cae bien gordo mi nombre”</p> <p>“Pensé que me iban a echar la culpa de que quedaron mal los cuadros y el señor no los hizo como yo se los pedí”</p>
Sonia	<p>“A mí me gustaría llamarme Lidia”</p>
Yaremi	<p>“A mí no me gusta mi nombre, ni sé que significa, me hubiera gustado que me pusieran mejor Ana Lilia”</p> <p>“Aprendo que es bueno decir lo que no nos gusta”</p>

Maritza	“A mí no me gusta mi nombre porque mi nombre fue de una canción que le gustó a mi papá”
Rubi	“Yo me sentí mal porque yo era del equipo y no me invitaron a jugar y yo me sentí como que ni les importo”
Dulce	“Yo también soy del equipo y ni me invitaron tampoco y yo me sentí mal, ni me tomaron en cuenta” “Maestra, a mí tampoco me gustó cuando me regañó, porque yo ni sabía cómo hacerle y me remedó usted”
Erandi	“Maestra, a mí no me gustó cuando trató a Erick injustamente, que le echó la culpa de que le puso agua a la pintura y no había sido cierto”
Erick	“Maestra, a mí no me gustó cuando me echó la culpa”
Adrian	“Yo digo igual que los chiquillos, a mí no me gusta cuando nos regaña” “Aprendo que es bueno decir lo que sentimos porque se siente bien” “Aprendo que es bueno expresar lo que sentimos” “Que a los compañeros no les gustó el tema pero a mí si me gustó”
Edgar	“A mí tampoco me gusta cuando nos regaña, maestra”
Flor	“A mí no me gustó que el día que nos enojamos con los chiquillos, a ellos si los hayas perdonado y a mí no”. “A mí no me gusta que me digas cosas porque me lastimas y me duelen, pero si me gusta cuando platicamos bien en serio”.
Adalid	“Tu eres mi amiga y me dolió más de ti”
Emelina	“A mí no me gusta que llegues enojada Yaremi, pero veo que eres amistosa y alegre”

En esta subcategoría se puede ver una peculiaridad; que la mayoría de las participaciones fueron para expresar desacuerdo para algunas de las conductas de la facilitadora; *“una vez que usted me hizo sentir mal” “no me gusta*

cuando nos regaña” “...no me gustó cuando trató a Erick injustamente...”, como una forma de defender los derechos propios o de los demás.

Por otra parte también encontramos aprendizajes significativos para ser asertivos; *“aprendo que es bueno decir lo que no nos gusta”*, pues al tenerse la experiencia de haber podido expresar lo que no agrada, se abre la conciencia de las retribuciones que trae consigo la comunicación asertiva.

Además también se manifiesta al dar respuestas ante confrontaciones entre algunos de los miembros del grupo, *“tu eres mi amiga y me dolió más de ti”*.

Otra forma de ser asertivos es comunicarse, hablando desde los propios sentimientos y deseos o gustos, dentro de las relaciones, *“a mí no me gusta que me digas cosas porque me lastimas y me duelen, pero si me gusta que platiquemos bien”*.

Citando a Smith (2001), *las personas son sociables en la medida en que son asertivas*, cerramos el análisis de esta categoría y pasamos la última de éstas.

RELACIONES INTERPERSONALES SIGNIFICATIVAS

La intimidad es uno de los indicadores más importantes de la calidad de la relación personal (Satir,1991). Es solamente cuando alguien corre el riesgo de compartir la experiencia personal que se da “la magia” (Michel S. 1987, pág. 112) de la intimidad.

Al igual que las categorías anteriores, ésta se divide en dos subcategorías siguiendo un orden en la sistematización y por considerarse que estos aspectos pueden mostrar el proceso de crecimiento en las relaciones interpersonales significativas.

SUBCATEGORIAS	
A) Aceptación y amor: escuchar, ser escuchado, valorar, aceptar y apreciar a la persona por lo que es, apoyarla y ayudarla, manifestar cariño de manera verbal y no verbal.	
Participantes	Textual
Emelina	“Yo aprendí a escuchar a los demás y a no responder cosas que ni van al caso” “Yo también me siento triste y quiero decirte que puedes contar conmigo.” “Me siento bien porque siento que Sonia me escucho y no me dieron nervios” “Yo me siento muy triste porque todos estos años de estudio he aprendido mucho con ellos y sé que ya me cuesta trabajo separarme de ellos porque todos estos años me sentí muy

	<p>querida por todos y yo, igualmente los quiero.</p> <p>“Siento que ustedes son mis hermanos y me siento con más confianza”</p> <p>“Yo pensaba que les caía mal pero no a todos y me doy cuenta que a todos les caigo bien”</p>
Flor	<p>“Aprendí que para que nos escuchen también necesitamos escuchar”</p> <p>“Estoy bien porque siento que si les intereso a mis compañeros”</p> <p>“Yo me sentí aceptada y amada por ustedes cuando me dieron los papelitos...no se maestra, es que yo estaba bien mal y ustedes al verme me dieron a entender que si les importo, que me quieren, que si me quiere”</p> <p>“Ojalá estemos unidos como ahora...pero ya nos vamos”</p> <p>“Maestra...hay que darnos todos un abrazo...”</p> <p>“No me gusta que Edgar se haya ido porque es el parte del grupo”</p> <p>“A mí me gusta más compartir con todos pero también con Dulce mi hermana”</p> <p>“Y también me siento muy triste porque ya no voy a estar aquí con mis compañeros y además ya sé que nunca voy a volver a estar aquí ni con ellos ni con otros porque solo una vez se sale de la secundaria”</p> <p>“Si les intereso a mis amigos”</p>
Leti	<p>“Aprendí a escuchar a los demás lo que estaban diciendo”</p> <p>“Me siento mal al ver a Flor triste”</p> <p>“Leti, yo quiero decirte que me dolió que te sintieras mal con lo que pasó en la mañana pero no era mi intención hacerte sentir mal”</p> <p>“Yo me quedo, con que todos nos queremos y para siempre, con mucho cariño y amor, los voy a extrañar y a la maestra”</p> <p>“Nunca voy a olvidar como nos consolábamos unos a otros”</p> <p>“Dejo en su cuerpo..los abrazos que nos dimos”</p> <p>“Me quedo con todos los momentos bellos y tristes que vivimos juntos porque con todo eso crecimos mucho y eso es lo más importante”</p> <p>“Me llevo los abrazos que nos dimos para sentirnos apoyados y hacer sentir a los demás de la misma manera, también me llevo todo el amor y cariño, sus risas y enojos”</p> <p>“Les dejo mi amor y cariño que es lo mejor de mí y también mi apoyo que les di, mis alegrías y mis llantos y todo lo que saben</p>

	<p>de mi que a lo mejor no son cosas muy buenas pero es lo que tengo y sé que ustedes lo aceptaran porque sé que soy importante para ustedes y un recuerdo muy valioso de haber estado con ustedes aquí y ahora”</p>
Erick	<p>“Aprendí que si uno no comparte, si quiera hay que poner atención porque a los compañeros que van a comentar les da trabajo compartir”</p> <p>“Yo me siento triste de dejar a mis compañeras y amigos de toda mi vida y lo que me llevo son tristes y bonitos recuerdos de todos ustedes”</p> <p>“Me quedo con la amistad y el cariño de todo el grupo y de la maestra”</p> <p>“Les dejo todo mi cariño a mis compañeros y a la maestra”</p>
Ruth	<p>“Yo me siento triste porque Flor está llorando”</p> <p>“Dársela a Flor para que se dé cuenta de que no está sola”</p> <p>“Hoy aprendí a compartir la tristeza de los demás”</p> <p>“Ada, cuentas conmigo y con nosotros”</p> <p>“Yo te entiendo (lo expresa llorando)...cuando murió mi papá...”</p> <p>“Me siento triste porque me voy a separar de mis compañeros y ya no voy a convivir con mis compañeros y la maestra”</p> <p>“Quiero pedir a todos una disculpa por si los he hecho sentir mal y voy a tratar de cambiar”</p> <p>“Me doy cuenta que si me quieren, que si les caigo bien a todos, y eso es muy importante para mí, porque también yo los quiero mucho y nunca los voy a olvidar”</p> <p>“Todos me expresaron su amistad y cariño”</p> <p>“Me llevo cariño y amistad”</p> <p>“En mi cuerpo los abrazos que nos dimos cuando llorábamos todos, con lágrimas reflejábamos la tristeza que llevamos”.</p> <p>“En mi corazón me llevo grabados a todos mis compañeros y todo el cariño que recibí de ellos y de mi maestra”</p> <p>“Le dejo a mi grupo todo lo bueno que un día compartimos juntos”</p> <p>“Quiero que se lleven mis sonrisas y el compañerismo porque los quiero mucho”</p>
Marco	<p>“Yo me siento mal por no encontrar la forma de cómo ayudarla”</p> <p>“Yo aprendí que hay que ayudar cuándo alguien se siente mal”</p> <p>“Dejo a mi grupo todo lo que yo hacía para que se rieran de mi; en su cuerpo, los abrazos y cuando les pegaba y en su corazón mi cariño”</p>

	<p>“Me llevo sus palabras, el cariño que me dieron, los abrazos y las guantadas que me daban” “Yo aprendí el día de hoy que son muy importantes nuestros amigos o compañeros pero todavía más importante lo que sentimos o pensamos de ellos, por la amistad que es un valor muy importante”</p> <p>“Siempre voy a recordarlos a todos y a mis maestros y les dejo mi cariño, abrazos, y todos los regaños que nos dimos y las alegrías”</p>
Adrian	<p>“Me siento mal por ver a Flor triste, porque siempre la veo como la más alegre”</p> <p>“Quiero dar a Flor lo que escribí para ella, ahora que está triste”</p> <p>“Me doy cuenta que tengo amigos en la secundaria”</p>
Sonia	<p>“Dársela a Flor para que vea que uno si la quiere...yo si la quiero”</p>
Itzel	<p>“Aprendí que se puede demostrar a las personas el cariño”</p>
Adalid	<p>“Yo quiero saber porque se salió ahorita Edgar de aquí del grupo”</p> <p>“Yo me siento triste al terminar la secundaria porque me voy a separar de mis compañeros, porque ya no nos vamos a reír juntos, ya no vamos a llorar juntos, ya no vamos a vivir cosas juntos. Saliendo de aquí ya todo será diferente y me sentiré como que algo de mi vida se fue con ustedes, ustedes que son como mis hermanos porque así los considero yo, como mis hermanos. Los voy a extrañar”</p> <p>“Le dejo a mi grupo mi amistad y mi buena vibra, mis risas, mis llantos, mis recuerdos bonitos”</p> <p>“Me llevo todo lo que me enseñaron y a todos me los llevo en mi corazón con su amistad.”</p>
Yaremi	<p>“Yo me sentí bien porque Ada me escucho”</p> <p>“Me sentí triste porque me acordaba de todos los de aquí y pensando en que ya vamos a dejar la escuela”</p> <p>“Me siento contenta de saber que mis compañeros si me quieren y que si les importo, que si soy alguien en la vida”</p> <p>“Le dejo para siempre a mi grupo, todas mis alegrías que compartí con ellos y todos mis llantos”</p> <p>“Me quedo con que siempre se van acordar de mi, que me quieren mucho y que van a extrañar. Todas las cosas que me compartieron, con muchos momentos felices y otros tristes”</p>

Maritza	<p>“Ahora ya estamos más unidos”</p> <p>“Yo pensaba que les caía mal y me doy cuenta que si les caigo bien”</p> <p>“Les dejo todas las cosas que compartía, mis abrazos. Los quiero mucho, los adoro y nunca los podre olvidar”</p>
Edgar	<p>“Se que soy importante para ustedes”</p> <p>“Me doy cuenta que soy importante para ustedes”</p> <p>“A todos los llevaré en mi corazón, los quiero mucho”</p>
Itzel	<p>“Yo le dije a Yaremi que aunque sea así, siempre la voy a querer no solo como a una amiga sino como una hermana, por tal razón pues me sentí muy satisfecha porque sé que tal vez nunca se lo diría”</p> <p>“Me doy cuenta que a todos les intereso”</p> <p>“Me quedo con todos los momentos más felices que pasamos juntos, cuando nos ayudábamos unos a otros, con las cosas valiosas que me dijeron, no nada mas ellos sino también la maestra”</p> <p>“En mi cuerpo me quedo con las sonrisas, los abrazos que me dieron de todo corazón y con las lágrimas que derramábamos en los días tristes y alegres”</p> <p>“Me quedo con todo el amor que me demostraron, con todas las palabras lindas que me decían”</p> <p>“Les dejo todos mis recuerdos, los saludos y abrazos, la sinceridad y todo lo que compartimos y sobre todo el amor que tuvimos unos con otros”</p>
Dulce	<p>“Me doy cuenta que si les caigo bien a mis compañeros”</p> <p>“Mi cuerpo nunca olvidará los abrazos de mis compañeros porque nadie abraza como ellos como de veras unos amigos y mi corazón nunca se sentirá tan querido como con mis compañeros porque me dieron todo su cariño”</p> <p>“Ustedes son muy importantes y valiosos en mi vida”</p> <p>“Les dejo muchas muestra de amor y cariño”</p>
Ramiro	<p>“Si les caigo bien a mis compañeros”</p> <p>“Yo me quedo de mi grupo...cuando abogó por mí, cuando sonrío conmigo, la manera de pensar de todos y todos los recuerdos tristes y alegres”</p>
Erandi	<p>“Me doy cuenta que si les importo a todo mis compañeros”</p> <p>“Me llevo en mi cuerpo todos los abrazos que nos dimos sobre todo cuando hacíamos el CAI que fue donde casi todos tuvieron confianza para expresar todo lo que sentían”</p>

	<p>“En mi corazón llevo todos los recuerdos que hemos vivido y todo lo que hemos logrado hacer gracias a la maestra que nos enseñó a crecer mucho”</p> <p>“A mi grupo dejo mi amistad que esa la tendrán siempre”</p>
María	<p>“Pensaba que les caía gorda pero no es así porque me lo han demostrado”</p>

Las expresiones anteriores sostienen esa magia que es la intimidad, encontramos frases que expresan que los jóvenes se vivieron escuchados y aprendieron a escuchar a sus compañeros; *“aprendí a escuchar” “sentí que me escucharon”*, de cómo sus temores a ser rechazados se desvanecieron al experimentarse aceptados, *“pensaba que no les importaba pero yo me sentí amada y aceptada por ustedes”*.

Donde las manifestaciones verbales y no verbales de amor y cariño fluyeron abundante y espontáneamente, además se sintió el apoyo y la ayuda mutua; *“me llevo los abrazos que nos dimos para sentirnos apoyados y hacer sentir a los demás de la misma manera...me quedo con la amistad y el cariño de todo el grupo y de la maestra”, “los quiero mucho”, “ustedes son muy importantes y valiosos en mi vida”*

Así mismo se percibió empatía en el grupo, *“yo también me siento triste y quiero decirte que puedes contar conmigo”*.

Esta subcategoría de Aceptación y Amor fue un aspecto en el que el grupo manifestó crecimiento y fortalecimiento; *“me quedo con todos los momentos bellos y tristes que vivimos juntos porque con todo eso crecimos mucho y eso es lo más importante”*.

B) Retroalimentación: estar dispuesto dar y recibir crítica constructiva, sin por ello sentirse desvalorado o rechazado, sino como una oportunidad de reflexión para el autoconocimiento y desarrollo y que abre la comunicación íntima.	
Participantes	Textual
Ruth	<p>“Yo quiero que el grupo me diga, que es lo que no les gusta de mi...pienso que les caigo mal y quiero que me digan lo que les cae mal de mí”</p> <p>“Les expresé mi cariño, todas las cosas bonitas porque se como son, porque sé que son muy cariñosos y muy amigos. Me sentí muy bien de poderles decir en frente de todo el grupo que me caen muy bien y que los quiero”</p> <p>“Me sentí bien porque les pedí mil disculpas a todos”</p>
Emelina	“Edgar, yo creo que eres muy amiguero y juegas bien al fut-bol”
Yaremi	“Yo quiero que me digan lo que les gusta y lo que no les gusta de mi”
Maritza	“Yaremi, a mi no me gusta que a veces vienes enojada y no quieres platicar”
Adalid	“Que a mí me digan lo que no les gusta de mi y lo que si les gusta”
Edgar	“Ruth, a mi no me gusta que a veces vienes enojada y te desquitas conmigo”
Flor	“Yo no le pedí al grupo que me dijera nada, porque yo he cometido muchos errores y he hecho sentir mal a muchos de mis compañeros”
Adrian	Aprendí que es importante expresar lo que piensan los compañeros de mi porque así uno puede rectificar sus errores”

La retroalimentación en un grupo, implica un crecimiento en todos los aspectos de la persona, tanto para dar como para recibir crítica constructiva, y más si surge de la petición creativa de una de las integrantes del grupo; *“yo quiero que el grupo me diga que es lo que no le gusta de mí”* lo cual sirvió de motivación y llevar a la reflexión personal, *“...así uno puede rectificar sus errores”*.

En este sentido encontramos la participación de ocho de los integrantes, los cuales dieron una lección de confrontación al grupo, pues algunos expresaron sus temores al no haberse atrevido a hacerlo y fue de una u otra forma motivo de reflexión; *“yo no le pedí al grupo que me dijera nada, porque yo he cometido muchos errores y hecho sentir mal a muchos de mis compañeros”*, lo cual nos habla de que el crecimiento va más allá de lo expresado verbalmente.

Hasta aquí se concluye con el análisis de resultados, habiendo hecho un estudio sistemático de la teoría expuesta y las intervenciones de los integrantes de CAI.

A continuación y para finalizar con este trabajo de investigación, pasaré a las conclusiones.

V. CONCLUSIONES

Deseo comenzar la conclusión de este trabajo de investigación, compartiendo lo difícil que encuentro poder plasmar una experiencia de aprendizaje significativo trascendente en unas letras. Pues la experiencia de CAI, vivida por los adolescentes y por mí, rebaza en mucho lo escrito hasta ahora.

Cuando me integro a trabajar en la comunidad de Palma de Huaro, llego con anhelos mesiánicos y una visión paternalista hacia la realidad de extrema marginación en la que se encuentran los estudiantes con los que me toca trabajar. Pero en un período muy corto, la experiencia irá transformando mi percepción acerca de este escenario y de mi misma; la que necesita de la comunidad para subsistir soy yo, comenzando por un lugar donde vivir, alimentación y hasta protección, dada la situación de violencia, especialmente para los que no somos conocidos en el lugar; sin embargo esto lo pude ver con más claridad, hasta dos años después de mi llegada, cuando me tengo que ir y realizo un balance de mi estadía en el lugar.

Durante mi segundo año en la Maestría de Psicoterapia Humanista, descubro el Enfoque Centrado en la Persona como mi esperanza de aportar algo para promover un cambio social en la comunidad, concibiendo a los adolescentes

como protagonistas de su propio proceso y dentro de su ambiente y contexto. Entonces pienso en el CAI, al cual, en ese momento veo como un señalamiento grande en el camino de mi vida, que me dice; “por ahí es”, pues anteriormente yo había experimentado que mi crecimiento personal se había potencializado con una vivencia en un grupo de este tipo. Así, ante un modelo de educación tradicional, propuse una vía humanista que promoviera el aprendizaje significativo en mis alumnos y, la posibilidad de sistematizar la experiencia a través de este estudio y, que puede ser útil como una aportación a la educación en telesecundaria.

Para este estudio, me propuse abordar tres aspectos que se deseaban promover en los alumnos, tomando en cuenta que el aprendizaje que es significativo tiene una carga de contenido afectivo. La autoestima, la asertividad y las relaciones interpersonales significativas están íntimamente relacionadas entre sí, a tal extremo que fue complejo hacer las clasificaciones de las categorías, pues en muchos casos una misma intervención podía ser tomada para cualquiera de las tres. Pero se optó por catalogarlas de acuerdo a lo más representativo de la participación.

Atendiendo al problema de investigación, puede proponerse que la técnica humanista de Círculo de Aprendizaje interpersonal, influye en la construcción de un espacio psicológico para promover la autoestima, la asertividad y las relaciones

interpersonales en adolescentes de telesecundaria dentro de su propio ambiente y contexto educativo. Lo anterior se elabora con base a las siguientes observaciones:

El aprendizaje significativo tiene como algunos de sus elementos fundamentales las emociones, los sentimientos, las necesidades de las personas; lo cual fue retomado en CAI, así mismo se promovieron cambios en la toma de decisiones, en las actitudes y especialmente en la forma de comunicación de los integrantes del grupo, quienes durante el proceso mostraron crecimiento en su autoestima y asertividad, lo cual fructificó en relaciones interpersonales significativas.

Los estudiantes fueron mostrándose más seguros de sí mismos y creativos en sus participaciones y aportaciones. Ya no se concretaban sólo a contestar mecánicamente ejercicios en sus libros, sino que llegaron a promover actividades que beneficiaban a la escuela y la comunidad; colectas y tareas para ayudar a algunas de las personas más necesitadas del lugar, hicieron mejoras a las instalaciones de la escuela, además de proponer algunas actividades; como salir a conocer instituciones educativas cercanas de nivel medio superior, eventos de competencia deportiva y de recreación con otras comunidades. Así como una destacada participación en la demostración de lo aprendido en la propia escuela.

Pude percibir en ellos sus deseos de seguir creciendo y cómo su meta de sólo terminar la secundaria quedaba superada, en su mayoría al terminar el ciclo escolar ya estaban haciendo exámenes para cursar el bachillerato en Churumuco, la cabecera municipal.

También observé que conforme la autoestima se fue incrementando, la posibilidad de ser asertivos en la comunicación creció, pese a que constantemente expusieron la dificultad para expresar sus sentimientos y necesidades, pero que al lograrlo hablaban de la satisfacción que les proporcionaba el poder hacerlo.

Facilitar el aprendizaje significativo, tiene sus cimientos en la relación interpersonal que se entabla entre el facilitador y estudiante y, entre estos; relaciones que se fomentaron en CAI. Los lazos de amistad crecieron, aprendieron a expresarse afecto de forma verbal y física. Percibí un grupo empático que se brindó ayuda y apoyo mutuos, hasta llegar a la retroalimentación entre ellos y para conmigo, adolescentes más libres y espontáneos. La distancia entre maestro-alumno, que en un inició del ciclo escolar se marcaba, con algunas de sus conductas, por mencionar un ejemplo; cuando se dirigían a mí, lo hacían cubriéndose la cara con la libreta, quedó franqueada. Conforme fue avanzando el proceso del CAI, los estudiantes cambiaron sus actitudes y conductas para

conmigo, mirándome a los ojos al hablarme, haciéndome sugerencias y confrontando algunas de mis conductas y actitudes.

En mi experiencia, lograr relacionarme con cada uno de los educandos, me dio la posibilidad de convertirme en facilitadora del aprendizaje, crecí y evolucioné junto con ellos.

Los estudiantes reconocieron a CAI cómo un espacio seguro que les daba confianza para ser ellos mismos, comentaron que les ayudó a conocerse mejor, a vencer sus miedos, a expresar sus sentimientos, a descubrir su propio valor, a vivir en el aquí y en el ahora, en fin; a crecer como personas, además de poderse experimentar como un grupo más unido y descubrir al otro como un amigo o hermano.

Al retomar las afirmaciones de estos jóvenes, me invade la emoción y no puedo menos que reconocer lo trascendente de la experiencia en mi vida y trabajo en el ámbito educativo, especialmente ante la realidad que presenta y donde urge la promoción de la persona de forma integral a través del aprendizaje significativo.

Por todo lo anterior puedo decir con toda certeza, que la *psicología humanista* tuvo impacto en su aplicación en este estudio, que aportó importantes fundamentos en este trabajo de investigación, con los cuales se desplegó todo el trabajo de campo con este grupo de adolescentes que vive en una zona rural y de muy alta marginación, pero esto no fue el problema, sino que el rezago dejó de ser el centro de atención y cedió el lugar a la *persona*, promoviéndola en su crecimiento y, donde éstos jóvenes se descubren a sí mismos, como sujetos capaces de transformar su propia realidad y enfrentar situaciones conflictivas de forma creativa y eficaz, además con la ventaja de que esto fue posible hacerlo dentro de su propio ambiente y contexto.

Esta investigación constituye un modesto aporte que puede servir para tener elementos que ayuden a una comprensión mayor en el trabajo con adolescentes en situaciones similares, ya que de acuerdo a los resultados se pueden deducir las ventajas que da el promover espacios de crecimiento personal con un enfoque humanista dentro del ámbito escolar; a los estudiantes les apoya en su proceso de aprender, aprender a ser y aprender a convivir.

Además de que al presentar un estudio sistemático de esta naturaleza, se aportan elementos que podrían, ser factibles de aplicación al Sistema Nacional de Telesecundaria para su fortalecimiento. Sueño con que un día todos los profesores de este sistema, tuviéramos la posibilidad de convertirnos en

facilitadores y promotores del aprendizaje significativo y, cuyo presente estudio nos da elementos para hacerlo, como es el testimonio de alguien que se atrevió a correr el riesgo de hacer algo diferente en su desempeño laboral.

BIBLIOGRAFIA

Branden, Nathaniel. (1996) *El poder de la autoestima. Como potenciar este importante recurso psicológico*. México, Paidós.

Branden, Nathaniel. (2001) *Los seis pilares de la autoestima. El libro definitivo sobre la autoestima por el más importante especialista en la materia*. México, Paidós.

Bender, M.P. (1981), *Psicología de la comunidad*. CEAC, Consejo Nacional del Sistema de Educación Tecnológica (CONSNET). Evaluación Institucional de la educación media superior tecnológica 1995-1997. Manual.

Carretero, M. (1987). *Desarrollo cognitivo y educación*, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 153, México.

Carretero, M. (1986) *Teorías de la adolescencia*. Madrid, Alianza.

Coleman, J. (1985) *Psicología de la adolescencia*. Madrid, Morata.

Davidson Jeff, (1999) *Asertividad. Serie Fácil*. México, Prentice Hall.

Diccionario de filosofía (2000), México, Herder

Egan, G. (1981) *El orientador experto un modelo para la ayuda sistemática y la relación interpersonal*. Grupo Editorial Iberoamericano, S.A. de C.V.

Erikson, E. (1993) *El ciclo vital completado*. Buenos Aires. Paidós.

Erikson, E. (1980) *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Taurus.

- Erikson, E. (1993) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires. Lumen Hormé
- Gillieron, C. (1980) “El pensamiento del adolescente”, en *infancia y aprendizaje*, núm. 19 pp. 33-53.
- Giordano, B. (1988). *La relación de ayuda: De Rogers a Carkuff*. España. Descleé De Brouwer.
- Gómez del Campo, J. (1999) *Psicología de la comunidad*. México, Plaza y Valdés Editores.
- González, Ana María. (1987) *El enfoque centrado en la persona aplicaciones a la educación*, México, Trillas.
- Hernández, Fernando. (1996) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós.
- Hernández Sampieri, Fernández y Batista. (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill
- Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (2001) *Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista*. (Vols-1-4). México, Trillas.
- Michel, S. (1998) *En busca de la comunidad*, México, Librería Yussim.
- Moreno, S. (1983) *La educación centrada en la persona*, El Manual moderno.
- Linn Dennis, Matthew y Sheila. (2004), *Cómo sanar las ocho etapas de la vida*. México, Promexa.
- Rogers, C. (1973) *Grupos de encuentro*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu

- Rogers, C. (1980) *El poder de la persona*. México, Manual Moderno.
- Rogers, C. (1964) *El proceso de convertirse en persona*. México, Paidós.
- Rogers, C. (1981) *Psicoterapia centrada en el cliente*. México, Paidós.
- Rogers, C. (2002) *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Sampieri, R. (2003) *Metodología de la Investigación*. México, Mac Graw Hill.
- Satir, Virginia. (1990) *Autoestima*, México, Ed. Pax
- Satir, Virginia. (1975) *En contacto íntimo*. México. Ed. Pax.
- Satir, Virginia. (1991) *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México. Ed. Diana.
- Scan, P. (1999). *Planeando tu vida*, México, Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2000) *Informe de labores 1999-2000*. México.
- Smith, Manuel. (2001) *Cuando digo no, me siento culpable*, Barcelona, Ed. Grijalbo.
- Schuler, Eric, (1998) *Asertividad*. Madrid. Cofás, S.A.
- Taylor, S. Y Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Valencia, Jorge. (1996) *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. México, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Velasco Lafarga Luis (Comp.) (2003) Desarrollo Humano, Camino de Autoreflexión y Encuentro. México. Desafío.

VII.- ANEXOS

ANEXO 1

EXPRESIONES SOBRE CAI EXTRAIDAS DE LA REDACCION DE SUS HISTORIAS EN LA SECUNDARIA.

ADALID

El CAI fue una gran experiencia para nosotros, nos enseñó a tener el valor de decir las cosas, a querernos, a valorarnos y crecer como personas.

RUTH

Me gusta mucho la sesión del CAI, porque es una sesión donde hablamos muchas cosas en confianza, y cosas que tal vez nunca nos hubiéramos atrevido a decir en otra parte que no fuera en el CAI, o a otra persona, es una experiencia muy maravillosa e inolvidable con los compañeros y la maestra Bernardita.

RAMIRO

Cuando la maestra nos dijo que íbamos a hacer CAI, y nosotros no sabíamos que era eso porque nunca habíamos oído esa palabra y la maestra nos dijo que teníamos que compartir algo que nos había pasado. Todos los

Jueves, hacíamos CAI, cada vez que había sesión nos sentíamos con más confianza con los compañeros del grupo.

ITZEL

La dinámica del CAI, fue muy bonita porque todos aprendimos a vencer nuestros miedos y a decir lo que sentimos ante los demás, ya que siempre lo recordaré con cariño y amor.

MARCOS

En la primera sesión del CAI, fue donde conocimos las reglas y el propósito, era crecer como persona, todo era muy importante, aunque nos costaba trabajo compartir.

MARIA

El CAI es un círculo de aprendizaje donde he tenido el valor para decir cuando me siento triste, contenta, feliz, alegre, etc. Antes no tenía valor pero poco a poco, he tenido mucho valor para decirlo que quiero decir, en el CAI, mis compañeros y yo no teníamos valor para decir lo que queríamos decir, pero desde que estoy en el CAI, he aprendido a hacerlo.

YAREMI

El CAI significa círculo de aprendizaje interpersonal, este trabajo es un espacio donde podemos compartir cosas de nuestra vida y además contamos con mucha confianza porque lo que vemos en ese trabajo a nadie más se lo podemos contar ese es un trabajo muy importante.

ERANDI

Pues cuando hacemos el CAI, me siento muy bien y muy contenta y con mucha confianza de compartir lo que siento aunque hay ocasiones en que no puedo compartir lo que siento porque son cosas que me duelen mucho, pero yo sé que si comparto algo, nadie se burlara de mi.

DULCE

El CAI es algo muy bonito, que estamos viviendo porque el CAI nos ayudo para conocernos mejor a todos y a pesar de que a algunos nos daba trabajo expresar sentimientos y experiencias, es algo que nunca voy a olvidar, y ahora que la maestra nos ha dicho que se va a terminar me siento triste y a la vez contenta porque gracias al CAI ahora no nos da tanto trabajo expresar nuestros sentimientos a otras personas y también nunca podré olvidarlo.

LETI

Yo aprendí en el CAI que soy valiosa por dentro y por fuera.

ANEXO 2

PARTICIPACION DE LA FACILITADORA EN EL GRUPO PARA EL CIERRE DE LA EXPERIENCIA DE CAI.

BERNARDITA

YO LES DEJO...

EN SU MENTE: “Todas las experiencias que vivimos juntos, mi forma de ser, mi deseo de verlos crecer, mis aciertos y desaciertos como facilitadora del aprendizaje”

EN SU CUERPO: “Los abrazos y saludos que nos dimos”

EN SU CORAZON: “Mi cariño, mis experiencias compartidas, mi forma de ser, todo lo que yo soy y fui con ustedes”

Y PARA SIEMPRE: “La certeza de que creo en ustedes”

YO ME QUEDO...

EN MI MENTE: “Con la experiencia de haber crecido juntos”

EN MI CUERPO: “Con los abrazos que nos dimos, con las lágrimas que rodaron por mis mejillas, con los sonidos de sus risas, con el olor característico y especial del grupo en el salón, con el sabor del ceviche y los pitires, con la sensación del agua de las pozas...con el calor y el sudor que el clima de tierra caliente me provoca”.

EN MI CORAZON: “Con el amor, la ternura, la confianza que hicieron que experimentara con ustedes, con el amor que me demostraron, con gratitud por permitirme crecer con ustedes y su apertura a la experiencia de los CAI, con la grandeza de seres humanos que he encontrado en ustedes”.

Y PARA SIEMPRE: “Con la dicha de haber coincidido y haberlos conocido”