

REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL INSTITUCIONAL

Taller para promover el sentido de vida en el adolescente una propuesta

Autor: Mónica Ruis Villaverde

**Tesis presentada para obtener el título de:
Licenciado en Psicología**

**Nombre del asesor:
Magaly Huerta Rico**

Este documento está disponible para su consulta en el Repositorio Académico Digital Institucional de la Universidad Vasco de Quiroga, cuyo objetivo es integrar, organizar, almacenar, preservar y difundir en formato digital la producción intelectual resultante de la actividad académica, científica e investigadora de los diferentes campus de la universidad, para beneficio de la comunidad universitaria.

Esta iniciativa está a cargo del Centro de Información y Documentación "Dr. Silvio Zavala" que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados.

Esta Tesis se publica bajo licencia Creative Commons de tipo "Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada", se permite su consulta siempre y cuando se mantenga el reconocimiento de sus autores, no se haga uso comercial de las obras derivadas.





FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER PARA PROMOVER EL SENTIDO DE VIDA EN EL ADOLESCENTE:
UNA PROPUESTA.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

MONICA RUIS VILLAVERDE

ASESORA:

M.H. MAGALY HUERTA RICO.

CLAVE: 16PSU0004J

ACUERDO: RVOELIC031211

MORELIA, MICHOACÁN

FEBRERO 2014

AGRADECIMIENTOS.

A mis padres:

Que a lo largo de toda mi vida, han apoyado y motivado mi formación académica, por su tenacidad y lucha interminable; por dar forma a los matices que hoy me conforman. A ti mamá, por tu preocupación y dirección, eres el ejemplo más grande responsabilidad y amor a tu trabajo; te amo. A ti papá, por tu confianza, tu comprensión y por nunca dejar de creer en mí, eres el ejemplo más grande de generosidad, te amo.

A Alejandro:

Por tu paciencia, tu comprensión, por nunca dejar de alentarme, por tu amor incondicional, por estar en los buenos y malos momentos, a pesar de la distancia; te amo.

A Magaly:

Por ser mí guía, por tu valiosa experiencia y enseñanza, pero sobre todo por tu amistad. Es un orgullo haber trabajado contigo, de nueva cuenta, gracias.

A todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesina, con sus altos y bajos, agradezco su apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo su cariño y amistad.

ÍNDICE.

RESUMEN.	6
INTRODUCCIÓN.	7
ANTECEDENTES.	10
JUSTIFICACIÓN.	14
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.	16
1. Adolescencia.	16
1.1. Dimensión Biológica.	18
1.2. Dimensión Cognoscitiva.	22
1.2.1. Etapa de las Operaciones Formales.	23
1.2.2. Características Inmaduras del Pensamiento Adolescente. ...	26
1.2.3. Razonamiento Moral.	27
1.3. Dimensión Psicosocial.	30
1.3.1. Identidad.	30
1.3.2. Las Relaciones del Adolescente.	34
1.3.2.1. La Familia.	35
1.3.2.2. Los Pares.	40
1.3.2.3. La Escuela.	47
2. Enfoque Humanístico Existencial.	54
2.1. Humanismo.	55
2.2. Existencialismo.	56
2.3. Postulados Básicos.	57
2.3.1. Terapia Centrada en la Persona.	58
2.3.2. Logoterapia.	60
3. Sentido de Vida.	64
3.1. Sentido de Vida desde el Enfoque Centrado en la Persona.	64
3.1.1. El Organismo.	64
3.1.2. Tendencia Actualizante.	68

3.1.3. Valoración Organísmica.	69
3.1.4. Percepción.....	72
3.1.5. Experiencia.....	73
3.1.6. Conciencia.....	75
3.1.7. Libertad Responsable.....	78
3.1.8. Mí Mismo.	80
3.1.9. Congruencia.	82
3.1.10. Funcionamiento Pleno.....	85
3.2. Sentido de Vida desde el enfoque de la Logoterapia.....	87
3.2.1. Sentido del Momento.....	90
3.2.2. Sentido Último.	90
3.2.3. Sentido del Dolor.	91
3.2.4. Sentido del Amor.	92
3.2.5. La Voluntad de Sentido.	92
3.2.6. Libertad.....	94
3.2.7. Responsabilidad.	97
3.2.8. Autodistanciamiento.	99
3.2.9. Autotrascendencia.	100
3.2.10. Autoestima.....	101
3.2.11. Valores.....	106
3.2.11.1. Valores de Creación.	108
3.2.11.2. Valores de Vivencia.	110
3.2.11.3. Valores de Actitud.....	110
4. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 “Gral. José María Morelos y Pavón”.	112
4.1. Comunidad Estudiantil.	112
4.2. Personal Docente y Administrativo.	113
4.3. Reconocimientos.	114
4.4. Misión.	114
4.5. Visión.	114
4.6. Valores.....	115
4.7. Organigrama.....	116

CAPÍTULO II. TALLER.....	117
1. Introducción.	117
2. Objetivos.	119
2.1. General.....	119
2.2. Específicos.	119
3. Consideraciones Generales.....	120
4. Descripción de las Actividades.	122
4.1. Sesión #1.....	122
4.2. Sesión #2.....	123
4.3. Sesión #3.....	123
4.4. Sesión #4.....	124
4.5. Sesión #5.....	125
4.6. Sesión #6.....	125
4.7. Sesión #7.....	126
4.8. Sesión #8.....	127
4.9. Sesión #9.....	127
4.10. Sesión #10.	128
 CAPÍTULO III. CONCLUSIONES.....	 129
 LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.....	 132
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 133
 ANEXOS.	 141

RESUMEN.

El presente trabajo tiene como objetivo reconocer las necesidades del alumnado del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (C.B.T.A.) #181 “Gral. José María Morelos y Pavón”, brindarle herramientas (apertura, aceptación, respeto, libertad, responsabilidad, confianza, compromiso) para comprender y reflexionar sobre la importancia y trascendencia del sentido de su vida, que sepan adaptarse en un mundo de constante cambio, en el cual todo fluye. Este proceso toma mayor importancia en esta etapa de la vida porque se inicia una búsqueda de identidad, que si bien se da a lo largo de toda la vida, es sin duda en donde se forja con mayor fuerza; en el adolescente surge la necesidad de tener respuestas ante cuestionamientos existenciales.

Se elabora una propuesta de intervención para la promoción del sentido de vida; a través del Taller: “Construyendo Ilusiones, Abriendo Caminos”, tomando como modelo teórico el enfoque humanista – existencialista; dirigido a los adolescentes que actualmente cursan el último año de su educación media superior.

Palabras clave: adolescencia, sentido de vida.

INTRODUCCIÓN.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, creada por la UNESCO en 1998, ha estimado que la educación resolverá los problemas del futuro, apoyándose en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (UNESCO, 1998).

Son muchas las sociedades que expresan su preocupación por el desarrollo del adolescente, en parte, debido a la creencia de que nuestra juventud jugará un papel clave en la conducción del futuro. Grandes expectativas se sitúan en el desarrollo de los adolescentes en todos los ámbitos: educación, salud física, recreación y participación social.

Esto es especialmente cierto en el siglo XXI que se puede llamar "la era de la información" como consecuencia del enorme avance científico y tecnológico, donde los jóvenes requieren una gran creatividad y fortaleza interna para abordar adecuadamente los desafíos de vida y superar las circunstancias adversas.

Anatrella (2003) afirma que los jóvenes, de esta época, son capaces de ser generosos, solidarios y comprometidos con causas que los movilizan, pero tienen menos referencias sociales y sentido de pertenencia que sus predecesores. Corren el peligro de caer en el conformismo de las modas, en vez de construir su libertad partiendo de las razones para vivir y amar, hecho que explica su fragilidad afectiva y la duda sobre ellos mismos en la que se debaten.

Se sabe que la adolescencia es una etapa de continuo cambio y rápido desarrollo, durante la cual se adquieren nuevas capacidades, se fijan conductas y habilidades; y lo más relevante, se empieza a elaborar un proyecto de vida personal. En este periodo el adolescente ya cuenta con un tipo de pensamiento formal que le permite confrontar, reflexionar, debatir, analizar y

sacar sus propias conclusiones consecuentes con su realidad (Paladini, Daverio, Moreno, & Piattini, 2008).

El sentido de vida no es algo innato, ni un tipo de energía básica que nos impulse al acto; tampoco un conjunto de habilidades que podemos adquirir en nuestra educación. El sentido de vida se da como parte de un proceso de construcción personal que, de forma constante y dinámica, ayuda a la estructuración de nuestro ser en las diferentes etapas de nuestra vida; es la señal que nos indica el camino de nuestra existencia (Velasco, 2004).

Algunas personas nunca encuentran nada más allá de creer en el instinto de conservación o autopromoción. Las observaciones clínicas de Erikson y sus seguidores demuestran que, cuando los jóvenes no encuentran nada para dedicarse a crecer, se vuelve cada vez más difícil para ellos adquirir un sistema de creencias más tarde en la vida (Erikson, 1968). El resultado es una sensación de estar "a la deriva" que puede dar lugar a patologías personales y sociales.

Estudios realizados por el Banco Mundial (2007) sobre las situaciones de riesgo, como la baja autoestima, situación familiar irregular, ausencia de sentido de pertenencia, drogas y alcohol, entre otras, muestran cómo éstas se potencian y catalizan entre sí, para establecer un círculo vicioso que impide a la juventud la consecución de su proyecto de vida.

La investigación ha demostrado que los efectos personales de la falta de sentido de vida pueden incluir el ensimismamiento, la depresión, las adicciones y una variedad de dolencias psicosomáticas. Los efectos sociales pueden incluir un comportamiento destructivo, falta de productividad y una incapacidad para mantener relaciones interpersonales estables.

El presente documento consiste en la presentación de una propuesta de intervención, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 "Gral. José María Morelos y Pavón" con el taller "Construyendo Ilusiones,

Abriendo Caminos” que permite la promoción del sentido de vida, factor prioritario en la conformación de la personalidad de los adolescentes.

En el capítulo I se desglosan tres tópicos principales: la adolescencia, en su dimensión biológica, cognoscitiva y psicosocial; el enfoque humanístico existencial, que fue la perspectiva que se tomó como base para la elaboración de la propuesta; finalmente, el sentido de vida, desde el Enfoque Centrado en la Persona y la Logoterapia con sus postulados básicos. En el capítulo II se presenta el procedimiento para la elaboración y desarrollo de la propuesta de intervención que se trabajará con los adolescentes. El capítulo III incluye las conclusiones del proyecto.

ANTECEDENTES.

Debido a su papel central en la existencia humana, el tema del significado ha tenido un papel en muchas disciplinas científicas, por ejemplo, la filosofía, la lingüística o la semiótica. En lugar de cubrir exhaustivamente la extensa literatura en los diversos ámbitos, se realiza una visión general de las perspectivas teóricas y empíricas más importantes de este tema desde la psicología.

El interés en el sentido de vida de la juventud es provocada por la convicción de que juega un papel poderoso en su desarrollo, para crecer y vivir como personas; y también, por la perplejidad ante lo poco que ha sido reconocido en la investigación o en la práctica.

Debats (1999) comenta en su artículo "Source Of Meaning An Investigation Of Significant Commitments In Life" la importancia y la atención que se le ha dado al tema del sentido de vida porque las diversas investigaciones han encontrado que éste desempeña un papel relevante en la salud psicológica de las personas así como en la calidad de su existencia.

El deseo de sentido, expresada a través de la presencia de importantes metas en la vida personal, es una motivación humana básica que no cesa durante los períodos difíciles de la vida. (Baumeister & Vohs, 2002; Zika & Chamberlain, 1992), como lo es la etapa adolescente.

Frankl ha hecho una contribución muy importante al situar ante los ojos del mundo el asunto del sentido de vida. Para Frankl (2004), la búsqueda de sentido es más que un derecho inalienable de todo individuo, esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana.

Varias investigaciones revelan asociaciones positivas entre los estados que experimentan saturadas de significado y mayores niveles de bienestar (Steger

et al., 2008), felicidad (Lyubomirsky, King & Diener, 2005), la autodeterminación (Deci & Ryan, 2002) y, en general aumento de la resistencia a la psicopatología (Klinger, 1998). Por otro lado, la ausencia de compromiso, propósito y significado puede llevar a la desesperanza (Snyder & Rand, 2002); la depresión, una capacidad reducida para tomar el mando de la propia vida (Seligman, 2006) y a situaciones de riesgo (Antonovsky, 1987).

Según Emmons (2003) "las metas u objetivos son los componentes esenciales que una experiencia de vida sea significativa" y "la construcción del significado no tiene significado fuera de los objetivos y propósitos de una persona". La capacidad de definir y perseguir metas en la vida está estrechamente relacionada con el sentido (McGregor & Little, 1998) y gran parte de la literatura respecto al tema, utiliza los términos objetivo de vida y significado indistintamente.

Frankl (2006) escribió un artículo sobre las diversas investigaciones que en Logoterapia hicieron diferentes autores hasta el año de 1976; dichos trabajos le permitieron corroborar que el ser humano se esfuerza por encontrar y satisfacer un deseo y un propósito de sentido de vida. Se destaca que en dichas investigaciones se muestra a los jóvenes como el grupo más vulnerable, que sufren más a causa del vacío existencial; en los individuos de menos de treinta años se encuentran más pronunciada la desaparición de tradiciones y valores.

Barbieri (2005) menciona que la adolescencia es una etapa en la que se cuestionan las creencias que han sido transmitidas por los padres, y donde el joven tiene que decidir con cuales se queda y cuales desecha. La adolescencia es un período donde existe el duelo y el sufrimiento pero también la alegría de irse descubriendo. Eliminar ciertas cosas para poder construir su propia identidad.

Black & Gregson (en Copello, 2009) profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Canterbury, llevaron a cabo una investigación,

aplicaron el MMPI y el PIL a tres grupos de 30 jóvenes infractores cada uno: normales, de primera sentencia y reincidentes; encontraron una relación inversamente proporcional entre sentido de vida y comportamiento delictivo.

A través de una investigación, a un conjunto de 346 jóvenes, el Grupo de Investigación PSICOSOC, plantea una aproximación existencial a la realidad de los adolescentes en la actualidad, con respecto a su experiencia de sentido de vida, el uso del tiempo y la posible influencia de su ocupación prioritaria. Los resultados presentados responden a un primer acercamiento al estudio de éste tema, lo que solo permite hacer conclusiones parciales: “El sentido de vida de la juventud se reduce conforme aumenta el tiempo de utilización del ordenador y las redes sociales. Las fuentes prioritarias del sentido de vida en la juventud son la familia y los amigos. El sentido de vida no está relacionado con las actividades de ocio de fin de semana pero sí con las realizadas a diario.” (PSICOSOC, 2011).

Prats (2001) realiza un trabajo dirigido a investigar las variables relacionadas con el logro de sentido. Los resultados apuntan firmemente a la importancia decisiva que, en una existencia lograda, desempeña la capacidad del ser humano a orientarse siempre a una tarea, una causa o una persona, más que hacia sus circunstancias y sentimientos. Aquellos adolescentes que alcanzan un alto nivel en cuanto a logro de sentido y presencia de metas en su vida, manifiestan capacidad de captar valores y de compartir intereses con los otros, capacidad firme de juicio y toma de decisiones, conciencia del deber y capacidad de crear una distancia respecto de sus vivencias psíquicas que les permite captar la realidad con imparcialidad.

El adolescente muestra mayor capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender su problema o necesidad desde su perspectiva y situación, y manifiestan asimismo menos sentimientos egoístas y centrados en su malestar personal.

El departamento de Orientación Educativa del C.B.T.A. #181 “Gral. José María Morelos y Pavón” realizó un trabajo de exploración, en el año 2012, de la situación estudiantil de 161 alumnos, tomando en cuenta tres áreas principalmente:

- Problemática personal: donde destaca la desintegración familiar, la dificultad en la comunicación con padres y hermanos, la falta de atención, la situación socioeconómica, la soledad, adicciones, autoestima, sexualidad irresponsable, ausencia de un plan de continuidad escolar y/o profesional, ausencia de un plan de vida.
- Problemática escolar: aquí destaca la existencia de bajos índices de aprovechamiento, altos índices de reprobación, ausencia de valores.
- Problemática escolar en el grupo: dificultades en la relación docente – alumno, ausencia de valores, discriminación, adicciones, falta de interés en las clases.

Los datos encontrados muestran la necesidad de proporcionar al adolescente herramientas que les permitan perfeccionar su conciencia individual y desarrollen la capacidad de descubrir el sentido vital en su etapa actual y favorecer la construcción de un propósito de vida.

En su mayoría, la investigación en torno al tema del sentido de vida vinculado con adolescentes, aborda tres principales perspectivas: a) la comprensión de la estructura del adolescente y su funcionamiento pleno, b) la evaluación del sentido de vida del adolescente para su abordaje preventivo, diagnóstico y terapéutico y c) la elaboración de estrategias de intervención terapéutica específica para tratar la falta de sentido o vacío existencial en el adolescente contemporáneo. Los trabajos mencionados sobre este tema se tomarán como referencia para la propuesta de taller.

JUSTIFICACIÓN.

La necesidad de encontrar respuestas es intrínseca a la naturaleza humana, más de una ocasión el hombre se ha planteado las cuestiones: ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Qué quiero para mi vida? El hombre contemporáneo se está acostumbrando a vivir sin saber lo que quiere y peor aún, a vivir sin querer lo que hace; acrítico, sometido, un hombre que se empeña en la creación de necesidades para poder satisfacerlas; atraviesa por una de las mayores crisis de la historia: una crisis de identidad, una crisis del sentido de vida.

Flores (2009) considera que el posmodernismo no es el responsable del vacío existencial, “sino somos las personas que hemos creído toda la avalancha ideológica y no hemos sido capaces de encontrar las respuestas a las preguntas más elementales.” La adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano, por esta razón se hace indispensable la comprensión del sentido de vida en este estadio, como un factor prioritario en la conformación de la personalidad de los adolescentes.

El motivo de esta investigación es comprender la importancia del sentido de vida en el adolescente; de manera específica a los adolescentes, alumnos del C.B.T.A #181 “Gral. José María Morelos y Pavón”.

La problemática encontrada en esta comunidad estudiantil: adicciones, autoestima, sexualidad irresponsable, ausencia de una plan de continuidad escolar y/o profesional, ausencia de un plan de vida, bajos índices de aprovechamiento, altos índices de reprobación, ausencia de valores. requiere de acciones que orienten a los jóvenes hacia un camino trascendente, pleno, lleno de realizaciones, falta de interés, etcétera; no es exclusiva de esta institución, nos enfrentamos a una juventud sin identidad, ni propósito. Se requieren criterios adecuados, e implementación de acciones significativas que orienten a los jóvenes hacia un camino trascendente, pleno, lleno de

realizaciones; que descubran su misión en la vida, el significado de su propia existencia.

Esta propuesta de intervención pretende brindar las herramientas necesarias para perfeccionar su conciencia individual, desarrollar la capacidad de descubrir el sentido en su etapa actual y favorecer a la construcción de un propósito vital.

Se necesitan propuestas para incidir en la problemática que los estudiantes viven, en esta etapa llena de cambios y transformaciones en diversos niveles, que es la adolescencia; brindar las condiciones y experiencias para que sea ellos los responsables de un específico, legítimo y comprometido sentido de vida.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.

1. Adolescencia.

Conceptualizar la adolescencia exige tomar los ejes biológicos, históricos y socioculturales, a partir de los cuales se pueden deducir unos rasgos más o menos constantes y universales (cambios fisiológicos) unidos a otros rasgos más cambiantes y particulares (cambios socioculturales), mediados por procesos psicológicos (sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, sentimientos, etcétera.), que caracteriza a la población en esta etapa de desarrollo.

El diccionario de psicología (Galimberti, 2006) describe dos acepciones de esta palabra: como fase cronológica entre la pubertad y la madurez, y como una modalidad recurrente de la psique cuyos rasgos (incertidumbre, ansiedad por el futuro, irrupción de instancias pulsionales, necesidad de tranquilidad y de libertad) pueden reaparecer más de una vez en el curso de la vida. En ambas concepciones su principal representante es la transformación, que provocará cambios en diversos niveles, como son la sexualidad, aspectos cognitivos, identidad, moralidad y socialidad.

La adolescencia dura aproximadamente de los 11 o los 12 años a los 19 o inicio de los 20, y conlleva grandes cambios interrelacionados en todas las áreas del desarrollo. Antes del siglo XX, no había concepto de adolescencia; por lo tanto, en las culturas occidentales los niños entraban al mundo adulto cuando maduraban físicamente o cuando empezaban como aprendices de un oficio. En la actualidad, el ingreso a la edad adulta lleva más tiempo y está menos definido; por lo general, se considera que la adolescencia comienza con la pubertad, que es el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad, es decir, la capacidad para reproducirse (Papalia, 2005).

Muñoz (2000) enlista una serie de situaciones a las que se enfrenta la nueva generación de adolescentes, diferentes y desconocidas para las anteriores, resaltando el plano psicológico:

- Ansiedad e incertidumbre ante el futuro, ante el cúmulo de información que llega de todos los rincones del mundo y que nos se alcanza a procesar porque pierde su vigencia de un día para otro.
- Disposición de mucho tiempo, libre de compromisos adultos, en el que pueden dedicarse a buscar y experimentar para su elección de carrera, de la conducta sexual, del comportamiento social, modas, intereses, etcétera; que exigen un proceso de toma de decisión con su respectivo compromiso con la opción elegida y duelo por la que se rechaza.
- La posibilidad de que el adolescente sea él mismo por y para sí mismo; pero debido a que en la actualidad y en las sociedades industrializadas la adolescencia es una realidad mucho más fluctuante, ambigua e imprecisa, los adolescentes son psicológicamente muy vulnerables porque no pueden estar seguros de lo que pueden llegar a ser o de lo que son, por lo tanto, su identidad es crítica (Pinillos, 1990).
- Esa búsqueda de su identidad se ve facilitada u obstaculizada por la disponibilidad de tiempo para sí mismo, de modelos para elegir, de oportunidades para intercambiar ideas con sus iguales, para experimentar situaciones y privilegios de los adultos (diversión, manejo de dinero, sexualidad) pero sin su correspondiente responsabilidad y compromiso, situaciones que para algunos autores son positivas porque permiten un desarrollo más sano y completo, mientras que para otros producen inmadurez emocional y dependencia económica.

La adolescencia temprana (aproximadamente de los 11 o 12 a los 14 años), que es la transición de la niñez, ofrece oportunidades para el crecimiento, no sólo en las dimensiones físicas sino también en competencia cognoscitiva y

social, la autonomía, la autoestima y la intimidad. No obstante, este período también supone grandes riesgos. Algunos jóvenes tienen dificultades para manejar tantos cambios a la vez y es una época en que aumenta la divergencia entre la mayoría de los jóvenes, quienes se dirigen a una adultez satisfactoria y productiva, y una importante minoría (cerca de uno de cada cinco) que enfrentará problemas importantes (Papalia, 2005).

Para González (2001), la adolescencia tiene una ubicación ontológica, es una etapa de la vida cuyo elemento sustancial y característico es la aparición de cambios notables tanto morfológicos como funcionales. Los primeros están relacionados directamente con el crecimiento glandular, las gónadas inician su funcionamiento dando al individuo una nueva fisonomía corporal, sexual y emocional.

Esta etapa implica notables transformaciones psicosomáticas, una maduración de capacidad, de actitudes, de necesidades de intereses, de conocimientos, de disposiciones emotivas. En esta fase se forman nuevos instrumentos de adaptación y de experiencia para que el individuo pueda hacer frente a las crecientes exigencias del ambiente sociocultural (Bartolomeis, 1982).

1.1. Dimensión Biológica.

Muñoz (2000) comparte los planteamientos de Mussen, Conger, & Kagan (1985) respecto a las experiencias y problemas comunes que comparten los adolescentes contemporáneos. Afirman que todos pasan por los cambios fisiológicos y físicos de la pubertad y del crecimiento posterior; deben hacer frente a la construcción de su propia identidad, intentando dar respuesta al interrogante existencial de ¿quién soy? Existe un gran consenso entre diferentes investigadores de la psicología evolutiva en diferenciar entre los términos pubertad y adolescencia, separación difícil de establecer debido a los aspectos comunes que poseen pero que, precisamente por ella, se ha podido

estudiar la adolescencia no como un producto o un estado sino como una transformación.

Todos los procesos que nacen de aquí son procesos biológicos de maduración, los cuales, dirigidos endógenamente, dependen muy poco de las influencia exteriores: son decursos naturales, condicionados por la disposición, o sea, prefigurados tanto en la constitución individual, como en la procedencia familiar y racial (Remplein, 1977).

La adolescencia comienza con la pubertad, que es el proceso que conduce a la madurez sexual o fertilidad, a la capacidad para reproducirse (Papalia, 2005). En la pubertad se producen cambios biológicos que incluyen el crecimiento y desarrollo de los órganos sexuales así como los cambios continuos en la forma y tamaño del cuerpo. Mientras que, generalmente, se piensa que los cambios biológicos se dan por completo en el período de la pubertad, existe un desarrollo continuo a lo largo de la adolescencia en cuanto a madurez y crecimiento físico (Morris, 1992).

Para Muñoz (2000) la pubertad es fundamentalmente un movimiento de fuerzas biológicas y psicológicas hacia fuera del individuo, a diferencia de la adolescencia donde el mismo movimiento de fuerzas se realiza hacia dentro del individuo, situación que hace más fácil, en teoría, aceptar a la primera como el límite inferior del periodo evolutivo 'adolescencia' pero que dificulta establecer acuerdos sobre su límite superior, teniendo en cuenta la gran influencia sociocultural que marca grandes diferencias entre los adolescentes.

Aceptando el planteamiento de inexactitud cronológica tanto de la pubertad como de la adolescencia que describe los cambios biológicos producidos tanto en las chicas como en los chicos, pues aunque sus límites temporales estén en función de muchos factores que determinan el momento de la maduración sexual y el desarrollo: la herencia, factores étnicos, el sexo, el clima, la nutrición, cuidados médicos, posición socioeconómica, estilo de vida en

general, la realidad es que más tarde o más temprano todos los adolescentes del mundo han vivido o van a vivir estos cambios.

Esos impresionantes cambios físicos forman parte de un largo y complejo proceso de maduración que empieza incluso antes del nacimiento, y sus ramificaciones psicológicas continúan en la edad adulta (Papalia, 2005).

La pubertad comienza con un aumento sostenido en la producción de hormonas sexuales. Las glándulas endocrinas son las que secretan hormonas internamente, éstas son sustancias bioquímicas que pueden llegar a cada célula del cuerpo al ser secretadas en el torrente sanguíneo. La producción de las hormonas está regulada en las profundidades del encéfalo, en el hipotálamo. Algunas investigaciones atribuyen a los cambios hormonales la mayor emocionalidad y el mal humor de la adolescencia temprana (Papalia, 2005).

La pubertad es una fase esencialmente de cambios biológicos, la realidad es que esos cambios se pueden presentar varios años antes o después; las características sexuales primarias son los órganos necesarios para la reproducción, las características sexuales secundarias son signos fisiológicos de maduración sexual que involucran directamente a los órganos sexuales (Papalia, 2005).

En las niñas, la secuencia de los cambios visibles es el crecimiento de las mamas, el vello púbico inicial, el 'estirón puberal', el ensanchamiento de las caderas, el desarrollo final del vello púbico y el desarrollo mamario final, el primer periodo menstrual (menarquía), que ocurre normalmente entre los 10 y los 14 años; la edad promedio actual es de 12.8 años.

En los varones, la secuencia de cambios físicos visibles es el crecimiento de los testículos, el desarrollo inicial del vello púbico, el crecimiento del pene, el crecimiento de la barba, el 'estirón puberal', la transformación de la voz (más grave) y el desarrollo completo del vello púbico, la primera eyaculación de

líquido seminal (espermarquia), que puede ocurrir durante el sueño (poluciones nocturnas) o por estimulación directa, su intervalo promedio es de los 10 a los 16 años, el valor modal o modo de la edad es inmediatamente antes de los 13 años (Berger, 2007).

Esta transformación da como resultado ideal, la plena constitución de la feminidad y de la masculinidad, no sólo porque se alcanzan los signos de maduración propios de cada sexo, sino también porque presenta la configuración total del cuerpo, típica del hombre y de la mujer, es decir, por la forma madura; Remphein (1977) habla de una “armonización de la figura”.

Pero una cosa es la apariencia física y otra distinta la imagen corporal, personas con una apariencia física que se aleja de los cánones de belleza pueden sentirse bien con su imagen corporal y de modo contrario, personas socialmente evaluadas como bellas pueden no sentirse así. La imagen corporal es definida por Raich (2000) como la representación del cuerpo que cada persona construye en su mente y la vivencia que tiene del propio cuerpo.

La apariencia física es la primera fuente de información en la interacción social, es la realidad física. La fealdad (subjetiva), la desfiguración, la deformación congénita, los traumatismos, etcétera; aumentan el riesgo de problemas psicosociales de las personas que los padecen. La imagen corporal se compone de diversas variables (Cash & Pruzinsky, 1990):

- **Aspectos perceptivos:** precisión con que se percibe el tamaño, el peso y la forma del cuerpo, en su totalidad o sus partes. Las alteraciones en la percepción pueden dar lugar a sobreestimaciones o subestimaciones.
- **Aspectos cognitivos - afectivos:** actitudes, sentimientos, pensamientos, valoraciones que despierta el cuerpo, su tamaño, su peso, su forma o algunas partes de él. Desde el punto de vista emocional la imagen corporal incorpora experiencias de placer, displacer, satisfacción, disgusto, rabia, impotencia, etcétera.

- **Aspectos conductuales:** conductas que se derivan de la percepción y de los sentimientos asociados con el cuerpo (exhibición, la evitación, la comprobación, los rituales, su camuflaje, etcétera).

La preocupación por la imagen corporal, la percepción que uno tiene de la propia apariencia, a menudo empieza en la niñez intermedia o antes, pero se acentúa en la adolescencia (Papalia, 2005).

Los adolescentes necesitan tiempo para integrar esta serie de cambios corporales, estos sucesos pueden tener un efecto perturbador si no consiguen desarrollar una identidad individual positiva y de confianza en sí mismos. Los adolescentes son influidos por los conceptos de la figura ideal, aceptados por la cultura y las desviaciones respecto a estas normas idealizadas de apariencia física, destrezas e intereses.

1.2. Dimensión Cognoscitiva.

Los adolescentes no sólo se ven diferentes de los niños más pequeños, también piensan de manera distinta. Aunque su pensamiento sigue siendo inmaduro en ciertos aspectos, muchos son capaces de realizar un razonamiento abstracto y juicios morales sofisticados, además pueden hacer planes más realistas para el futuro (Papalia, 2005).

Para abordar este aspecto del desarrollo cognitivo adolescente se retoma el trabajo del psicólogo Piaget (1985), que sitúa al adolescente en la sexta etapa de desarrollo (de las operaciones formales), de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia). Afirma, que el cambio en el desarrollo cognitivo del adolescente es un salto cualitativo en la naturaleza de la capacidad mental y no tan sólo un incremento de la capacidad cognitiva.

1.2.1. Etapa de las Operaciones Formales.

De acuerdo con Piaget, los adolescentes entran al nivel más alto de desarrollo cognoscitivo, las operaciones formales, cuando desarrollan la capacidad para pasar de las experiencias concretas reales al pensamiento abstracto; esto significa que pasan de lo real a lo posible (Piaget, 1985).

Al no estar limitados al aquí y al ahora, son capaces de imaginar posibilidades y formar y comprobar hipótesis, utilizar el lenguaje metafórico, los símbolos algebraicos, la lógica propositiva y estrategias parecidas a las del pensamiento científico en la resolución de problemas.

- **Pensamiento Abstracto.** La capacidad de orientarse hacia lo que no está inmediatamente presente, situación que le permite adoptar lo posible como punto de partida para juzgar la realidad, proyectarse en el futuro, invocando todas las situaciones y relaciones causales posibles entre los elementos en la solución de problemas. “Puede pensar en términos de lo que podría ser y no sólo de lo es” (Papalia, 2005).

“Comparado con un niño, un adolescente es un individuo que construye sistemas y teorías. Lo que resulta sorprendente en el adolescente es su interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas, diariamente o que anticipan, con una desarmante candidez, situaciones futuras del mundo, que a menudo son quiméricas. Lo que resulta más sorprendente es su facilidad para elaborar teorías abstractas. Hay algunos que escriben y crean una filosofía, una política, una estética o lo que se quiera. Otros no escriben, pero hablan” (Piaget, 1985).

- **Pensamiento Lógico.** La capacidad para reunir hechos e ideas estableciendo todas las relaciones posibles entre ellos, relaciones que serán posteriormente confrontadas con la realidad mediante la experimentación y el análisis lógico, llegando a conclusiones correctas, como la capacidad para determinar la causa y el efecto, empezando a

construir “sistemas o teorías” en el mejor sentido del término (Baker citado en Muñoz, 2000).

“Las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías (Piaget, 1985).”

- **Razonamiento Hipotético – Deductivo.** Puede desarrollar una hipótesis y diseñar un experimento para ponerla a prueba; considera todas las relaciones que puede imaginar y avanza a través de ellas sistemáticamente, una por una, para eliminar las falsas y llegar a la verdad. El razonamiento hipotético – deductivo le proporciona una herramienta para resolver problemas, desde reparar el automóvil de la familia hasta construir una teoría política (Papalia, 2005).

“El pensamiento formal, es por tanto, razonamiento hipotético – deductivo, o sea, es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y no únicamente de una observación real. Sus conclusiones son incluso válidas independientemente de su autenticidad (Piaget, 1985).”

- **La Introspección.** La capacidad de pensar sobre afirmaciones o enunciados que representan objetos o realidad (proposiciones). “Se trata, ya no únicamente de aplicar operaciones a objetos o, dicho de otra forma, de efectuar mentalmente posibles acciones sobre estos objetos, sino de ‘reflexionar’ estas operaciones independientemente de los objetos y sustituir a éstos por simples proposiciones.

Está ‘reflexión’ es, por tanto, como un pensamiento en segundo grado: el pensamiento concreto es la de una acción posible y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles. Esta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea (Piaget, 1985).”

Piaget habla de un “egocentrismo intelectual” en el adolescente, un proceso necesario para asimilar las cosas a un pensamiento naciente. “Todo nuevo poder de la vida mental empieza incorporándose al mundo en una asimilación egocéntrica, para encontrar a continuación el equilibrio componiéndose con una acomodación a lo real (Piaget, 1985).”

“El egocentrismo metafísico de la adolescencia encuentra paulatinamente su corrección en una reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad: el equilibrio se alcanza cuando la reflexión comprende que su función característica no es contradecir, sino preceder e interpretar a la experiencia (Piaget, 1985).”

1.2.2. Características Inmaduras del Pensamiento Adolescente.

De acuerdo con Elkind (en Papalia, 2005) el adolescente presenta características de inmadurez en el pensamiento; surge de aventuras inexpertas en el pensamiento de las operaciones formales, se manifiesta al menos en seis formas características:

- **Idealismo y carácter crítico**, donde se dan cuenta de que el mundo donde viven no es ideal, y son conscientes de la hipocresía, convencidos de que saben mejor que los adultos cómo funciona el mundo.
- **Tendencia a discutir**, donde buscan constantemente la oportunidad de probar y demostrar sus nuevas habilidades de razonamiento formal.
- **Indecisión** surge debido a la falta de estrategias para elegir entre las muchas alternativas que tienen en mente.
- **Hipocresía aparente**, el adolescente no reconoce la diferencia entre la expresión de un ideal y los sacrificios que es necesario hacer para estar al nivel del mismo; no advierten la conexión entre su conducta y el ideal que defienden.
- **Autoconciencia** se refiere a la capacidad de razonar acerca del pensamiento, el suyo y el de otras personas. En su preocupación por su

propio estado mental suponen que los demás están pensando en lo mismo que ellos: ellos mismos. Dentro de ésta, Elkind define un nuevo término, la audiencia imaginaria, para un observador que solo existe en la mente de un adolescente y que esta tan preocupado como éste por sus pensamientos y acciones.

- **Suposición de ser especial e invulnerable**, donde cree que su experiencia es única y no están sujetos a las reglas del mundo.

1.2.3. Razonamiento Moral.

Kohlberg (en Palomo, 1989) describió tres niveles de razonamiento moral, cada uno, dividido en dos etapas; esta teoría guarda cierto parecido con la de Piaget, pero su modelo es más complejo.

Nivel I: Moral Preconvencional.

Las personas actúan bajo controles externos. Obedecen reglas para evitar el castigo o recibir recompensas, o actúan por interés propio. El nivel es típico de los niños entre 4 y 10 años (Papalia, 2005); se divide en los dos estadios siguientes:

- **Estadio 1:** La mente del niño 'juzga' con base en los castigos y la obediencia. Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, con independencia del significado o valor de tales consecuencias.
- **Estadio 2.** Está bien aquello que reporta beneficios y satisface necesidades, eventualmente las de los otros. Aparecen las nociones de "lo correcto", "lo equitativo" pero se aplican en el plano material. La reciprocidad consiste en "tanto me das, tanto te doy". (Yarce, 2004).

Nivel II. Moralidad Convencional (o Moralidad de Conformidad con el Rol Convencional).

Las personas han interiorizado los estándares de las figuras de autoridad. Están preocupadas por ser 'buenas', agradar a los demás y mantener el orden social. Este nivel se alcanza por lo general después de los 10 años; muchas personas nunca avanzan más allá, ni siquiera en la edad adulta (Papalia, 2005).

En este nivel, se considera que el mantenimiento de las expectativas de la familia, el grupo o la nación del individuo es algo valioso en sí mismo. La actitud no es solamente de conformidad con las expectativas personales y el orden social, sino de lealtad hacia él, de mantenimiento, apoyo y justificación activos del orden y de identificación con las personas o el grupo que en él participan. En este nivel hay los estadios siguientes:

- **Estadio 3.** La buena conducta es la que agrada a los otros o les proporciona ayuda siendo así aprobada. La conducta empieza a ser valorada por sus intenciones. La orientación de concordancia interpersonal de "buen chico - buena chica". El buen comportamiento es aquel que complace y ayuda a los otros y recibe su aprobación. Hay una gran conformidad con las imágenes estereotipadas en relación con el comportamiento mayoritario o "natural". Frecuentemente se juzga el comportamiento en virtud de la intención. "Tiene buena intención" es algo que, por primera vez, tiene importancia. Uno gana la aprobación siendo "agradable" (Yarce, 2004).
- **Estadio 4.** La conducta recta consiste en cumplir con el deber, mostrar respeto a la autoridad y acatar el orden social. Hay una orientación hacia la autoridad las normas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social dado porque es valioso en sí mismo (Yarce, 2004).

Nivel III. Moralidad Postconvencional (o Moralidad de Principios Morales Autónomos).

Los principios y valores morales se conciben independientemente de los grupos sociales que los profesan (Yarce, 2004). Las personas reconocen conflictos entre los estándares morales y hacen sus propios juicios con base en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. Por lo general, las personas no alcanzan este nivel de razonamiento moral al menos hasta la adolescencia temprana o de manera más común en la edad adulta temprana, si es que lo alcanzan (Papalia, 2005). Este nivel, de acuerdo con Yarce (2004), también tiene dos estadios:

- **Estadio 5.** Lo preside una concepción contractual, con un cierto tono utilitario. La acción recta es la que se ajusta a los derechos generales de los individuos consensuados por la sociedad. La acción justa tiende a definirse en función de derechos generales e individuales y de pautas que se han examinado críticamente y aceptado por toda la sociedad.

Existe una conciencia clara del relativismo de los valores y las opiniones personales y se da la importancia correspondiente a las normas procedimentales como medio para alcanzar el consenso. Aparte de los acuerdos constitucionales y democráticos, lo justo es un asunto de “valores” y “opiniones” personales.

El resultado es una importancia mayor concedida al “punto de vista legal”, subrayando la posibilidad de cambiar la ley en función de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito de lo jurídico, el acuerdo libre y el contrato son los elementos vinculantes de la obligación.

- **Estadio 6.** La ética universal. Lo recto es una decisión tomada en conciencia por cada persona de acuerdo con unos principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos, respeto a la dignidad de la persona,

etc. La orientación de principios éticos universales. Lo justo se define por una decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella misma ha elegido y que pretenden tener un carácter de amplitud, universalidad y consistencia lógicas.

Estos principios son abstractos y éticos (la regla de oro, el imperativo categórico), no son normas morales concretas, como los Diez Mandamientos. En esencia, éstos son principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos (Yarce, 2004).

1.3. Dimensión Psicosocial.

Quizá las aproximaciones desde el enfoque psicosocial expliquen de forma más integral el fenómeno de la adolescencia, pues tienen en cuenta las necesidades del individuo y las demandas que la sociedad le hace. En la actualidad, existe un gran consenso frente a los planteamientos de Erikson, mencionados más adelante.

1.3.1. Identidad.

La identidad ha sido definida como el concepto que se posee sobre sí mismo (Grinder, 1992). Hablar de identidad es un concepto muy extenso y complejo; la identidad es la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”. Se trata de un conjunto de rasgos personales que conforman la realidad de cada uno y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona en su forma de ser específica y particular.

Grinberg y Grinberg (1993) definen que el sentimiento de identidad es la resultante de un proceso de interacción continua de tres vínculos de integración, que denominan como espacial, temporal y grupal.

- **Espacial:** comprende la manera en que el individuo se percibe a sí mismo.
- **Temporal:** indica que para que la identidad se conforme, el individuo debe atravesar por diferentes etapas, desde el destete hasta la vejez.
- **Grupal:** establece que la identidad no sólo es una cuestión personal sino que se construye también a partir de lo social.

Erickson (en Papalia, 2005) afirma que la principal tarea de la adolescencia es enfrentar la crisis para el logro de la identidad y la ubica en una quinta etapa: identidad contra la confusión de papeles. La búsqueda de identidad alcanza su punto crítico en la adolescencia debido a los cambios significativos y sobre todo porque en esta etapa la personalidad comienza a afirmarse con más solidez.

Dicaprio (2000) considera a la identidad como una integración de papeles, debido a toda la gama de situaciones en la que se encuentra el adolescente, comenzando con la sociedad occidental en la que se desenvuelve, siendo el proceso demasiado largo, en lo que se incursiona en el mundo adulto; el querer seguir siendo un niño y por el otro buscar la independencia, pero sin la capacidad de satisfacer sus necesidades sexuales, sin saber quién es en realidad, siendo ésta una etapa de turbulencia y desorden.

En la adolescencia el tema del logro se vuelve muy crítico, los jóvenes creen que no son buenos para ninguna actividad, son juzgados por sus logros y ellos se juzgan aún más fuertemente. El logro debe capacitarlos para encontrar un lugar dentro de su grupo social, cómo aprender cómo vestir y actuar de la forma definitiva que apruebe el grupo.

Erickson (1968) considera que la adolescencia como etapa concluye cuando el adolescente subordina la identificación infantil a la adolescente, y absorbe un aprendizaje significativo con sus compañeros de edad. A diferencia de la infancia y la juventud, las identificaciones obligan al adolescente a tomar opiniones y decisiones que, con creciente urgencia lo llevan a comprometerse “para toda la vida”.

El adolescente atraviesa por desequilibrios muy importantes, de inestabilidad extrema, necesarios para establecer su identidad, que Aberastury & Knobel (1999) consideran el objetivo fundamental de este momento vital. El adolescente se debe enfrentar al mundo de los adultos para el cual no está preparado, y además debe desprenderse del mundo infantil, lleno de comodidades y seguridades. El adolescente para esto pasa por tres duelos fundamentales:

- **Por el cuerpo infantil perdido**, que se impone al individuo que no pocas veces tiene que sentir sus cambios como algo externo frente a lo cual se encuentra como espectador impotente de lo que ocurre en su propio organismo.
- **Por el rol y la identidad infantiles**, que lo obliga a renunciar a su independencia, y a aceptar nuevas responsabilidades, que muchas veces aún desconoce.
- **Por los padres de la infancia**, a los que persistentemente trata de retener en su personalidad, buscando el refugio y la protección que ellos significan. Junto a esos duelos se une la bisexualidad infantil perdida.

En virtud de la crisis esencial de la adolescencia, esta edad es la más apta para sufrir los impactos de una realidad frustrante. La necesidad de elaborar los duelos básicos obliga al adolescente a recurrir normalmente a manejos psicopáticos de actuación, que identifican su conducta. El adolescente presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos, y de toda la sociedad. Es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa.

El concepto de moratoria psicosocial fue sugerido por Erikson (en Navarro, Pérez, & Uceda i Maza, 2010); que desarrolló el concepto a partir de una secuencia normalizada de eventos sociales que ocurren en las clases medias, para categorizar ese período en el que los adolescentes y jóvenes experimentan oportunidades mediante ensayo y error y someten a prueba

intereses y roles personales y sociales, por lo que su responsabilidad y rendición de cuentas debe ser limitada.

Para Erikson, en el transcurso de la adolescencia, los individuos tienen la oportunidad de ensayar, vivenciar, sondear, probar, entrenarse y disponer de la oportunidad de obtener las herramientas que les posibilitarán comprender en qué consiste el mundo en que viven.

Por encontrarse en un período formativo y de transición necesaria, los adolescentes son considerados como “adultos incompletos”. Esto permite entenderlos como “inmaduros” e incapaces de tomar decisiones acertadas, por lo que hay que alejarlos de las decisiones importantes. Por eso, sus aportaciones se invisibilizan y no se valoran en su dimensión real y, simultáneamente, si su comportamiento altera el orden social y la tranquilidad ciudadana, entonces, se hará muy visible mediáticamente.

De este modo, la moratoria psicosocial se traduce en un bloqueo o retraso en el acceso a la estructura ocupacional, por una marginación en la toma de decisiones, por una negación de la responsabilidad y por una exclusión de las responsabilidades adultas.

“El riesgo, entonces, se convierte en oportunidad y necesidad para el desarrollo y crecimiento personal (Lightfoot en Navarro y Uceda i Maza, 2010).” Los adolescentes encuentran oportunidades (y si no las encuentran, las crean) para tomar el control de su existencia y reenfocar situaciones de tal modo que puedan someter a prueba sus propias fortalezas y debilidades y las condiciones y normas del entorno.

La identidad incluye la toma de conciencia de la sexualidad como aspecto importante que puede afectar la imagen propia y las relaciones. Otro, concepto a considerar, dentro del tema de identidad, es la identidad sexual.

La adolescencia se ubica en la etapa genital del desarrollo psicosexual de Sigmund Freud. En esta fase se da el surgimiento, la unificación completa y el desarrollo de los instintos sexuales, y alcanza su madurez; implica el origen de las tensiones y los placeres sexuales, la competencia y dominio de una serie de actividades, como las profesionales, recreativas y sociales. Se incrementan notablemente los intereses sexuales y se centran en los miembros del sexo opuesto, surgiendo nuevos problemas como resultado del papel cada vez mayor del sexo. El adolescente encontrará la desaprobación social y las prohibiciones de su propia conciencia en conflicto con sus intensos deseos sexuales (Dicaprio, 2000).

1.3.2. Las Relaciones del Adolescente.

El adolescente tiende a moverse mediante una necesidad muy evidente de pertenencia. La unión es una necesidad inherente al ser humano; parte importante de la vida es poder compartirla con los demás y en este compartir, ser capaces de enriquecernos mediante los valores que observamos en otros, aquellas características positivas que hacen del otro una persona valiosa, digna de poseer nuestra admiración por alguna o algunas razones, lo cual nos motiva a querer hacer las cosas mejor.

Cuando esta dinámica de intercambio se da de esta manera, las relaciones nos aportan motivación y sentido, sin embargo en una etapa, en donde los cimientos de la verdadera identidad se encuentran inestables, esta necesidad puede ser peligrosa debido a que buscamos ser parte de, y en esta búsqueda es fácil comenzar a adoptar las ideologías y las formas de comportarse de otra persona, asumiendo su identidad como propia en lugar de únicamente asumir lo que nos inspira de esa persona para integrarlo a lo que queremos ser, a nuestra propia identidad, perdiendo así toda autenticidad.

La edad es un agente vinculador muy importante, donde los adolescentes pasan más tiempo con sus pares que con la familia. Una manera de ver los

cambios en las relaciones adolescentes, es ver cómo pasa el adolescente su tiempo libre. Gran parte de su tiempo lo pasarán hablando y reuniéndose con los pares, y cada vez más con los pares del sexo opuesto (Papalia, 2005).

En la adolescencia adquieren una importancia creciente los semejantes, los compañeros; es la modalidad de socialización más típica de esta edad. En la confrontación con los otros se descubre lo que cada quién es. En la medida en que la mirada de los otros lo reconoce como miembro del grupo, se sitúa con respecto a los otros como alguien que comparte los mismos gustos, los mismos valores. El grupo se vuelve un ámbito de cuestionamientos y respuestas, un descubrimiento del yo. La identidad del individuo no la elabora solo, depende de los juicios del prójimo como de sus propias orientaciones y definiciones de sí mismo.

1.3.2.1. La Familia.

En la familia hay cierta tensión entre la dependencia de los adolescentes con sus padres, y esta necesidad de desprenderse, pero a los padres les pasa lo mismo con los hijos. Esas tensiones suelen dar lugar a los conflictos familiares, incluyendo a los estilos de crianza.

Las interacciones familiares van cambiando durante la adolescencia; las conversaciones y actividades se vuelven menos frecuentes, sin embargo, conforme ganan autonomía y desarrollan relaciones familiares más maduras, siguen buscando en sus padres comodidad, consejo y apoyo.

En este proceso surgen conflictos en el crecimiento de la independencia. La mayoría de las discusiones tiene que ver con aspectos cotidianos como quehaceres domésticos, tareas escolares, vestido, dinero, horarios de llegada, citas y amigos, más que con valores fundamentales. Estos tópicos en ocasiones se vuelven excusas para situaciones más serias, como consumo de drogas, sexo; entre otras.

Las principales dificultades con los padres en cuanto a las relaciones son la falta de comunicación, la violencia familiar, peleas, discusiones, normas y control. Entre los temas difíciles en la comunicación con los mismos están la sexualidad, las relaciones de pareja y problemas sentimentales.

Conforme los adolescentes empiezan a separarse de su familia y a pasar más tiempo con los pares, tienen menos tiempo y necesidad de la gratificación emocional que solían recibir del vínculo fraterno. Los adolescentes están menos apegados a los hermanos que los padres o amigos, y también menos influidos, por lo que la relación se vuelve aún más distante conforme avanza la adolescencia. Los hermanos mayores ejercen menos autoridad con los hermanos menores y pelean menos con ellos; la relación se vuelve progresivamente igual.

En relación con la familia y más propiamente con las figuras de autoridad, el adolescente se encuentra atrapado en una paradoja muy importante, ya que su adaptación a papeles sociales ampliados, que incluye independizarse como persona social, lo que él traduce como: “mi departamento”, “mi novia”, “mis compañeros”, y la exhortación escolar y parental a prever el porvenir, se oponen por completo a la sumisión y la dependencia propias de la infancia, esto provoca que el ajuste entre las dos obligaciones resulte difícil.

El que el hijo adolescente esté estudiando, provoca que las expectativas de los padres puedan ir acompañadas de chantaje afectivo y generan tensión y ansiedad en él. Esto ocurre en hijos que están en algún colegio particular o de clase alta.

En familias donde las condiciones son desfavorecidas, en comparación con el grupo anterior, se puede dar “el síndrome del nido demasiado lleno”, situación en la cual las expectativas de los padres no se refieren al devenir del adolescente a largo plazo, y que adentrados en las dificultades para dirigir su propia existencia, los padres se enfrentan a los hijos por problemas cotidianos: dinero para pequeños gastos, pereza del adolescente, que ronda por la casa

sin prestar una mano. En este síndrome se exige un rápido paso a la autonomía económica, especialmente para los jóvenes.

Los padres también observan los cambios o malestares en el adolescente y, al mismo tiempo, están en una posición difícil para acudir en su ayuda. El diálogo en general es difícil, puesto que el adolescente puede oponerse a sus padres y, al mismo tiempo, imitarlos. El adolescente vuelve a pasar por las mismas pruebas o situaciones que sus padres, comete los mismos errores que éstos, a pesar que los mismos padres hayan ocultado su pasado. Esto hace hincapié en la violencia de los conflictos internos que deben afrontar los adolescentes.

De la misma manera en esta edad se puede ver la oposición al orden y a la autoridad. En la adolescencia, el superyó pierde su eficacia, puesto que el adolescente se aparta de sus padres y de su modelo moral. Es la edad del desafío, de las puestas a prueba colectiva, a través del recreo que está entre el juego y la desobediencia de las normas.

Los conflictos internos y el alejamiento de los primeros objetos de amor tienen repercusiones escolares en el adolescente. El trabajo intelectual y el éxito en la escuela están asociados a los ideales paternos (Codié, en Tessier, 2004).

Los conflictos más comunes revelan el esfuerzo por desligarse de los vínculos parentales. Es el caso del problema del dinero, que puede reflejar el culto del dinero, al evitar los padres que sus hijos revivan las carencias que ellos mismos tuvieron, y debido a esto les dan todo, para evitarles toda frustración. También el no darles dinero, aun para gastos pequeños, mantiene el control y poder sobre su vida, refuerza la omnipotencia parental.

Junto con los conflictos internos del adolescente está el cambio en la relación con los padres. Lo que se ventila en los conflictos es, el envejecimiento y la muerte de los padres. El adolescente que contradice a sus padres, que se opone a sus ideas y a su manera de vivir, los despide empujándolos hacia la vejez (Rassial, en Tessier, 2004).

También en este momento, los padres se ven obligados a reelaborar su propia identidad. Las dificultades con sus hijos regresan a los padres a su propia adolescencia, y la creciente autonomía de ellos los obliga a distinguir la genitalidad del estado conyugal. Los conflictos con los hijos giran en torno a la pérdida del hijo que los padres tienen que aceptar, pérdida del hijo como realización de la pareja y pérdida del hijo como hijo ideal (Perron, en Tessier, 2004).

En algunas familias el cambio de la relación consigo mismo y con los otros comporta reacciones defensivas. Otros padres pueden desarrollar una defensa simbólica frente a los hijos recurriendo a la deuda, haciendo que el hijo viva lo mismo que vivieron sus padres, asumiendo su deuda material, ley del Tali3n inconsciente que impide la libertad de los hijos.

Cuando las defensas son fuertes, pueden establecerse tres modos de transacci3n entre miembros de la familia (Muxel citado en Tessier, 2004):

- Cuando el adolescente no adopta la ruptura, sino la sumisi3n infantil duradera, esto es el encadenamiento.
- La delegaci3n, que es cuando el adolescente desempeña un papel equilibrador de cierta manera, se lo imponen las circunstancias o uno de los padres, obstaculizando la separaci3n f3sica y ps3quica.
- Huir violentamente del conflicto mediante la autoagresi3n desesperada o la fuga, es la expuls3n, una hu3da interior de s3 mismo.

La posici3n socioecon3mica, a trav3s de su influencia en la atm3sfera familiar, puede ser un factor poderoso en el aprovechamiento educativo, en la elecci3n de vecindario y en la forma en que los padres cr3an a sus hijos. Es m3s probable que los hijos de padres pobres y sin educaci3n experimenten una atm3sfera familiar y escolar negativo, as3 como, eventos estresantes. Pese a ello, muchos j3venes que provienen de vecindarios con desventajas tienen un buen desempeño en la escuela y mejoran su condici3n de vida. Lo que hace la

diferencia es el capital social: los recursos familiares y comunitarios a los que pueden recurrir los niños y adolescentes.

En un estudio realizado durante 20 años en 252 niños nacidos de adolescentes afroamericanas pobres de Baltimore, fue más probable que quienes tenían más capital social, independientemente del ingreso, la educación y el empleo de los padres, hubieran terminado el bachillerato al final de la adolescencia y, en algunos casos, hubieran asistido a la universidad o ingresado a la fuerza laboral y disfrutaran de ingresos estables (Furstenberg & Hughes en Papalia, 2005).

Los padres también afectan el aprovechamiento educativo de los chicos, ya que al involucrarse en su educación actúan como defensores de sus hijos e impresionan a los maestros con la seriedad de las metas educativas de la familia (Bandura en Papalia, 2005). A los estudiantes cuyos padres participan estrechamente en su vida escolar y supervisan su progreso les va mejor en el bachillerato (NCES en Papalia, 2005). Papalia (2005) distingue tres estilos de crianza:

- **Padres Con Autoridad:** instan a los adolescentes a mirar hacia ambos lados de los problemas, admiten que en ocasiones los hijos saben más que los padres y le dan la bienvenida a su participación en las decisiones familiares. Esos padres alcanzan un equilibrio entre hacer exigencias y ser sensibles. Sus hijos reciben elogios y privilegios por las buenas calificaciones; las malas calificaciones reciben aliento para esforzarse más y ofrecimientos de ayuda.
- **Padres Autoritarios:** les piden a los adolescentes que no discutan o cuestionen a los adultos y que “sabrán más cuando crezcan”, Las buenas calificaciones reciben amonestaciones para hacerlo aún mejor; las malas calificaciones molestan a los padres, quienes pueden reducir la mesada o “castigar” a los adolescentes.

- **Padres Permisivos:** no parecen preocuparse por las calificaciones, no establecen reglas, no se ocupan de las funciones escolares y tampoco ayudan a sus hijos con la tarea ni la supervisan. Estos padres pueden no ser negligentes o desinteresados, sino que están convencidos de que los adolescentes debe hacerse responsables de su propia vida.

Los adolescentes criados con autoridad no sólo tienen mejor desempeño académico sino que presentan mayor competencia social, mayor salud emocional y menos problemas de conducta que los niños criados de una manera autoritaria o permisiva (Papalia, 2005).

La mayor participación en la educación de los padres con autoridad puede ser un factor, ya que alientan a los estudiantes a las actitudes positivas hacia el trabajo; una sensación de desamparo asociada con una crianza sin autoridad puede convertirse en una profecía que se autorrealizará, al desalentar los intentos de triunfar de los estudiantes. Entre algunos grupos étnicos los estilos de crianza pueden ser menos importantes que otros factores que afectan la motivación (énfasis y apoyo que sus familias y amigos dan al éxito educativo) (Fuligni en Papalia, 2005).

1.3.3.2. Los Pares.

La creciente participación del joven con sus pares es una fuente importante de apoyo emocional durante la compleja transición de la adolescencia, pero también una fuente de presión para el comportamiento que los padres rechazan.

Los adolescentes se sienten más cómodos al estar con alguien que experimenta los mismos cambios físicos que ellos. También estos mismos amigos comparten el mismo cuestionamiento de normas adultas, de la autoridad paterna, y se tranquilizan al encontrar en ellos consejo. Requieren unos de los otros para definir qué está “bien” y qué está “mal”, al no estar

seguros del cuestionamiento acerca de la adecuación de sus padres como modelos de conducta. Este grupo de pares es una fuente de afecto, simpatía, comprensión y orientación moral. Es un lugar para experimentar, y alcanzar la autonomía e independencia de los padres.

Esta relación con los pares es más intensa en la adolescencia temprana, y disminuye de intensidad conforme el adolescente va renegociando con sus padres, en la adolescencia tardía.

Las amistades son diferentes de las relaciones familiares. Son más igualitarias que la relaciones con los padres o hermanos. Éstas se basan en la elección y el compromiso y por esto mismo son más inestables. En los grupos de amigos, los adolescentes pelean con menos enojo y resuelven los conflictos con mayor equidad. Los adolescentes tienden a elegir amigos que son parecidos a ellos, y los mismos amigos influyen incluso para volverse más similares.

La intensidad e importancia de las amistades, como el tiempo pasado con amigos, son mayores en la adolescencia que en cualquier otra época del ciclo vital. Las amistades son más recíprocas. Los adolescentes confiarán más en los amigos, para obtener intimidad y apoyo que en los padres, y compartirán más confidencias. Este énfasis en la intimidad y en la lealtad marcará la transición hacia amistades más adultas. Primeramente las amistades con el mismo sexo se incrementaran, a lo largo de la adolescencia disminuirán, a medida que aumente la intimidad con el otro sexo.

Esta mayor intimidad es un reflejo de su desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, donde ya puede expresar sus pensamientos y sentimientos privados. Pueden considerar el punto de vista de otros y le es más fácil entender el pensamiento y sentimiento del amigo. Confiarse a un amigo ayuda a los jóvenes a explorar sus propios sentimientos, definir su identidad y estimar su propia valía. La amistad proporciona un lugar seguro para aventurar opiniones, admitir debilidades y recibir ayuda para los problemas.

Los patrones tempranos y continuos de interacción entre padres e hijos a menudo preparan el camino para la influencia negativa de los pares, la cual refuerza y promueve la conducta antisocial. La crianza de los padres influye en la elección del grupo de pares y de los amigos (Papalia, 2005).

Las relaciones con los semejantes dan testimonio de un nuevo estado de espíritu caracterizado por una búsqueda de autonomía. Estar con los otros es estar entre iguales y cultivar cierto número de signos de reconocimiento, de pertenencia a una cultura joven, la de un grupo de edad. La idolatría de los valores juveniles produce cierta irritación que lleva a producir una sociedad de falsos jóvenes, ya que los padres rechazan el envejecimiento y buscan la confusión generacional.

En la preadolescencia y hasta los 14 años aproximadamente las amistades se basan, ante todo, en actividades comunes, como videojuegos, deportes, aventuras, etc. La audición de música y el ver televisión colectivamente, son actividades importantes. La adolescencia tiene sus héroes, sus películas de culto y sus series preferidas de televisión. Para las chicas, aquellas que muestran las reglas del juego amoroso, para los chicos los que muestran héroes más temerarios.

Con la edad disminuyen los juegos compartidos en grupo, mientras aumentan las salidas y los intercambios verbales, lo que produce una exigencia mayor de dinero para gastar, ya que incluye actividades como ir al cine, asistir a cafés, etcétera.

En esta sociabilidad, los tándemes ocupan un lugar particular. Se integran en las pandillas o en las bandas, pero están unidos por lazos especiales ya que cada uno funciona como un yo auxiliar del otro. Hay una estrecha forma de relación fraternal reforzada por la práctica deportiva, las charlas, el préstamo de vestimentas y los interminables intercambios telefónicos.

Los gustos comunes, sobre ropa, música, cultura, tienen una gran importancia, pero además el grupo posee valores comunes, incluso cuando a veces están implícitos. Se determina lo ilícito y lo lícito. El conformismo de los grupos alcanza su máximo nivel hacia los 15 años, y disminuye a los 18, tal vez porque el adolescente siente que se ha convertido un poco más en "él mismo". Existe un poco de uniformidad en los grupos, según Erickson (en Tessier, 2004), gracias a que la insuficiente certidumbre de sí mismo puede disimularse por cierto tiempo en la certidumbre del grupo.

Se busca la autonomía parental mediante el distanciamiento, se duerme en casa de los amigos, se hacen fiestas en lugares lejanos, donde no intervengan los padres.

Según los grupos, a partir sobre todo de la escuela, se refuerzan las diferenciaciones socioculturales, se hacen distinciones entre los que prefieren tal o cual música, aspecto, etc. La sociabilidad adolescente consiste en discusiones e intercambios de bromas, en deambular indolentemente de un lado a otro, del campo de fútbol al centro comercial, de la periferia al centro de la ciudad, esto es una manera de conocer el mundo social observándolo y teniendo algún roce si es necesario.

En cuanto a valores, las formas de compromiso colectivo han perdido crédito. Permanecen los valores de solidaridad amistosa. Los valores juveniles más importantes hoy se relacionan con la solidaridad humana, la seguridad y, finalmente, la realización personal y el hedonismo, particularmente el fundado sobre la reciprocidad amorosa.

La capacidad reflexiva y la formación progresiva de un ideal del yo estructurarán estos valores. El adolescente poco a poco se define con respecto a referencias ideales, a normas de conducta preferibles, a lo cual contribuyen las discusiones en el grupo. Las pandillas ponen en práctica una selección implícita de los miembros a través de valores políticos detectados en los unos y en los otros; el rasgo común más visible, que es el del aspecto, las actividades

de ocio y el lenguaje, no debe ocultar la unidad de valores de cohesión del grupo.

La lengua variará de acuerdo al medio de que se trate, pero esta lengua une a todo un grupo de edad. Responde a una necesidad de hablar de modo diferente al de los adultos. El tener una lengua diferente supone el luchar contra lo que se percibe como esclavizador. La jerga adolescente muchas veces es inaccesible. Esta jerga junto con el repertorio obscuro y alburas, provocan júbilo colectivo y el placer de transgresión.

Un elemento cultural, sobre todo de la cultura occidental, son las burlas, los apodosos excesivos y humillantes, y este intercambio constituye un elemento importante en esta cultura adolescente, sobre todo de las grandes ciudades. A pesar de las diferencias que conforman diferentes subgrupos, la mayoría de los adolescentes comparten una cultura musical y actividades de ocio fundamentados en la imagen y el sonido.

Aun así, en un mismo grupo de edad se observan diferencias intergrupales, relacionadas con el sexo o los distintos medios sociales. La función del grupo es hacer las veces de laboratorio de aprendizajes sociales, como lugar de ejercicio de papeles y de coordinación con las ideas de los demás.

El grupo tiene función de apoyo en la reestructuración de identidad de los adolescentes, el cual actúa como una especie de “modelo de relevo” en la primera adolescencia, cuando es preciso alejarse de los padres. La autonomía del sujeto puede resultar favorecida por el apoyo que significa la homogeneidad cultural y las afinidades que ofrece el grupo. El diálogo en el grupo permite un distanciamiento interno en cuanto a las prácticas familiares, que se comparan con las de los otros, en cuanto a los comportamientos de los padres de los otros.

La discusión en el grupo, las confidencias personales en el centro sobre las angustias personales, la injusticia de los maestros, la incompreensión de los

padres, permite que lo individual adquiera peso y sentido. Lugar de autenticidades y de intimidad en el que el adolescente puede confiar y expresarse, el grupo fortalece el yo del individuo y asegura sus resistencias, sus capacidades para hacer frente a situaciones estresantes. En esto se puede ver un medio para reducir las impresiones negativas, como la depresión.

Los amigos del grupo de semejantes son tan importantes como grupo de apoyo que una decepción es como una traición y constituye una prueba muy fuerte en la pubertad. Es una amistad amorosa sin realización física. Cuando no se tiene esta relación de amigos, el proceso de encontrar su identidad suele ser más largo, pero recibe ayuda del modelo héroe, como ideales potenciales, y permite que el yo se enriquezca al ofrecer un modelo de otra ley distinta a la del padre.

Dolto (en Tessier, 2004), sugiere que es importante aconsejarles a los adolescentes las salidas en grupo o actividades colectivas en grupo, no así actividades que aíslen, como tenis. En esta edad se debe de hacer deporte no como huída, sino como una ocasión de aprendizajes sociales y un encuentro consigo mismo.

Algunos jóvenes, a diferencia de los que logran apoyo en los héroes, los amigos, los grupos y confidentes, recurren a ciertos objetos para que colmen su sentimiento de vacío interior, de angustia.

La embriaguez facilita el desarrollo de las comunicaciones en un espacio-tiempo artificial. La rutina de frecuencia y de consumo da la impresión de una fraternización temporal, gratuita, sin reciprocidad y sin compromiso personal. Los bebedores se congregan en un grupo afín de pseudo socialización en torno a una subcultura de tolerancia recíproca (Selosse, en Tessier, 2004). Gracias a las prácticas animadoras, el grupo puede constituir un sustituto colectivo de un yo débil que tiene dificultades para elaborar su identidad.

Antes Bartolomeis (1982) había hablado de la cultura subadulta, en la que el adolescente muestra cierta homogeneidad, cierta comunión de intereses, cierta

situación de armonía y comodidad. A diferencia de lo comentado anteriormente, Bartolomeis hace referencia a la desmoralización que puede ocurrir como producto de dificultades al volverse de la familia a los coetáneos, y en este caso busca refugiarse como un niño con sus padres, o a encerrarse en sí mismo. Inadaptación respecto a los adultos no significa adaptación hacia los coetáneos. La importancia que tiene el grupo en la maduración personal implicará pasar en el grupo grandes dificultades, y no siempre las superará, y cuando esto ocurre siente malestar, inquietud, sentido de aislamiento y de exclusión.

Es en el grupo donde el adolescente asimila su papel respecto a todos los sectores fundamentales de la maduración. El adolescente se constituye progresivamente en una cultura subadulta en cuanto conjunto de valores, de ideales, de interpretaciones, de visiones, de gustos de actividades, de interés, de actitudes, etc. Es a través de los coetáneos que aprenden su papel en el mundo. Cuando la participación social es escasa toda la persona se resiente en ello, ya que es una parte esencial de esa cultura y de los puntos necesarios para la adaptación individual.

Los adolescentes suelen ser sensibles a los aspectos más nuevos de las transformaciones de ideas y costumbres y que ellos mismos contribuyen a ello. Sin embargo los adultos que se encargan de ellos parecen predispuestos a la conservación de actitudes tradicionales, algo que deja sin guía y sin influencia selectiva a los adolescentes en su asimilación de lo nuevo.

Existe una relación entre la cultura del adulto y del adolescente, y esta relación es tan constante y determinante que la maduración tiene el significado de una progresiva asimilación de la primera. Los adolescentes se alimentan de la cultura en la escuela, en la familia, en las asociaciones religiosas, a través del cine, la televisión, los periódicos, etc. Lo que significa que la cultura de los adolescentes aunque pueda asumir formas originales y nuevas y estar refugiada en juergas o fórmulas mágicas y esotéricas, es tan poco

independiente que no puede en modo alguno explicarse fuera de la cultura de los adultos.

En los grupos en las relaciones de amistad, de simpatía y de amor los adolescentes de ambos sexos elaboran su papel personal compartiendo intereses, dificultades, ocupaciones, problemas, afectos. La participación social es muy frecuentemente, escasa o anormal, de manera que no se desarrolla en la dirección de una elaboración satisfactoria del papel personal. En realidad se trata de relaciones críticas y difíciles.

El noviazgo en la adolescencia servirá para disminuir la ansiedad que provoca la separación - individuación de los padres, ya sea propositivo o no, o anticipado por el abandono.

Bartolomeis, defiende la postura de que un adolescente le da más importancia a la intimidad personal, dándole mayor valor, que al comportamiento social, debido a que al reconocer la importancia de estar juntos, se percatan de que la participación social, es menos amplia y profunda de cuanto quisieran y por ello es precaria y transitoria (1982).

1.3.2.3. La Escuela.

La escuela es una experiencia central que organiza la vida de la mayoría de los adolescentes. Ofrece oportunidades para adquirir información, así como para dominar nuevas habilidades y perfeccionar las viejas; participar en deportes, artes y otras actividades; explorar las elecciones vocacionales y estar con los amigos. Amplía los horizontes intelectuales y sociales. Sin embargo, algunos adolescentes experimentan la escuela no como una oportunidad sino como un obstáculo en el camino a la vida adulta (Papalia, 2005).

La calidad de la escuela tiene una fuerte influencia en el logro del estudiante. Los estudiantes a quienes les gusta su escuela tienen mejor desempeño

académico y son más saludables. En la mayoría de los países occidentales industrializados, a los adolescentes, la escuela les gusta menos que a los niños menores. Los adolescentes sienten más satisfacción con la escuela si se les permite participar en la elaboración de las reglas y si sienten apoyo de los maestros y otros alumnos (Samdal & Dür en Papalia, 2005).

De acuerdo con Bandura (en Papalia, 2005), es más probable que los estudiantes con una elevada autoeficacia, que creen que pueden dominar el material académico y regular su propio aprendizaje, traten de tener logros y obtengan más éxito que los estudiantes que no creen en sus propias habilidades.

Los estudiantes autorregulados establecen metas exigentes y usan estrategias apropiadas para lograrlas. Se esfuerzan, persisten ante las dificultades y buscan ayuda cuando lo necesitan. Los estudiantes que no creen en su capacidad para tener éxito tienden a frustrarse y deprimirse, sentimientos que hacen que sea más difícil alcanzar el éxito.

El autoconcepto académico es el resultado del conjunto de experiencias, éxitos, fracasos y valoraciones académicas que el alumno tiene a lo largo de los años escolares. En cuanto al autoconcepto académico, Machargo (1991) confirma que el ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia en el desarrollo del autoconcepto y autoestima del individuo.

“La imagen que tiene de sí mismo ha comenzado a crear el niño en el seno familiar continuará desarrollándose en la escuela a través de la interacción con el profesor, el clima de las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y fracaso académico.” La relación entre el autoconcepto y logros académicos es recíproca y no unidireccional, de modo que el éxito académico mantiene o mejora la autoestima, gracias a las expectativas y la motivación.

Por tanto nos encontramos en el ámbito escolar la presencia de personas especialmente relevantes para la formación de la identidad del educando.

Tanto los profesores como los compañeros del aula son personas significativas para el sujeto, puesto que le aportan información relevante sobre su identidad. Las expectativas son creencias generalizadas acerca de las personas o grupos sociales que nos llevan a esperar un comportamiento concreto de una persona en una situación determinada.

La motivación académica y las creencias de eficacia también afectan la forma en que los adolescentes usan su tiempo. En un estudio longitudinal de cuatro años, que realizaron Shanahan y Flaherty en el año 2001 (en Papalia, 2005), de 1010 estudiantes seleccionados al azar de noveno grado en las escuelas públicas de St. Paul, Minnesota, los estudiantes contestaban cada año cuestionarios acerca de cuánto tiempo pasaban en actividades escolares, domésticas y sociales y cuánto (si acaso) en trabajo remunerado. También se les preguntó acerca de sus planes para el futuro y sus actitudes hacia varios aspectos de su vida presente y futura.

Más de la mitad de los estudiantes mostraron una actividad consistente en una serie de áreas. Esos jóvenes tendían a tener un buen desempeño en la escuela y a tener planes más ambiciosos para la educación futura, el matrimonio, la ocupación y la ciudadanía que quienes mostraban menos compromisos. Los estudiantes con una participación más limitada y menos compromiso en la escuela solían tener planes educativos y ocupacionales menos ambiciosos, menos optimismo acerca de sus prospectos para matrimonio y menos interés en una ciudadanía responsable, independientemente de que tuvieran o no un empleo externo.

En México, la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo 2009 reveló que más de 4% del tiempo de los hombres y mujeres jóvenes lo dedican a necesidades y cuidados personales. Para el caso de la población masculina joven, 9.2% de su tiempo lo dedican al trabajo doméstico y al cuidado especial de algún miembro del hogar; en la población femenina, 24.3% de su tiempo la dedica a estas actividades. Al trabajo para el mercado los hombres dedican 18.3% del tiempo y las mujeres 8.1%; a las actividades de estudio,

esparcimiento, cultura convivencia, los varones dedican 27.3% y las mujeres 23.5% de su tiempo (Patiño, 2012).

¿Cómo desarrollan los jóvenes metas profesionales? ¿Cómo deciden si asistirán o no a la universidad y, en caso negativo, cómo ingresarán al mundo del trabajo? Muchos factores participan, incluyendo la capacidad individual y la personalidad, los antecedentes educativos, socioeconómicos y étnicos, las recomendaciones de los orientadores educativos, las experiencias en la vida y los valores sociales.

Las creencias de autoeficacia de los estudiantes dan forma a las aspiraciones ocupacionales que consideran y a la forma en que se preparan para las profesiones. Esas creencias y aspiraciones a menudo son influidas por las propias creencias de autoeficacia y las aspiraciones de los padres (Bandura et al. en Papalia, 2005). Los valores de los padres concernientes al logro académico influyen en los valores y metas ocupacionales de los adolescentes (Jodl et al. en Papalia, 2005).

El propio sistema educativo puede actuar como un freno sutil en las aspiraciones vocacionales. El rango relativamente estrecho de habilidades valoradas en muchas escuelas da ventaja a ciertos estudiantes, mientras tanto, los estudiantes que son buenos en el pensamiento creativo o práctico, nunca tienen la oportunidad de demostrar lo que pueden hacer.

El reconocimiento de una gama más amplia de “inteligencias”, combinado con una enseñanza y orientación vocacional más flexibles podrían permitir a más estudiantes recibir la educación e ingresar a las ocupaciones que desean, además de hacer las contribuciones de las que son capaces.

En Estados Unidos cerca del 37 por ciento de los graduados de bachillerato no ingresan de inmediato a la universidad (NCES en Papalia, 2005). Pese a ello, la mayor parte de la orientación vocacional en las preparatorias está orientada a los jóvenes que ingresan a la universidad. La mayoría de los países

industrializados ofrecen cierta clase de orientación estructurada para los jóvenes que no van a ingresar al medio superior.

En México, (Reyes, 2013) la cobertura en educación superior apenas llega a poco más de 30%, también lo es que la información con la que cuentan los aspirantes en muchos casos es limitada. Las carencias económicas y la falta de oportunidades en el mercado laboral debilitan la ilusión de estudiar lo que desean, o alguna opción que les permitirá lograr un desarrollo personal y profesional. La realidad los excede. A muy pocos les causa ilusión pensar en el futuro, a la mayoría les angustia e incómoda.

De acuerdo con el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES), sólo en 2012 alrededor de 200 mil aspirantes fueron rechazados en su intento de ingresar a las principales universidades de la zona metropolitana del Distrito Federal. Sin embargo, pocos son los que tienen conocimiento sobre una oferta más amplia y diversa de educación pública superior, como la que ofrecen las universidades tecnológicas, universidades politécnicas, institutos tecnológicos e incluso la educación a distancia. La SEP hizo un esfuerzo a través de la página www.decidetucarrera.sep.gob.mx para ofrecer a los alumnos de educación media superior mayor información sobre las opciones públicas que tienen (Reyes, 2013).

Muchos estudiantes de bachillerato tienen ciertos trabajos de medio tiempo. Esto es resultado de una necesidad financiera en muchas familias. El trabajo remunerado puede enseñar a los jóvenes a manejar el dinero, desarrollar buenos hábitos de trabajo, organizar el tiempo y asumir responsabilidad. Puede ayudar a un estudiante a aprender habilidades de trabajo, como la forma de encontrar un empleo, además de generar confianza, independencia y estatus con los pares.

Al ayudarlos a aprender más acerca de un campo particular de trabajo puede orientarlos en la elección de carrera (Papalia, 2005). Además, al demostrar a los adolescentes lo exigente y difícil que es el mundo laboral y lo poco

preparados que están para él; esto, en ocasiones motivan a los jóvenes a permanecer más tiempo en la escuela.

Es frecuente escuchar a los padres decir que les preocupa que sus hijos trabajen mientras estudian la preparatoria; la respuesta es invariablemente la misma: “si trabajan, les va a gustar ganar dinero y van a dejar los estudios.” En los sesenta, el psicoanalista Arthur Brill (Nava, 2000) afirmaba que el factor “capacidad de postergar la gratificación” era un aspecto fundamental en la decisión de continuar o abandonar los estudios profesionales.

Para Brill, los jóvenes abandonaban los estudios porque el empleo era una verdadera tentación, eran abundantes las oportunidades y, cualquier persona con espíritu emprendedor fácilmente podía conseguir un empleo bien remunerado, o, emprender un negocio exitoso sin requerir del título universitario.

Nava (2000) afirma que hoy en día, en México y en casi todo el mundo, la situación ha cambiado: la educación media – básica es prácticamente exigida por todos los empleadores, los años invertidos en la escolarización no garantizan el empleo y los egresados universitarios se quejan de la falta de oportunidades laborales debido a su inexperiencia. Es cierto que la experiencia laboral puede alejar a algunos jóvenes de sus estudios, pero generalmente se trata de estudiantes que muy probablemente hubieran desertado.

Para finalizar, Nava (2000) enumera las principales ventajas que trae consigo la experiencia laboral (no necesariamente remunerada ni por periodos prolongados):

- Ayuda a confirmar la elección de la familia profesional.
- Permite tener un acercamiento con el mundo laboral y conocer sus exigencias.
- Promueve en el adolescente la capacidad para identificar el tipo de problemas que deben resolver los profesionales en su campo.
- Desarrolla una actitud emprendedora.

- Involucra a los adolescentes en la problemática social para que adquirieran un mayor grado de compromiso social.
- Les permite adquirir un mayor grado de seguridad y confianza.

En este capítulo se ha hecho una revisión de tres de las principales dimensiones del ser humano (biológica, cognoscitiva y psicosocial) en la adolescencia; que es en esta etapa en la que se encuentra la población a la que va dirigida la propuesta de intervención.

Al definir a las personas como una unidad – totalidad, debe hacerse sin pasar por alto alguna de las dimensiones que lo constituyen. Aunque estas dimensiones son fundamentalmente distintas y se deben separar, en ocasiones con fines didácticos, unas y otras se pertenecen a sí mismas en lo que se refiere al ser persona y son inseparables.

En cada caso se toma una dimensión considerándola como protagonista o predominante. Pero de ninguna manera significa que el predominio de una anula a las restantes, simplemente se establece que ése es el momento de predominancia de esa dimensión. Cada dimensión posee sus potenciales y reclamos, sus posibilidades y expectativas, sus recursos genuinos, su valor y su sentido.

2. Enfoque Humanístico Existencial.

La Psicología Humanista, en su sentido más amplio, incluye a todos aquellos autores que han desarrollado sus propuestas apuntando a una cierta concepción del ser humano, del objeto de la psicología, de la patología, de la intervención psicológica y del método para obtener conocimientos sobre todo lo anterior que se engarzan en la tradición filosófica humanista.

Considerada de este modo, es en la primera mitad del siglo XX cuando surgen las primeras aportaciones de peso. Sin embargo, la Psicología Humanista, bajo esta denominación y como movimiento relativamente organizado, se gesta durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX. En su aparición se pueden identificar influencias de tres tipos: a) filosóficas; b) sociales y culturales; y c) propiamente del ámbito de la psicología (Martorell & Prieto, 2008).

“Los psicólogos humanísticos existenciales han intentado formular teorías de la naturaleza humana que se basan en atributos humanos y problemas de existencia característicos ocasionados por la condición de ser humanos. Han rechazado los modelos típicos usados por los psicólogos que representan a los seres humanos en términos mecánicos o biológicos.” (DiCaprio, 2000). Nace con la pretensión de configurarse como una alternativa a la visión del ser humano que proporcionan tanto el psicoanálisis como el conductismo (las dos grandes fuerzas de la psicología en esos años), de ahí que este movimiento sea también conocido como “tercera fuerza”.

La Psicología Humanista tiene un solo y único principio, “que dadas unas circunstancias nutritivas, el ser humano posee el potencial para desarrollarse como una persona sana, que se autodetermina, autorrealiza y trasciende (Campbell, 1984)”.

El psicoanálisis y el conductismo serían criticados por sostener concepciones del ser humano, explícita o implícitamente negativas, deshumanizadas o

reduccionistas así como por su mecanicismo y determinismo. Las propuestas alternativas se van a caracterizar, además de por este rechazo, por su variedad, hasta el punto de que es más apropiado hablar de un movimiento que de una escuela. El enfoque humanístico - existencial incorpora los determinantes psicodinámicos y egosociales, pero también “engloba constructos y postulados que amplían el alcance de sus teorías para incluir también las personalidades normales e ideales (Dicaprio, 1989)”.

El posicionamiento como tercera fuerza dentro del campo de la psicología, viene influido por factores sociales y culturales. El desánimo y desasosiego que sucedieron a la Segunda Guerra Mundial, la conciencia de la amenaza atómica y la Guerra Fría, la insatisfacción social que culminó en los movimientos contraculturales de los años sesenta, son elementos que conformaron el caldo de cultivo en el que nació la Psicología Humanista.

Sin embargo el “malestar de la cultura” no era nuevo -aunque sí tenía algún elemento nuevo como la posibilidad de destrucción masiva de la humanidad-, y que desde el punto de vista de la historia del pensamiento la crítica tanto al pensamiento abstracto, como a los mecanicismos y reduccionismos en la concepción del hombre tiene una larga tradición, pero incide directamente en el desarrollo en Europa de la psicología existencial, anterior al surgimiento norteamericano de la psicología humanista (Martorell & Prieto, 2008).

1.1. Humanismo.

El término humanismo, como tantos otros en el terreno del pensamiento, resulta difícil de precisar, se tiende a asociar con las concepciones filosóficas que colocan al ser humano como centro de atención. “El humanismo como movimiento filosófico resalta de un modo u otro la dignidad del ser humano y postula algún tipo de ideal con respecto a él: según el tipo de ideal se ha podido hablar de un humanismo cristiano, socialista, existencialista, científico”, entre otros (Martorell & Prieto, 2008).

Ferrater (1965) señala que el humanismo puede ser entendido como una determinada concepción del ser humano, concepción de la que acabamos de describir algunos rasgos básicos, y también como un método, aspecto este de un gran interés para comprender algunos elementos esenciales de la Psicología Humanista.

1.2. Existencialismo.

El énfasis en la existencia, en cómo los seres humanos viven sus vidas, en la experiencia del ejercicio o de la renuncia a la libertad será característico de los filósofos existencialistas. Si el centro del interés es, en palabras de Unamuno, “el hombre de carne y hueso”, entonces las especulaciones abstractas, por un lado, y el cientifismo racionalista, por otro, serán rechazados. Es decir, el existencialismo se niega a reducir al ser humano a una entidad cualquiera, sea esta la de animal racional, ser social, ente psíquico o biológico (Martorell & Prieto, 2008).

El existencialismo “es el esfuerzo por comprender al hombre eliminando la escisión sujeto-objeto que torturó el pensamiento y las ciencias occidentales desde poco después del Renacimiento (Rollo, Angel & Ellenberger, 1967)”.

En efecto, constituye una característica primordial de la psicoterapia existencial. El restablecimiento de la relación del hombre con el mundo que, en su existencia neurótica, “ya no busca, como el hombre normal, a personas y a semejantes, cosas y objetos del mundo” (Frankl, 1990), sino que se interesa por sí mismo, por sus vivencias psíquicas.

1.3. Postulados Básicos.

Los psicólogos humanistas y existenciales han incluido en sus teorías la idea del yo como un agente libre. Sostienen que pueden controlar nuestros propios

destinos, si las condiciones no son demasiado restrictivas. También contemplan a los seres humanos como poseedores de la capacidad de examinarse y producir cambios inducidos por ellos mismos (Dicaprio, 2000).

La Psicología Humanista es el reflejo de una actitud sobre el ser humano y el conocimiento. Bugental (en Castro & García, 2008), el primer presidente de la Asociación Americana de Psicología Humanista, propuso los siguientes cinco puntos:

- El hombre, como hombre, sobrepasa la suma de sus partes; no pueden reducirse a los componentes.
- El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano.
- El hombre es consciente; la conciencia humana incluye una toma de conciencia de uno mismo en el contexto de otras personas.
- El hombre tiene capacidad de elección; tiene opciones y responsabilidades.
- El hombre es intencional en sus propósitos, sus experiencias valorativas, su creatividad y su reconocimiento de significación.

Por su parte, dicha Asociación, propone cuatro puntos que compartirían los integrantes del movimiento:

- La Psicología Humanista se centra en la persona humana y su experiencia interior, así como en su significado para ella y en la autopresencia que esto le supone.
- Enfatización de las características distintivas y específicamente humanas: decisión, creatividad, autorrealización, etc.
- Mantenimiento del criterio de significación intrínseca, en la selección de problemas a investigar en contra de un valor inspirado únicamente en el valor de la objetividad.
- Compromiso con el valor de la dignidad humana e interés en el desarrollo pleno del potencial inherente a cada persona; para la psicología humanista es central la persona tal como se descubre a sí

misma y en relación con las restantes personas y grupos sociales (Martorell & Prieto, 2008).

“Podemos imaginar la perfección y, sin embargo hemos de enfrentarnos a la imperfección en todas partes. Como personas concientes y autoconscientes, con orientaciones hacia el futuro, creativas y que raciocinan, debemos enfrentarnos a ciertos problemas creados por estas mismas cualidades” (Dicaprio, 2000).

1.3.1. Terapia Centrada en la Persona.

Las propuestas de Rogers son, quizá, las más influyentes y conocidas de entre las que surgieron dentro del movimiento humanista. Su enfoque terapéutico, la Terapia Centrada en el Cliente, también es conocido como terapia no directiva. Mowrer (en Dicaprio, 2000) ha dividido el trabajo de Rogers en dos períodos, uno que se enfoca al asesoramiento centrado en el cliente y el otro que refleja su interés en la dinámica de grupo.

La hipótesis central de este enfoque la establece así brevemente Rogers: el individuo posee en sí mismo medios para la autocomprensión, para el cambio del concepto de sí mismo, de las actitudes y del comportamiento autodirigido; estos medios pueden ser explotados con sólo proporcionar un clima determinado de actitudes psicológicas favorables. De un modo resumido la Terapia Centrada en el Cliente parte de dos premisas fundamentales:

- La confianza radical en la persona del cliente.
- El rechazo al papel directivo del terapeuta.

Para Rogers el ser humano nace con una tendencia realizadora, que si no se falsea o se tuerce por los sucesos de la crianza, puede dar como resultado una persona de pleno funcionamiento, es decir, alguien permeable a nuevas

experiencias, capaz de reflexión, espontáneo, y capaz de valorar a otros y a sí mismo. La persona mal adaptada sería cerrada, rígida y autodespreciativa.

El enfoque psicoterapéutico de Rogers enfatiza la actitud y cualidades del terapeuta como elemento esencial del cambio. De este modo, cualidades tales como empatía, autenticidad y congruencia son requeridas al terapeuta como condición esencial para producir un cambio terapéutico: el peso recae en el terapeuta más que en la técnica.

Rogers se interesó particularmente por la comprensión y descripción del proceso de cambio en las personas cuando éstas se sienten aceptadas y comprendidas tal como son por el terapeuta. En un primer momento del proceso de cambio, se produce una relajación de los sentimientos. Éstos pasan de describirse como algo remoto a ser reconocidos como propios, para finalizar experimentándolos como un flujo siempre cambiante.

También se da un cambio en el modo de experimentar: el individuo comienza muy alejado de su vivencia hasta que progresivamente la va aceptando como un referente al que se puede acudir en busca de significados y, finalmente, la persona se permite vivir de manera libre y permisiva y emplea sus vivencias como principal referente de sus conductas.

En este proceso igualmente se da un paso de la incoherencia a la coherencia. En un extremo estaría el máximo de incoherencia, desconocida para el propio individuo; progresivamente iría tomando conciencia de sus contradicciones para terminar experimentando sólo la incoherencia de modo ocasional puesto que ya no percibe como amenazadora su experiencia. Cambia también su relación con los problemas, desde su negación, pasando por su reconocimiento, hasta la conciencia de la propia participación en su génesis. Igualmente, el modo de relacionarse cambia desde la evitación de las relaciones íntimas hasta una vivencia abierta y libre de su relación con los demás (Martorell & Prieto, 2008).

1.3.2. Logoterapia.

La Logoterapia, fundada por el psiquiatra y neurólogo vienés Viktor E. Frankl en la década de 1930, se puede ubicar en el abanico actual de tratamientos terapéuticos desde dos puntos de vista:

1. Según W. Soucek (en Lukas, 2003), la Logoterapia es la tercera escuela vienesa de psicoterapia, con lo cual hay que considerar el psicoanálisis de Sigmund Freud la primera y la psicología individual de Alfred Adler, la segunda. Las extensas teorías de Freud se concentraron en la vida pulsional humana. Adler investigó la relación del individuo con su entorno social. Por supuesto se trata solamente de tópicos simplificadores que no aspiran a apreciar las distintas escuelas psicoterapéuticas.

Finalmente, Frankl entendió al hombre como un ser que desea trazarse una vida llena de sentido y que puede enfermar mentalmente si su voluntad de sentido se ve frustrada.

2. Según los tratados estadounidenses, la Logoterapia se incluye en la tercera fuerza de la psicoterapia. El psicoanálisis se considera la primera fuerza, mientras que la terapia de la conducta sería la segunda fuerza y la llamada psiquiatría existencial, que en Europa se ha dado a conocer con el término psicología humanista, acuñado por Charlotte Bühler, la tercera fuerza.

La Logoterapia se inscribiría en esta tercera fuerza, y ello a pesar de que la concepción de Frankl difiere de las ideas de la Psicología Humanista en que en la Logoterapia no se reconoce la realización personal como el mayor objetivo de la existencia humana. En la Logoterapia, la autotranscendencia del hombre se halla, por así decirlo, por encima, con lo cual todavía queda por dilucidar lo que ello significa (Lukas, 2003).

Frankl (en Fabry, 1968) define a la Logoterapia como una educación destinada a fomentar la responsabilidad del individuo en una época en la cual la tecnología amenaza con reducir al hombre a la categoría de un objeto carente de responsabilidad, cuyos actos pueden ser calificados como meras reacciones.

La Logoterapia puede definirse desde tres perspectivas: 1) antropológica filosófica, 2) desde la terapia existencial centrada en el sentido y 3) filosófica, basada en el sentido y la autotrascendencia; por lo que la Logoterapia es la terapia del sentido. Podría definirse a partir del vocablo griego logos, que admite la acepción de “significado” y de “sentido”, aunque también la de “espíritu”. (Frankl, 2003).

El concepto logoterapéutico del hombre descansa sobre tres pilares:

- “La **libertad de voluntad** se opone a un principio que caracteriza las aproximaciones al ser humano más corrientes, a saber, el determinismo. Pero, en realidad, sólo se opone a lo que yo suelo llamar pandeterminismo, porque hablar de la libertad de la voluntad no implica de ningún modo cualquier indeterminismo a priori. Al fin y al cabo, libertad de voluntad significa libertad de la voluntad humana, y la voluntad humana es la voluntad de un ser finito. La libertad del hombre no es libertad desde unas condiciones, sino más bien libertad de adoptar una actitud frente a lo que las condiciones le puedan poner delante (Frankl en Lukas, 2003)”.
- La **voluntad de sentido** es la fuerza motivante de la vida humana y tiende al descubrimiento del sentido de la propia (porque no hay un ‘sentido universal’) vida que es, en definitiva, el que la planifica y la constituye en vida humana (García, 2004). La idea que motiva la voluntad de sentido, supone que cada hombre está animado por una aspiración y un ansia de sentido. Cuando se satisface un sentido, se produce el encuentro entre dos correspondencias: un componente

interior, formado precisamente por esta aspiración y ansia humanas, y un componente exterior, que es la oferta de sentido de la situación.

Si la disposición de la persona hacia el sentido se ve limitada, se producirá una merma de la percepción del componente exterior y no una disminución del interior, el cual sigue existiendo como si fuera un documento de identidad de lo humano, incluso en caso de incapacidad grave (Lukas, 2003).

- “El postulado del **sentido de vida** pone de manifiesto el convencimiento logoterapéutico de que la vida tiene un sentido incondicional que no se pierde bajo ninguna circunstancia. Sin embargo, este sentido puede escaparse a la comprensión humana. Hasta aquí, el sentido es una magnitud que trasciende a los seres humanos y que debe percibirse y presentirse de nuevo cada vez (Lukas, 2003).”

Frankl (en Lukas, 2003) afirma que no hay ninguna situación en la vida que carezca realmente de sentido, esto lo deduce del hecho de que los lados aparentemente negativos de la existencia humana, también pueden adoptar la forma de algo positivo, de una exigencia, si se tratan con la actitud y la postura correctas.

3. Sentido de Vida.

3.1. Sentido de Vida desde el Enfoque Centrado en la Persona.

El Enfoque Centrado en la Persona enfatiza que la comprensión del ser humano es global. Esta perspectiva privilegia como punto más significativo de que el desarrollo pleno de la persona tiende a la actualización de sus potencialidades. Desde este modelo el fin no es alcanzar la felicidad personal, sino tocar las profundidades de la persona para lograr una transformación interior que la conduzca a vivir en la congruencia, en la libertad responsable con un claro sentido existencial (Velasco, 2000).

Se elige esta orientación considerando que el motivo de atención es la persona y no el problema. “En el contexto de la relación entre el orientador y el orientado es el segundo quien tiene dentro de sí muchos recursos para entenderse a sí mismo, para modificar su autoconcepto, sus actitudes y su conducta (Rogers, 1980)”.

3.1.1. El Organismo.

De acuerdo con Rogers (1966), “el organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico, donde una de las características básicas de la vida orgánica es la tendencia a las respuestas totales, organizadas, intencionales”.

Esta particularidad de la teoría del Enfoque Centrado en la Persona conduce a considerar al organismo ya no sólo respondiente desde lo fisiológico, sino además en los aspectos psicológicos y todo lo relacionado con la realidad, dándose así lo que Rogers llama una respuesta total, organizada e intencional ante la realidad y todo lo que se percibe de ella, es el organismo un sistema organizado global, donde si se realizan cambios en alguna de sus partes,

afecta al todo en su integralidad, es decir, el todo está conformado por cada una de sus partes y cada parte, en sí misma, contiene al todo (Rogers, 1993).

La teoría organísmica de Rogers se ve ampliada y fortalecida posteriormente por los trabajos de Gendlin de los años sesentas acerca de la experienciación y la focalización; esta técnica permite desarrollar y estar en contacto con el propio proceso experiencial. Es un “método de prestar atención hacia el propio interior para permitir que se forme una sensación global directamente percibida y sentida (felt-sense). Es una sensación global de un problema o de una situación no resuelta (Alemany, 1988)”.

Este significado vivido integral es lo que se presenta en el constructo experienciar, como un proceso organísmico cambiante, donde el cuerpo expresa la globalidad y en el que confluyen muchas de las experiencias que lleva a cabo una persona. “Este despliegue se vive como un movimiento de conciencia interior que se produce entre sensaciones corporales que contienen significados implícitos, por una parte, y algo que funciona como símbolo e interacciona con ellas, por otra parte (Alemany, 1988).”

Gendlin (1997) puntualiza que: cuando emplea la palabra ‘cuerpo’ se refiere a mucho más que la maquinaria física. No solo vivimos físicamente las circunstancias que nos rodean, sino también aquellas circunstancias que solo pensamos. Nuestro cuerpo físicamente sentido es parte de un gigantesco sistema del aquí y otros lugares, del ahora y otros tiempos, de nosotros y otras personas, de hecho, de todo el universo.

Nuestros cerebros y cuerpos saben mucho más de lo que normalmente está a nuestra disposición. Somos conscientes de solo un fragmento de lo que profundamente sabemos. El sistema nervioso central percibe y procesa un gran cúmulo de información que está almacenada fuera del ámbito del ‘darse cuenta’ cotidiano. Alguna de esta información se manipula mejor en una base inconsciente. Pero el conflicto, el dolor y los problemas no resueltos pueden

llegar a ser origen de inquietud crónica, crecimiento bloqueado, y aún enfermedad.

Por lo tanto, basado en lo que ahora sabemos de cómo los dos hemisferios cerebrales se especializan en su modo de saber, parece que el fenómeno del cambio-sentido puede actualmente reflejar conocimientos del cerebro-global. Es decir, el hemisferio izquierdo, analítico, del cerebro, dominante para el lenguaje, nombra aquello que hasta ahora era inarticulado y difuso, conocido solamente de todo por el mudo cerebro derecho. La nueva información parece ser mediada primariamente por el hemisferio derecho que también está más ricamente conectado al viejo cerebro límbico evolucionado.

La fuente interior, dentro de cada persona, tiene implícitamente el conocimiento lingüístico de todo lo que esa persona ha aprendido, oído o pensado alguna vez, pero también contiene una más básica organización del organismo humano y también la progresiva diferenciación única y el desarrollo del vivir de esa persona hasta ahora.

Esta es la razón por la que, cuando una persona presta atención primeramente a una sensación y sentimiento global no claros, es tanta la sabiduría implícita en ella, que resulta impensable para esta persona o para cualquier otra, hasta ese momento. Incluso personas de una educación muy rudimentaria hablan una cierta clase de poesía en tales ocasiones, porque deben usar las palabras de una forma novedosa y fresca para designar nuevos aspectos específicos (Gendlin, 1997).

Cuando pasa algo malo, el cuerpo lo sabe, e inmediatamente se pone a repararse a sí mismo. El cuerpo sabe cómo se siente su propio estado correcto, y está constantemente cotejando y ajustando sus procesos para mantenerse tan cerca de ese estado como le sea posible. Nuestro cuerpo sabe cuál es la dirección de la curación y la vida. Si nos detenemos a escucharlo por medio de la focalización, nos proporcionará los pasos en la dirección adecuada (Gendli, 1997).

Una vez que la persona ha descubierto esta fuente interna, el sujeto ya no puede ser sustituido o suplantado por alguien o por algo distinto, porque percibe con gran claridad que ningún otro puede conocer mejor la propia vida de uno así como los pasos de su posterior evolución. Uno está abierto a toda clase de experiencias, pero la evaluación última siempre procede de dentro.

Ciertamente una sensación sentida no es una emoción. Una sensación sentida es algo que se reconoce al principio; se percibe como llena de sentido, pero desconocida. Es una sensación corporal que lleva implícito un determinado sentido o significado. Cuando se aprende la técnica del enfoque, se descubre que el cuerpo, hallando su propio camino, proporciona sus propias respuestas a muchos problemas (Gendlin, 1997).

Hay dos postulados que destacan en la obra de Gendlin (1997): primero, que hay una especie de conciencia corporal que influye profundamente en nuestras vidas y que puede usarse como instrumento para ayudarnos a alcanzar metas personales o para construir nuestro propio camino hacia el crecimiento personal. Se ha prestado tan poca atención a este modo de conciencia corporal que no existen palabras prefabricadas para descubrirla, y ha sido él mismo, quién acuñó su propio término: la sensación - sentida (felt-sense).

Segundo que la sensación - sentida cambiará, se moverá aún si te acercas a ella en la forma debida. "Cambiará incluso al mismo tiempo que estás estableciendo contacto con ella. Cuando la sensación - sentida de una situación cambia, tú cambias y, por lo tanto, también cambia tu vida". La aportación de Gendlin (1997) contiene un mensaje: "Tú tienes el poder de cambiarte a ti mismo y, de hecho, sentir el cambio aconteciendo dentro de ti".

3.1.2. Tendencia Actualizante.

Partiendo de la idea de que la tendencia actualizante en cualquier organismo es su motivación básica, entonces cualquier organismo presentará una tenacidad por la vida, el empuje vital, hacia delante y la habilidad para sobrevivir aún en un ambiente increíblemente hostil, no simplemente quedándose estático, sino siendo capaz de adaptarse, desarrollarse y convertirse en sí-mismo.

En general la vida es un proceso activo y no pasivo, en donde las conductas de un organismo están dadas en la dirección de mantenerse, mejorarse y reproducirse. Ésta es la naturaleza misma del proceso que llamamos vida. Hablando de la totalidad de estas reacciones dentro de un organismo, Bertalanffy (en Rogers, 1980) dice: “encontramos que todas las partes y procesos están de tal manera ordenados que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos”.

Cuando se habla en un sentido básico de lo que motiva la conducta de los organismos, esta tendencia direccional es lo fundamental; opera siempre, en todos los organismos. De hecho, es la presencia o ausencia de este proceso total direccional lo que nos capacita para poder decir si un organismo determinado está vivo o muerto (Rogers, 1980).

Parece que a la pregunta sobre qué es lo que hace latir a un organismo, tanto Rogers como Frankl coinciden en describir que existe una fuerza o tendencia natural al crecimiento que uno llama tendencia actualizante y el otro, voluntad de sentido respectivamente. Por lo tanto, si se parte de que existe en cualquiera de nosotros una fuerza que nos lleva al desarrollo de nuestras potencialidades también existe una voluntad de sentido que es la que se debe promover para así posteriormente encontrar un sentido de vida.

3.1.3. Valoración Organísmica.

La valoración organísmica es el constructo que conduce a tomar contacto con la integralidad corporal en sus dimensiones física, emocional, mental, social y trascendental, como una vía de promoción global del desarrollo humano, relacionando diversos constructos tales como la tendencia actualizante, la tendencia formativa, autoactualización, la experiencia, la congruencia, la apertura a la experiencia, la madurez, el funcionamiento pleno, entre otros.

Gracias a esta visión integral de los seres humanos, dentro del Enfoque Centrado en la Persona, se puede considerar entonces, que la valoración organísmica es una especie de sabiduría organísmica, puesto que es el medio privilegiado para que se dé la actualización o funcionamiento pleno de cualquier persona.

Lograr esto último es posible porque la persona descubre que su propio organismo merece confianza, que es un instrumento adecuado para hallar la conducta más satisfactoria en cada situación inmediata. Descubre que su capacidad de evaluación autónoma 'organísmica' representa una fuente de orientación digna de confianza y capaz de guiarle hacia formas de comportamiento generadores de satisfacción y ello en razón de que: a) todos los datos de la experiencia son accesibles a la conciencia y son empleados; b) ningún dato de la conciencia es desmentido o deformado; c) las consecuencias del comportamiento son accesibles a la conciencia; d) los errores cometidos en la prosecución del máximo de satisfacción-errores; debidos a la insuficiencia de datos de la experiencia, serán corregidos por la prueba de la realidad (Poeydomenge & Solana, 1986).

Indudablemente esta confianza en el organismo integral y sus procesos de valoración organísmica trae beneficios personales y sociales como se revisará. En la medida en que esa persona puede captar la globalidad de su experiencia, tiene acceso a más datos relacionados con la situación y puede utilizarlos como base para su conducta.

Conoce sus propios sentimientos e impulsos, a menudo, complejos y contradictorios y es capaz de percibir las exigencias sociales, desde las leyes sociales relativamente rígidas hasta los deseos de sus amigos y su familia. Puede evocar situaciones anteriores similares y recordar las consecuencias de las diferentes conductas adoptadas en esas situaciones. Posee una percepción relativamente correcta de esta situación externa en toda su complejidad.

Con la ayuda de su pensamiento consciente, puede permitir a su organismo considerar, evaluar y equilibrar cada estímulo, necesidad y demanda y sopesar su gravitación e intensidad relativas. Sobre la base de estas complejas consideraciones, es capaz de descubrir la elección que más se aproxima a la satisfacción de todas sus necesidades mediatas e inmediatas en esa situación. Por supuesto, en esa evaluación de todos los componentes de una elección vital, el organismo no es de ningún modo infalible.

La persona puede elegir mal, pero puesto que tiende a abrirse hacia su experiencia, prevé mejor las posibles consecuencias insatisfactorias y puede corregir más rápidamente las decisiones erróneas (Rogers, 1993).

La opinión de Poeydomenge & Solana (1986) al respecto es la siguiente: ¿Quién programa ese ordenador 'sabio' en el que el sujeto tiene toda su confianza porque sabe integrar más datos que la razón por sí sola, ordenador cuyos errores son sólo resultado de una iluminación parcial o demasiado parcial y cuyo progreso depende de la apertura a los mensajes de los sentidos?

La comparación testimonia este rechazo del racionalismo que limitaría el mismo a la imagen intelectual que de él se tiene a menudo. Somos más ricos de lo que 'pensamos' y nuestras reacciones internas son más precisas, aunque no resulten infalibles, que las exclusivas de nuestra inteligencia.

Se necesita aceptar, dejarnos 'dictar' la conducta que hay que seguir por parte de la sensibilidad profunda, especie de inteligencia intuitiva, hallar la inspiración 'organísmica', suspendiendo las formas habituales de razonar para escuchar lo

que se dice en el fondo de nosotros, en un lenguaje frecuentemente 'codificado', a veces poco audible, con todos los riesgos posibles de errores de interpretación.

Castillo (1998) aporta su idea sobre la importancia de la sabiduría organísmica en nuestras vidas: Lo que la persona percibe por sus medios organísmicos es digno de confianza y, al asumir la responsabilidad que ello significa, es capaz de tener una relación más madura y moral, con un alto sentido ético que lo conduce a una reflexión profunda y trascendente, tanto de sí misma como del medio social en el cual se desarrolla.

De esta manera, la sabiduría organísmica trasciende los límites de la individualidad para dar lugar a una vida en común, donde la autenticidad y la congruencia serán ejes de actualización de los diversos potenciales que posee el ser humano.

Lo contrario de actuar de acuerdo con el organismo es actuar en función de unos principios rectores que se aplican inmediatamente a cualquier situación, sin tener en cuenta si esa decisión es la más conveniente para el desarrollo de la persona en su totalidad.

La confianza en el organismo es el fundamento de la orientación rogeriana, en ella el facilitador se limita a crear un clima adecuado para que la persona actualice sus potencialidades, ya que confía en que él o ella por sí mismo puede salir de esa situación de incongruencia y alcanzar un nivel de funcionamiento más pleno (Campos, 1982).

Reconociendo los beneficios que aporta la sabiduría organísmica, queda como certeza que la valoración organísmica desarrolla una función de selección, control y orientación en el devenir de las personas y las metas que persigue. Aunque en este apartado, no se exprese de forma explícita la relación entre la valoración organísmica y el sentido de vida parece que ésta se puede

establecer, al considerar y propugnar que se debe utilizar la sabiduría organísmica para diseñar un sentido de vida deseable y realista.

3.1.4. Percepción.

En el constructo de la percepción es donde se encuentra que Rogers expresa con mayor énfasis la influencia y presencia de la fenomenología en su teoría. Si no se da ese salto cualitativo y entendemos que gracias a la fenomenología es como el Enfoque Centrado en la Persona postula que la percepción es la: “significación subjetiva que una persona da a todo aquello que sucede en sí y a su alrededor (Artiles & Martín, 1995)”.

Si esto fuera cierto no tendríamos una individualidad y todos seríamos entonces producto de los estímulos recibidos y por lo tanto tendríamos respuestas iguales. La validez precisamente del enfoque está en romper y abandonar estos pensamientos y proponer una postura donde es la persona y solo ella quien tiene la certeza en la construcción particular de su realidad.

Es así como se plantea que el sentido de vida de los adolescentes se verá fuertemente influenciado y conformado a partir de las percepciones y evaluaciones que de su mí-mismo y de su entorno haga en este momento de su realidad.

La conducta del sujeto, está determinada por la percepción que tiene de sí-mismo y de su medio, en un campo perceptivo que es el universo subjetivo del individuo; la realidad, en fin, tal como es percibida. Tal campo perceptivo se concreta en la propia imagen de sí-mismo, establecida como cuadro de referencia interno.

Concebida como centro, será la persona la dadora de sentido a lo vivido, por lo tanto como sujeto de percepciones que implican la atribución de significaciones

a lo que la afecta, interna o externamente, al estar en contacto consigo misma y con lo que la circunda (Artiles & Martín, 1995).

Husserl (en Quitmann, 1989) afirma: “El mundo debe percibirse del modo en que se presenta a cada uno en el marco de sus experiencias. Por tanto, los datos físicos no representan ni una verdad única ni un mundo transfenoménico detrás de las experiencias subjetivas, sino que son una parte del mundo de la vida.”

En el caso de las experiencias fenoménicas no se trata de estados en el interior del individuo, sino de intencionalidades, es decir, de distintos tipos del ser en el mundo. Un análisis intencional de este tipo tiene como base el sentido con el que aparece ante nosotros el mundo en cada caso. Si me fijo en lo que el mundo significa para mí comprendo simultáneamente quién y qué soy yo mismo.

La voluntad de sentido de Frankl puede ser considerada como otra manera de enfocar el mismo concepto; pero esto representa una ventaja en su pensamiento, porque es una idea particularmente humana que señala la habilidad característica del percibir o encontrar sentido no solamente en lo que es, sino también en lo que puede ser. Esta es la capacidad que Max Scheler (en Vial, 1999) ha llamado “capacidad de libre contemplación de lo posible”, la cual es considerada por él como el factor que separa a las personas de los animales inferiores.

3.1.5. Experiencia.

La tesis de Gendlin (1997) es la siguiente: hasta ahora se asumió o que el significado reside en el experiencing sentido y que la lógica no hacía más que distorsionarlo, o que éste reside en la lógica, y el sentimiento, por tanto, no es más que un caos que hay que evitar; esto no es cierto. El significado se forma

de la interacción entre el experiencing y algo que funciona como símbolo (en Gondra, 1978).

Dentro de este contexto filosófico general hay que insertar la explicación del constructo del experiencing: el existencialismo tiene éxito si hacemos equivaler “existencia” a “experienciar” (Gendlin, 1997). Por lo tanto, atendiendo a nuestra experiencia interna, se puede descubrir un fenómeno, cuyas principales características son las siguientes (Gondra, 1978):

1. El fenómeno del experiencing es algo concreto que todos sienten.
2. Este fenómeno es algo fluido y siempre en movimiento.
3. Por ser existencialmente algo concreto, ya presente aquí y ahora, el experiencing no puede adecuarse a esquemas lógicos abstractos, que representan algo pero, que en sí no son nada. Por ser algo concreto: un sentimiento, sin embargo es capaz de ser conocido por medio de una referencia directa, es decir, dirigiendo nuestra atención hacia él y apuntándolo de un modo pre conceptual.
4. Es un sentimiento corpóreo. Es algo así como una localización, un punto de referencia para la atención. Pues bien, este referente interno, al cual se presta atención es lo que se llama proceso inmediato de experiencias (experiencing).
5. A pesar de estar presente siempre en nosotros, el experiencing es algo muy difícil de definir. Puede ser diferenciado en múltiples aspectos, pero siempre se escapa a una definición conceptual.
6. También se puede tener un acercamiento al experiencing examinando los propios significados personales.
7. Este experiencing se halla presente siempre que se viva una situación, aunque no se simbolice exactamente todos y cada uno de los elementos de la misma. El experiencing interactuará con las cosas y los hechos y permitirá dar una respuesta adecuada.
8. Este proceso de experiencias es una de las constantes de la vida humana, algo semejante al metabolismo del cuerpo.

9. El experiencing tiene una importancia capital en la vida. Gracias a él se actúa, se crea, se progresa. Si se pierde contacto con la experiencia inmediata se puede incluso llegar a enfermar. Todas las reacciones son dirigidas por el sentido experiencial de lo que se observa.

El experiencing contiene significados a nivel preconceptual. Lo preconceptual no está constituido por contenidos o significados existentes y realmente definidos. Estos significados implícitos no son completos ni están formados. Cuando se hacen explícitos, se hacen diferentes a lo que eran cuando estaban implícitos; sólo pueden conformarse plenamente cuando entran en interacción con el símbolo; es decir cuando la persona le da un significado o sentido. Este es precisamente el punto de relación entre experiencia y sentido de vida.

Para Husserl (en Gendlin, 1997), la palabra experiencia, tal como se conceptualiza, siempre es hacia algo, sobre algo, con algo; nunca, simplemente, una entidad dentro del cuerpo o mente.

De la experiencia se pueden sacar innumerables significados, cuya característica principal es la de constituir entre todos ellos una corriente o flujo continuo, en el cual no existen elementos aislados. No es algo interno, sino algo interactivo que contiene implícitamente muchos aspectos de la situación en que se vive, del cómo se vive y cómo encajan con las situaciones.

3.1.6. Conciencia.

En la búsqueda de sentido las personas son guiadas por su conciencia. “En una palabra: la conciencia es un órgano del sentido. Se podría definir como la capacidad de percibir totalidades llenas de sentido en situaciones concretas de la vida” (Frankl, 1988).

Pero la conciencia puede también extraviar a la persona. Más aún, hasta el último momento, hasta su último respiro, la persona no sabe si ha cumplido el

sentido de su vida o si, quizás, se ha confundido. Esto no quiere decir que no existe la verdad. Sólo puede haber una verdad subjetiva, pero nadie puede saber si es él o ella y no otro su dueño (Frankl, 1988).

De esta forma, las personas han de vivir entre la incertidumbre y el riesgo: la conciencia le deja la duda de haber hallado el auténtico sentido, pero las personas no pueden sustraerse al riesgo que corre al obedecer a su conciencia.

Debido a esta paradoja existencial, es como la educación más que nunca, debería ser una educación para fomentar una conciencia responsable. La educación debería ocuparse no solamente de transmitir conocimientos, sino también de refinar la conciencia para que las personas sean capaces de escuchar en cada situación la exigencia que contiene.

Como resultado de una mayor atención no solo parecería esta vida llena de sentido, sino que se estaría inmunizado contra el conformismo y el totalitarismo (ambos consecuencias del vacío existencial) pues una conciencia alerta nos hace capaces de resistir de manera que no nos entreguemos fácilmente al conformismo ni nos dobleguemos tampoco al totalitarismo (Frankl, 1988).

Vivimos en una sociedad de la abundancia, pero esta superabundancia no lo es solo de bienes materiales, lo es también de información. Si se quiere salir airoso en medio de estos estímulos a través de los medios de comunicación social, se debe saber qué es importante y qué no lo es; en una palabra, lo que tiene sentido y lo que no lo tiene.

La llegada de una concientización de nuestros pensamientos y actos ya se va perfilando. Se anuncia por una eclosión de protestas. Lo que no debería engañarnos es que muchas de las llamadas protestas degeneran en antítesis puesto que se hacen contra algo y no a favor de algo, no saben brindar una alternativa constructiva (Frankl, 1988).

Lo que viene a ser el descubrimiento de Rogers (en Artiles, 1975) es la posibilidad de asumir en la toma de conciencia, hecha en auténtica libertad, esa otra realidad de lo visceral y sensorial que se encuentra en el animal, gracias a la cual se llega a estructurar la unidad organísmica. En tal estado de unificación la persona es consciente de lo que su contexto social le exige, así como de sus necesidades fisiológicas elementales (alimento, satisfacción sexual, abrigo, etcétera) de necesidades más específicamente humanas tales como amistades, desarrollo personal, y también de sus contradictorias polaridades afectivas ante sus semejantes (ternura - hostilidad).

Cuando la unificación se logra en la persona con una conciencia libre, el ser humano no aparecerá con características de una bestia a domesticar, sino como un organismo capaz de llegar, gracias a las notables capacidades de integración de su sistema nervioso central, a un comportamiento equilibrado, realista, valorizante de sí mismo y los otros, comportamiento que es la resultante de todos esos elementos de conciencia.

Es aquí donde Frankl hace confluir todo su pensamiento: el ser humano al tomar conciencia de su estar en el mundo, descubrirá que tiene la tarea de hacerse cargo, en primer lugar, de su propia vida. Este descubrimiento puede manifestarse en la conciencia humana de modo ambivalente. Para unas personas puede significar el gozo de emprender el proyecto de definición de la propia existencia y para otras significará la angustia de sentirse arrojadas en el mundo bajo el peso de una vida que ellas no eligieron.

En esa relación esencial persona - mundo, los seres humanos al captar, vivenciar y valorar la realidad descubren aquella posibilidad única que no puede ser realizada por otro y que es necesaria en esa situación dada en que se encuentra. La conciencia actúa, por intuición o anticipación permitiendo a la persona descubrir el significado único de esa situación para el propio ser personal, también singular y único. Será entonces, la conciencia la instancia con la que los hombres y las mujeres perciban qué tipo de sentido conlleva una determinada situación y es así como la persona posteriormente podrá actuar.

3.1.7. Libertad Responsable.

¿Se puede lograr construir o definir un sentido de vida sin antes tomar conciencia tanto de la libertad como de la responsabilidad que se posee para realizar dicha tarea? El vacío existencial que manifiestan los adolescentes se debe a un desconocimiento, confusión o miedo que tienen respecto a lo que significa actuar como una persona libre.

Rogers (1980) enuncia que “el poder de las personas radica fundamentalmente en descubrir su potencialidad, saberse dueño y libre de esta inigualable experiencia de ser persona, para posteriormente ejercerla en lo que subjetivamente cada uno de nosotros consideramos como nuestro sentido de vida.

Ser una persona libre y responsable conlleva dos conflictos vivenciales importantes: el primero contigo mismo al cuestionar o romper con las formas tradicionales en que nos educan y el segundo al relacionarte con los otros viviendo auténtica y congruentemente con los significados que tienen sentido.”

Planteó que definir y construir un sentido de vida equivale a vivir la aventura de convertirse en persona; decisión que sólo una persona conscientemente libre y responsable podrá hacer.

Rogers, sabía que la relación de ayuda se hallaba completamente orientada hacia el redescubrimiento, por parte del cliente, de su libertad, a partir de su rigidez inicial. “No puedo hacer más que intentar permitir a los otros y dejarles libres de desarrollar su propia libertad interna a fin de alcanzar una interpretación significativa para ellos de su propia experiencia” (en Poeydomenge, 1986).

La libertad no es la realización por una persona de la secuencia ordenada de su vida, implica un poder de decidir, un poder de existir independientemente de los demás, y un poder de descubrirse responsable del sentido dado a su vida.

“La libertad de la que hablo es esencialmente algo interior, algo que existe en la persona viva. Es la misión de ser responsable del mí - mismo que se ha elegido ser” (Rogers en Poeydomenge, 1986).

La persona es libre, la persona es libertad. La forma de libertad que más le atrae a una persona es aquella que experimenta cada vez que se permite escuchar la sabiduría profunda que se halla en él. El facilitador, el maestro, el promotor, el terapeuta deben facilitar esa toma de conciencia de un sentimiento interno en el cliente o alumno.

La ciencia está haciendo de la persona un objeto, induciendo a los seres humanos a negar sus propias intuiciones para fiarse de lo que le viene sugerido (Poeydomenge ,1986).

Para escapar del condicionamiento, solo eficaz si es continuo, es preciso afirmar las certezas interiores, desarrollando la confianza en uno mismo. La persona libre se determina en la soledad de su experiencia, sólo ella sabe evaluar su grado de responsabilidad y de lucidez, sólo ella garantiza la significación de su acto.

La experiencia vivida de la libertad ratifica así que cuanto más es liberado la persona de lo que él no es (las expectativas de los demás, el conformismo social, los hábitos adquiridos) más puede ser él mismo, autónomo, creativo, sorprendiéndonos por sus decisiones y sin embargo coherente para quien conozca todos los elementos en juego. Tan grande es la lógica del ser vivo, en la expresión de su libertad (Poeydomenge, 1986).

La libertad humana justamente consiste en que puede disponer, que goza del derecho de disponer. Las llamadas disposiciones de la persona no son en absoluto algo que puede ser, desde un principio, determinante de su destino (psicológico o biológico), tienen más bien un aspecto determinadamente positivo, y este se hace evidente cuando se considera como algo favorable para nuestra libertad.

3.1.8. Mí Mismo.

El concepto que tiene una persona de sí misma configura gradualmente su manera de vivir, ya que es el centro de su mundo interior y de sus percepciones y sensaciones. Por tanto, el concepto de sí mismo influye de forma decisiva, ante todo y sobre todo en cómo ve una persona los sucesos (presentes, pasados o futuros), los objetos y a las personas en su entorno, en el significado que para ella tiene la vida (Tausch-Tausch, 1981).

En realidad, el mí-mismo tiene una función selectiva, sirve como un filtro por donde, al pasar los acontecimientos que ocurren alrededor del individuo, se van seleccionando solo aquellos que pasarán a formar parte de su conciencia. El criterio de selección va estar en concordancia con lo que para su sí - mismo sea, por un lado, interesante y le ayude a su autorrealización, o bien por el contrario, peligrosos, estimulando sus órganos sensoriales para estar alerta y actuar si tuviera que defenderse. Esto último exigirá la realización de una tarea apreciativa del concepto que de sí-misma desarrolle la persona.

El concepto de mí-mismo es, por así decirlo el punto de referencia del significado, que las distintas percepciones, sensaciones y experiencias tienen para la persona (Tausch-Tausch, 1981).

De esta manera el mí-mismo va perfilando su propia existencia a través de sus decisiones, actos que sintetizan la representación de su vivencia y que asume o transforma logrando así una unidad de su historia personal. El sujeto decide asumir su instante como un potencial creador o se asocia pasivamente. En la continua dinámica del mí-mismo que expresa la vida consciente, real y potencial, se incluye la acción de los otros mí-mismos, lo que da un mundo objetivo común a todos (Méndez en Velasco, 2004).

El ser humano experimenta su mí-mismo en la intencionalidad y en la voluntad. Velasco (2004) considera equivocada la famosa enunciación de Descartes:

“Pienso luego existo”, pues cree que la mismidad no procede del pensar como tal y ciertamente no de la intelectualización.

May (en Fabry, 2001) parafrasea las ideas anteriores diciendo: La potencialidad es experimentada como mía, como mi poder, como mi asunto, por eso, lo que dé en la actualidad depende en cierta medida de mí; hasta que punto pongo todo mí peso en ese empeño, hasta que punto vacilo, etcétera.

La experiencia humana lleva un proceso: concibo, puedo, quiero, soy. El puedo y el quiero son las experiencias esenciales del mí-mismo; esto nos exime de asumir la insostenible posición en terapia de suponer que el paciente desarrolla primero un sentido de identidad o mismidad y luego obra. Por el contrario el paciente experimenta su mí-mismo en la acción o por lo menos en la posibilidad de la acción (Velasco, 2004).

Si una persona pudiera forjarse su propio sentido, decidiéndolo simplemente por sí mismo, la vida sería como una mancha informe similar a las pruebas de Rorschach, a partir de la cual se podría imaginar el sentido que mejor le acomode a cada uno. En cambio, se percibe la vida como un rompecabezas dentro del cual se oculta una imagen, dibujo con figuras de árboles, nubes, flores y casas; que lleva una instrucción que dice: descubra la bicicleta oculta en este cuadro.

La persona tiene que examinar el dibujo desde diversas perspectivas hasta que identifica la bicicleta entre la maraña de imágenes. Uno tiene que analizar la vida de la misma manera, hasta que descubre su sentido, ya que no le puede ser dado a uno por la sociedad o por los padres. Tampoco puede ser prescrito por el psicólogo u orientador como si fuera una píldora. Lo que cualquier profesional puede hacer, es señalar respuestas con sentido que puedan acomodarse a la situación de alguien en particular, y es responsabilidad de la persona descubrir la que tenga sentido para él o ella (Fabry, 2001).

Al percatarse de la intencionalidad y la responsabilidad en el descubrimiento de su sentido de vida, los adolescentes establecen la relación con la realidad, pues solo en ella se conoce, se construye la significación y se modela la existencia. Así al establecer la relación entre mí-mismo y sentido de vida, se encuentra el momento en que los adolescentes se responden a sí mismos. Es consciente de sí mismo como individuo activo y creador y se da cuenta de que sólo existe un significado de la vida: el acto mismo de vivir.

Finalmente, es interesante comentar que la configuración del mí-mismo no desaparece con la edad. Su expresión puede verse limitada por debilidades físicas o psicológicas. Existen, sin embargo, oportunidades en las áreas aún intactas (Fabry, 2001).

3.1.9. Congruencia.

En el actuar de los adolescentes la congruencia ocupa un papel muy importante, ya que, dependiendo de cómo se desarrolle la misma, es como se evaluará si su sentido de vida es auténtico y genuino o es incongruente.

Cuando un adolescente busca la congruencia abandona progresivamente sus defensas para dejarse invadir por lo que siente, se convierte en su única referencia. No depende ya de normas exteriores introyectadas, sino que escoge lo que le parece más adaptado a la situación presente tal como puede captarla, oponiéndose, si es necesario, a las normas de su ambiente no por anticonformismo sino por una preocupación de autenticidad, pesando su responsabilidad (Velasco, 2004) .

Son los sujetos congruentes, creadores de sus normas, de sus tipos de relación con los demás, del sentido que dan a su vida, a su actividad profesional quienes hacen evolucionar a su entorno, logrando incluso un impacto sobre la sociedad.

Estas personas nuevas tienen confianza en su propia experiencia vivida y desconfían profundamente de toda autoridad exterior. Ni papá, ni juez, ni universitario pueden convencer a estas personas de cualquier cosa que sea que no se base en la experiencia personal (Poeydomenge, 1986).

En otras palabras, cuando se vive en la congruencia, se ha aprendido a discernir, dentro de sus experiencias, lo que es verdaderamente él o ella de lo que es transitorio. Por eso cada cual ha de ser muy sincero consigo mismo a fin de determinar qué es lo que quiere y qué es lo que puede conseguir. Por ello se advierte que para descubrir y vivir un sentido de vida auténtico se necesita silencio, reflexión, experiencias y tiempo.

La condición fundamental para ser auténtico es la de conocer y aceptarse a sí mismo. Quien está empeñado seriamente en aceptarse en cualquier aspecto de la vida y se ha expuesto a dejarse conocer libremente por los otros sin recurrir a coberturas defensivas, sabe lo difícil que es permanecer así de transparente, pero comprueba que sólo asumiendo esta postura, los encuentros y las metas se convierten en claros y constructivos.

El obstáculo más relevante que se puede encontrar al vivir y al comunicar la congruencia consiste en el miedo a conocerse a fondo y conocer al otro. En la medida en que las personas afrontan y superan este miedo, ser genuino va ganando terreno y se llega así a un tipo de encuentro constituido por dos personas plenamente autónomas que se ayudan recíprocamente a conquistar un margen cada vez más amplio de certeza y de libertad (Giordani, 1988).

No es sencillo conseguir tal realidad. Ser real implica la difícil tarea de darse cuenta del flujo de experiencias que transcurren dentro de uno mismo, un flujo caracterizado especialmente por su complejidad y su cambio continuo.

“He llegado a comprender que ganar la confianza del otro no exige una rígida estabilidad sino que supone ser sincero y auténtico. He escogido el término coherente para describir la manera de ser que me gustaría lograr. Esto significa

que debo poder advertir cualquier sentimiento o actitud que experimento en cada momento” (Rogers, 1966).

La congruencia requiere, que la persona sea un individuo bien desarrollado e integrado psicológicamente, suficientemente completo y en contacto consigo mismo. Esto, entre otras cosas, desear conocer las imperfecciones y vulnerabilidades, aceptando las partes positivas y negativas de sí mismo con cierta tolerancia, siendo capaz de abrirse sin defensas a lo que se vive en uno mismo y de ponerse en contacto con eso, tener una identidad sólida y una sensación bastante fuerte de competencia, funcionar eficazmente dentro de las relaciones personales e íntimas sin la interferencia de los propios problemas personales. El autoconocimiento y la fuerza del mí-mismo pueden verse como las dos piedras angulares de este modo de ser (Lietaer, 1997).

Por lo tanto la congruencia, como se maneja aquí, se refiere no a una propiedad o cualidad moral o metafísica, sino a una serie de conductas personales esenciales para un desarrollo pleno. De acuerdo con esto, se puede aprender a ser genuino en el sentido de que aprendes a ser o vivir tal cual eres, a estar a gusto contigo mismo en tus interacciones. No se necesita cambiar o actuar cuando se está con gente diferente con objeto de ser aceptado por los otros.

En conclusión, al ser congruente un adolescente o cualquier otra persona en realidad nos está diciendo cuál es su sentido de vida, es decir qué es lo que piensa o siente sinceramente, cuáles son sus valores, cuáles sus limitaciones, etcétera. Hay una relación entre congruencia y sentido de vida puesto que a mayor congruencia mayor claridad en los fundamentos que dan sentido a la existencia personal.

De lo que se trata entonces es de aprender a ser congruentes para así indirectamente descubrir el sentido de vida. “La congruencia posee una maravillosa cualidad para apreciar y reapreciar, con frescura e ingenuidad, los

valores básicos de la existencia; experimentar terror, placer, admiración e incluso éxtasis, por manidas que estas experiencias puedan parecer a los demás.” (Poeydomenge, 1986).

3.1.10. Funcionamiento Pleno.

Dentro del Enfoque Centrado en la Persona promover un funcionamiento pleno es prioridad y meta específica en todo proceso de orientación, no cabe duda que para tal logro se han concebido, probado, rechazado, mejorado pensamientos y experiencias del enfoque humanístico - existencial.

Si bien el funcionamiento pleno es un criterio deseable, es igualmente un objetivo que el adolescente puede alcanzar sólo en la medida en que realice el sentido concreto de la situación específica de su vida. Si busca la autorrealización por sí misma fracasará en su intento. Sólo en la medida en que la persona cumple el sentido y realiza valores, se cumple y se realiza a sí misma. El funcionamiento pleno se produce entonces, como un efecto de la realización de valores y del cumplimiento del sentido, no como una finalidad.

Bühler (en Frankl, 1990) hace notar: “Lo que tenían presente los representantes del constructo del funcionamiento pleno o del principio de la autorrealización era la realización de posibilidades.” El funcionamiento pleno se resuelve en la realización de las propias posibilidades. Su existencia, ¿está abocada a realizar las posibilidades latentes en la persona y no a realizar las posibilidades de sentido que hay en el mundo, que aguardan aquí a la persona, a que este les dé cumplimiento?

Frankl recuerda a un personaje que contestó a esta pregunta: “Sócrates era consciente de que había en él, entre otras posibilidades, la de ser un criminal”. No se trata de realizar cualquier posibilidad; se trata de realizar lo que se decide. No se trata de hacer lo que se puede, sino lo que se debe.

Aquellos que sólo hablan de realización de las propias posibilidades eluden siempre el verdadero inconveniente, es un problema axiológico; es inevitable afrontar la cuestión de los valores, que implica una decisión sobre cuál de las posibilidades es digna de realizarse, cuál es la necesaria; lo cual significa afrontar nuestra responsabilidad.

Cuando se dice que “cada uno de nosotros llega a ser el que realmente es” suena muy evidente, pero se entiende que esto no sólo parece sencillo, sino también cómodo; si a mí me hacen creer que soy (y siempre he sido ya) lo que debo ser, me ahorro el trance de la elección, de tener que decidir cuál de mis posibilidades voy a perpetuar haciéndola realidad.

Las posibilidades que importan son las del cumplimiento del sentido y de realización de los valores. El hecho de que estas posibilidades sean pasajeras, que al no realizarse se pierdan definitivamente, quiere decir que debemos declarar a las personas no sólo como un ser libre, sino también como un ser responsable, responsable de realizar las posibilidades pasajeras, de cumplir el sentido de su vida personal y de perpetuarlas así mediante esta realización; realizar algo significa salvar de la caducidad lo transitorio y perecedero, integrándolo en el pasado: guardarlo y protegerlo (Frankl, 1990).

La persona, entonces, no deberá preguntarse por el sentido de la existencia, sino a la inversa, deberá interpretarse a sí misma como un ser interrogado, y su propia existencia como una interrogante; no es la persona la que debe preguntar, sino que es la vida la que le formula las preguntas; en consecuencia, la persona ha de contestar y, de responsabilizarse con su vida. En concreto, la persona, debe buscar una respuesta a su vida, buscar el sentido de su vida, para encontrarlo y no para inventarlo; la persona no puede dar sin más un sentido a su vida, sino que debe tomarlo de ella (Frankl, 1990).

Finalmente hay que advertir que quien actualiza sus potencialidades indiscriminadamente es posible que, aparte de no sentirse realizado como persona, tampoco experimentará un bienestar consigo mismo; Yalom (1984)

comenta: “El que fracasa en la tarea de vivir con la mayor plenitud posible, experimenta un sentimiento profundo y poderoso al que yo llamo culpa existencial”.

3.2. Sentido de Vida desde el enfoque de la Logoterapia.

Frankl dedicó su vida profesional a estudiar el sentido de vida. La terapia que él desarrolló es conocida como Logoterapia, que significa terapia a través del significado. De acuerdo con Frankl (2003) lo que nos distingue como humanos, es nuestra búsqueda de sentido. Lo que estriba en encontrar sentido en nuestras vidas es primariamente una fuerza motivacional.

Cuando se habla del sentido de la vida, es habitual la expresión “hacer algo” que le dé sentido a la existencia. Es así que muchas personas tratando de “llenar” de sentido sus vidas se abarrotan de actividades y quehaceres de diversa índole, no alcanzando más que aturdimiento o huir compulsivamente de su propia vivencia.

Frankl (1990) dice al respecto: “el sentido de la vida está en la vida misma. Lo más obvio parece considerar este enunciado como un pleonasma y la solución del problema del sentido como una solución aparente. Pero un análisis atento muestra que la equiparación del sentido de la vida con la vida misma sólo es una fórmula paradójica.”

Si se afirma que el sentido de la vida es la vida misma, se significa con la palabra “vida” dos realidades distintas: primero la vida fáctica (la existencia dada) y luego la vida facultativa (la existencia como una tarea).

En la existencia, en el ser humano, en las personas en efecto, nunca es, sino que deviene; el individuo nunca debería decir yo soy el que soy, sino yo soy el que llega a ser, o yo llego a ser el que soy: llego a ser actu (en realidad) el que soy en potencia (posibilidad). En las personas el ser, por una parte, y el poder y

el deber ser, por otra, discrepan siempre entre sí. Esta discrepancia, esta distancia entre la existencia y la esencia, es lo propio del ser humano (Velasco, 2004).

Si el sentido del ser humano estriba en reducir esta discrepancia, en acortar esta distancia, en una palabra en aproximar la existencia a la esencia. No se debe olvidar que nunca se trata de la esencia, como sería la esencia del individuo que tuviese que realizar o representar, sino de la esencia propia de cada uno; se trata de la realización de la posibilidad axiológica planeada para cada persona.

La máxima “llega a ser el que eres” no significa sólo “llega a ser el que puedes y debes ser”, sino también “llega a ser lo único que puedes y debes ser”. No se trata sólo de que yo sea hombre o mujer, sino de que llegue a ser yo mismo (Frankl, 1990).

Si la cuestión del sentido se dirige a la totalidad de la humanidad, pierde sentido. La respuesta a la pregunta por el sentido absoluto escapa a las posibilidades del ser humano. La totalidad, en efecto, es inabarcable, y por eso su sentido rebasa necesariamente nuestra capacidad de comprensión.

El sentido del todo es inefable, inasequible, incluso en la línea de un concepto límite, por lo que cabe afirmar que el todo carece de sentido, porque tiene un supersentido. (Frankl, 1990).

Se debe renunciar a encontrar el sentido de eso que es la búsqueda del sentido. Pero buscar el sentido es lo mismo que existir. Por eso la existencia no puede encontrar el sentido y el fundamento de su propio ser; no puede ir al fondo de sí misma. Cuando la pregunta por el sentido se dirige al fundamento, fracasa porque el fundamento tampoco tiene sentido: el fundamento es sentido.

“Debemos, pues decir: el mundo, la realidad en conjunto carece de sentido; pero, en el fondo, nuestro ser, la existencia, tampoco tiene sentido: no puede tener sentido porque ella misma es sentido (Frankl, 1990).”

La distinción entre el sentido y el supersentido es importante en la teoría y también en la práctica. Porque si no se diferencia el sentido y el supersentido, se produce una interferencia, ésta significa un obstáculo. Entonces no es posible la acción; no hay posibilidad. “Por eso debo obrar como si todo dependiera de mí, de lo que haga o deje de hacer. En suma la historia en que se cumple el supersentido acontece a través de mis acciones o por encima de mis omisiones (Frankl, 1990).”

3.2.1. Sentido del Momento.

El sentido del momento, es establecer que cada ser humano es un individuo extraordinario que transita por la vida en medio de una serie de situaciones únicas, y que a cada momento ofrece un sentido que satisface una oportunidad de actuar en forma significativa.

“Las personas más felices son aquellas que no derrochan un solo pensamiento en la expectativa de felicidad, sino que se entregan a la alegría del momento (Lukas, 2004).”

3.2.2. Sentido Último.

Fabry (1968) define el sentido último, como estar consciente de que hay un orden en el universo y saberse parte de ese orden. Otorgando un sentido dimensionalmente superior a la existencia humana. El sentido último de la existencia es real y su presencia es de suma importancia en la vida de todo ser humano. Es accesible a todo hombre en cuanto es consciente de que a pesar

del caos aparente, hay un orden en el universo del cual él forma parte. El sentido último es la cuestión de fe, de aceptación, de experiencia personal.

Flores (2009) afirma que sólo la muerte es lo que da sentido a la vida, ya que al darnos cuenta de que nuestra existencia es breve, se tiende a mejorar la manera de trascender, de dejar huella, así que, a pesar de todos los problemas con los que tenga que enfrentarse, la vida vale la pena vivirla, más aún cuando el hombre pone en práctica la fuerza de oposición del espíritu frente al destino el sentido tal vez cambie, pero nunca faltará.

Existe una relación entre sentido último y de sentido del momento. Si se tiene conciencia del sentido último, uno será capaz de dar respuestas significativas a las oportunidades del momento. Cuando no se tiene conciencia de lo anterior, se reacciona al sentido del momento de modo que se pueda, pero a lo largo de la vida se irá orientando hacia una plena comprensión del sentido último.

3.2.3. Sentido del Dolor.

“El hombre sólo vuelve sobre sí mismo, sólo reflexiona sobre sí mismo cuando no encuentra sentido capaz de hacer la vida digna de vivirse. La persecución del sentido no sólo hace feliz al hombre sino que le hace capaz para el sufrimiento (Frankl, 1990).”

Mientras cierta dificultad puede destrozar a una persona, a la otra le puede pasar inadvertida y para una tercera, convertirse en un reto. Lo importante no es la situación, en sí, si no la postura que se asume ante ella. Una vida plena y satisfactoria, para Rivas (2007), no depende de la ausencia de experiencias dolorosas y adversas, sino de cómo se responde ante este tipo de situaciones y si se logra crecer a través de ellas, aprendiendo a ser mejores aún en los peores momentos.

Frankl (1990) explica que el sentido es posible a pesar del sufrimiento, no mediante el sufrimiento. El hombre doliente no es aquel que busca el sufrimiento para llenarse de sentido; eso es masoquismo. Sino aquél que es capaz de encontrar una razón para ese sufrimiento, y que lo encara con el rostro en alto y no se desespera ante él. El sentido de vida es una cuestión de hecho, no de fe. Es algo que nos impulsa a hacer, a movernos, a ir hacia ese fin (Flores, 2009).

“Saber crecer es ante todo, ejercer nuestra capacidad de reconstruir el sentido de la vida como respuesta a las tormentas más destructivas que hayamos vivido. Las crisis pueden ser necesarias, a veces indispensables para que una vida llegue a la plenitud, pueden incluso convertirse en los sucesos más importantes y significativos para nuestra propia motivación. La capacidad de responder y no tan solo de reaccionar emocionalmente, así como el compromiso de una espiritualidad que busque siempre sentido a la vida a pesar de los abismos, es lo que caracteriza a quienes toman la decisión de saber crecer y no quedarse estancados en el sufrimiento y eventualmente en la amargura (Rivas, 2007).”

3.2.4. Sentido del Amor.

En la necesidad del deseo del sentido, el hombre no sólo aspira a encontrar y realizar un sentido, sino también a encontrarse con otro ser humano. Ambas cosas, la realización de un sentido y el encuentro humano, ofrecen al hombre un fundamento para la felicidad y el placer. “Lo que el cerebro necesita para funcionar normalmente es un contacto continuo y lleno de sentido con el mundo exterior (Frankl, 1990).”

El amor se revela como un aspecto de la autotranscendencia de la existencia humana. Para Frankl (1990) la existencia humana se caracteriza por su autotranscendencia y menciona “cuando la existencia humana no apunta más allá de sí misma, la permanencia en la vida deja de tener sentido.”

3.2.5. La Voluntad de Sentido.

El propio hombre se siente urgido desde lo más profundo de su espiritualidad para trascender la facticidad de la existencia dotándola de sentido. Frankl denomina voluntad de sentido a ese innato afán del hombre, a esa ansia interior, por encontrar un sentido concreto a su existencia.

“Tanto la voluntad de placer como la voluntad de poder son derivados de la voluntad original de sentido. El placer es un efecto de la realización de sentido; el poder es un medio para un fin. Mientras que la voluntad de placer confunde el efecto con el fin, la voluntad de poder confunde el medio para un fin con el fin en sí mismo.”

En realidad, lo primero y esencial del ser humano es la búsqueda y realización del sentido, es decir, su voluntad de sentido. Para Frankl (1988) el hombre no se siente impulsado ante todo al placer y/o el poder, sino hacia una razón para ser feliz. Es decir, ni el placer ni el poder constituyen el fin del esfuerzo humano; el placer y el poder son el efecto de alcanzar un fin, no el fin mismo. Alcanzar el fin es en realidad una razón para ser feliz (Martínez, 2001).

Día tras día, el ser humano busca en el placer y/o el poder un aliciente, una compensación ante su inadecuación. Martínez (2001) nos dice que sólo la voluntad de sentido puede trascender la voluntad de poder en el hombre; aplica la frase de Nietzsche: “Quién tiene un porque para vivir, puede soportar casi cualquier cómo.”

La idea que motiva la voluntad de sentido supone que cada hombre está animado por una aspiración y un ansia de sentido. Cuando se satisface un sentido, se produce el encuentro entre dos correspondencias: un componente exterior, que es la oferta de sentido de la situación (Lukas, 2003).

Para la Logoterapia, la voluntad de sentido es la fuerza motivante de la vida humana y tiende al descubrimiento del sentido de la propia (porque no hay un

“sentido universal”) vida que es, en definitiva, el que la planifica y la constituye en vida humana (García, 2004).

Gómez del Río (2010) define la voluntad de sentido como “la raíz de la motivación humana, una fe poderosa en un futuro mejor y proyectos con los que se comprometen, hallan un propósito que los arraiga en la realidad y logran trascender las circunstancias del momento porque encuentran en su vida un sentido más allá de esas circunstancias.”

Es la más poderosa motivación para vivir y para actuar. Visualizar el sentido de su vida les permite desarrollar sus capacidades y soportar los contratiempos. (Fabry, 2001)

Para Frankl (1988) la voluntad de sentido implica una clase especial de percepción: “el ser humano no sólo trata de encontrar una interpretación que lo revelará como un individuo con un propósito que cumplir para completar su gestalt total, él brega por encontrar una justificación para su existencia”.

“Probablemente lo que yo denomino voluntad de sentido acaba siendo una concepción de la forma. James C. Crumbaugh y Leonard T. Maholik definen la voluntad de sentido como la capacidad propiamente humana de descubrir formas de sentido no sólo en lo real, sino también en lo posible” (Frankl en Lukas, 2003).

Parece que la voluntad de sentido armoniza adecuadamente con los hechos básicos de la motivación humana, tratada por la mayoría de las teorías de la personalidad. Abarca todas las variedades de conductas estudiadas por estas teorías; y los logoterapeutas consideran que conectan los motivos dentro de un patrón más consistente y unificado, centrándolos alrededor de esta necesidad primaria humana (Frankl, 1988).

3.2.6. Libertad.

A ojos de la Logoterapia, según Lukas (2003), cada individuo es, como mínimo, potencialmente libre de obrar según su voluntad. Este libre albedrío potencial puede verse limitado por enfermedades, inmadurez o senilidad; incluso puede anularse, sin embargo, no afecta a su existencia fundamental; la Logoterapia es una psicología no determinista.

Frankl (en Lukas, 2003) afirma que “la libertad de voluntad, se opone a un principio que caracteriza las aproximaciones al ser humano más corrientes, a saber, el determinismo. Pero, en realidad, sólo se opone a lo que yo suelo llamar pandeterminismo, porque hablar de la libertad de la voluntad no implica de ningún modo cualquier indeterminismo a priori. Al fin y al cabo, libertad de voluntad significa libertad de la voluntad humana, y la voluntad de un ser finito. La libertad del hombre no es libertad desde unas condiciones, sino más bien libertad del adoptar una actitud frente a lo que las condiciones le puedan poner por delante.”

La libertad implica una posibilidad para elegir. La libertad también se relaciona con el “ser y el deber ser”, en alguna forma tiene relación con el futuro, con la proyección. “Ahora soy esto pero quisiera ser...”. El hombre es libre, dentro de sus obvias limitaciones, para consumir el sentido de su existencia (Luna, 2011).

Cuando el ser humano es interiormente libre para escoger lo que valora de forma profunda, tiende a valorar aquellos objetos, experiencias y metas que lo conducen a su propia supervivencia, crecimiento y desarrollo, y a la supervivencia y desarrollo de otros (Rogers, 1993). Se refiere a la capacidad de decisión que tiene la persona al encontrarse ante una posibilidad real de acción, acorde con una jerarquía valorativa. Cuando en repetidas ocasiones ha logrado elegir sin mayores problemas, surge el sentimiento de ser libre.

Pero esta libertad, asimismo, posee también un doble aspecto: positivo y negativo. Desde el punto de vista negativo se halla “libre de...”, en el sentido positivo es “libre para...” Es decir, es la libertad de ser así y la libertad para la existencia. Esta existencia del ser humano equivale en último término a ser responsable.

Y así como la libertad real de la persona significa (en contraposición con la fatalidad del ser así) emplear las disposiciones internas, la capacidad de poder disponer del destino, así también significa (igualmente enfocado desde una posición más positiva) un poseer responsabilidad (Frankl, 1988).

García (2004), describe las características de la libertad humana:

1. La libertad del hombre es finita. “La libertad es uno de los fenómenos humanos, pero es un fenómeno demasiado humano. La libertad humana es finita; el hombre no está libre de condiciones, sólo es libre de tomar postura frente a ellas. Las condiciones no determinan sin más; depende del hombre, en última instancia, decidir someterse o no a las condiciones (Frankl, 1990).”

En el hombre está inscrita naturalmente la disponibilidad para ser libre, pero este hecho no lo libera de estar sujeto a condiciones. Es libre, pero no onnipotente, es libre pero no acabado o absolutamente libre. Se hace libre, se decide libre. “En último término, el hombre no está sujeto a las condiciones con que se enfrenta, son más bien dichas condiciones las que se hallan sometidas a su decisión (Frankl, 1990).”

2. La libertad humana es responsable. Al asumir una responsabilidad, el hombre se somete, libremente, a una ley. Responsabilidad significa siempre una ligazón de la libertad, un estar ligado a un orden (superior) en el sentido de la ley. Se hablar del ser humano como responsable precisamente en razón de la libertad natural del hombre y la relación

entre la libertad y la responsabilidad; porque la libertad no es solamente libertad, también es libertad para.

3.2.7. Responsabilidad.

El hombre es libre para ser responsable; dicho de otra forma, puede ser responsable porque es libre. Aunque la libertad humana no es omnipotencia, es limitada, tampoco es arbitrariedad. La libertad responsabiliza al hombre de sus decisiones y acto.

Para la Logoterapia, el hombre es algo más, es un ser que decide libremente, acentuando este carácter de responsabilidad ante el sentido. En esta línea de pensamiento, se encuentra que así como la libertad es “libertad” y “libertad para”, la responsabilidad plantea también dos alternativas: el de qué y el ante qué de la responsabilidad humana.

- **El de qué:** ¿de qué sentirnos responsables?, apuntaría a qué valores concretos nos orientan, en que dirección se encuentra el sentido de nuestras vidas y qué tareas cumplimos en este sentido. “La existencia que no tienda hacia el logos sino hacia sí misma fracasa, pero fracasa igualmente si al tender hacia el logos no trasciende; en una palabra: la intencionalidad forma parte de la esencia de la existencia humana y la trascendentalidad forma parte de la esencia de algo así como el sentido y los valores.”
- **El ante qué:** ¿ante qué/quien sentirnos responsables? Ser responsable implica necesariamente la existencia de un algo ante lo que uno es responsable (los valores que esperan realización y el sentido que aguarda un cumplimiento), y un alguien ante quien responder; la trascendentalidad y no el inmanentismo, es la nota esencial de la libertad responsable del hombre.

La responsabilidad hace referencia a la conciencia, en el sentido de percibir las consecuencias del libre albedrío, igualmente, permite plantearse el problema del deber ser. Es la capacidad de responder a las exigencias de la vida y a las interrogantes que ella plantea y, en esta medida adueñarse de la propia vida (Luna, 2006).

Es la disposición para comprometerse a partir de una decisión libre y siendo consciente de la obligación, como así también de las tareas y valores que dicha decisión implica. El ser consciente supone tener en cuenta las consecuencias de los actos que, según haya sido la respuesta, redundarán en un sentimiento de seguridad.

La responsabilidad de la propia vida implica, en potencia, un proceso educativo altamente positivo y en consecuencia una pedagogía que tome en cuenta el dato humano de la responsabilidad irá siempre más allá de toda forma que manifieste una sobreprotección o paternalismo en las relaciones humanas. Así será posible estar con él, con los demás, compartir el camino de la vida pero sabiendo que hay responsabilidades que solo uno mismo tiene que afrontar y solo uno mismo puede dar cuenta de ellas. La responsabilidad fundamental es hacerse cargo de la propia vida. Esta tarea y misión es intransferible y en ellas cada ser humano es irremplazable (Pareja, 2001).

Nada necesita la persona, más urgentemente que la más alta conciencia de su propia responsabilidad. Por eso toda orientación o psicoterapia, y muy especialmente la Logoterapia, debe acentuar al máximo la importancia de la responsabilidad humana respecto de su libertad. Si se promueve este sentido de responsabilidad por un sentido en la persona, por su sentido, entonces hemos dado un paso decisivo hacia la superación del vacío existencial (Frankl, 1988).

3.2.8. Autodistanciamiento.

El hombre en su dimensión espiritual es capaz de distanciarse tanto de disposiciones internas como de posiciones externas. Por ello, el hombre es un ser esencialmente libre.

La persona humana puede decidir libremente sobre su vida gracias a una capacidad no poseída por ningún otro animal, una facultad específicamente humana: el autodistanciamiento.

“La capacidad de poner distancia de las situaciones exteriores, de ponernos firmes en relación a ellas; pero somos capaces no solamente de poner distancia con el mundo, sino también con nosotros mismos” (Frankl, 2003). La posibilidad que tiene una persona de distanciarse de una situación, de los condicionamientos de sí mismo. Se puede separar de sí mismo. Esto es elegido libremente (Jaramillo, 2009).

La capacidad que tienen los seres humanos de tomar distancia de sí mismos a través del autoconocimiento y de la investigación que hace del medio que les rodea, es una facultad que se ha asociado de forma análoga al fenómeno de despersonalización (Luna, 2006). Se refiere a la capacidad de poder dejar de mirarse insistentemente a sí mismo, elevar la mirada para ver más allá de sí y percibir “al otro”, “los otros” y “lo otro”; en síntesis abrirnos al mundo y permitir que penetre en nosotros el mundo de los valores.

Frankl enfatiza este autodistanciamiento de uno mismo al hablar de la libertad humana y lo ilustra con una anécdota. “Durante la primera guerra mundial estaba sentado en la trinchera un médico militar judío con su amigo, un coronel aristocrático, cuando comenzó un violento tiroteo. El coronel pregunto con sorna: “Ahora tienen miedo, ¿no es cierto? Ahí se ve de nuevo cuán superior a la semítica es la raza aria. A lo cual respondió el médico: “Por supuesto que tengo miedo. Pero, ¿por qué habla de una superioridad de una raza sobre

otra? Si usted, querido coronel, tuviera tanto miedo como yo probablemente ya se habría escapado corriendo (Frankl, 1990).”

Con esta historia quiere resaltar que lo importante no es nuestra disposición (o situación exterior, en su caso) sino la actitud que se adopta ante ella, la cual siempre es escogida libremente por el hombre.

Estas reflexiones llevan a plantear la relación que existe entre necesidad y libertad. Frankl (1990) habla de una posición natural del hombre y de la toma de postura que éste hace ante aquella. El hombre como ser espiritual toma una posición libre frente a las disposiciones internas y externas.

Es decir, que el hombre sea libre, no significa que no esté condicionado por su biología, psicología y circunstancias externas presentes y pasadas. Lo que quiere decir es que puede distanciarse de estos condicionamientos y determinar libremente, su posición ante ellos. En palabras de Frankl (1990): “El hombre es esencialmente un ser que trasciende las necesidades. Ciertamente existe sólo en relación con las necesidades pero en una relación libre respecto a ellas”.

3.2.9. Autotrascendencia.

Denota el hecho de que el ser humano siempre apunta y se dirige a algo o alguien distinto de sí mismo – para realizar un sentido o para lograr un encuentro amoroso en su relación con otros seres humanos –. Sólo en la medida en que vivimos expansivamente nuestra autotrascendencia, nos convertimos realmente en seres humanos y nos realizamos a nosotros mismos (Frankl, 2003). Es la capacidad de percibir los valores, lo que se pone de manifiesto en la claridad de los sentimientos. Significa por un lado la aceptación del prójimo y por el otro, a partir de esa aceptación, el compromiso (sentir y compartir).

3.2.10. Autoestima.

El hombre es el único ser vivo que tiene la capacidad de contemplar su vida, su actividad y el privilegio de la conciencia que lo lleva a buscar, transformar, elegir y decidir lo que para él tiene significado.

El hombre es un conjunto de cuerpo, mente y espíritu que tiene necesidades en cada uno de estos niveles. De esta manera, existe una necesidad fundamental y esencial en todo ser humano que es el sincero amor a sí mismo matizada por una aceptación genuina por la persona que es, a esta necesidad se le conoce como autoestima (Satir, 2002).

Para Satir (2002), la autoestima es un concepto, una actitud, un sentimiento, una imagen, y está representada por la conducta. La capacidad de valorar el yo y tratarnos con dignidad, amor y realidad.

Branden (1995) define a la autoestima como la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad.

La autoestima como actitud es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Es una estructura consistente, estable, difícil de mover y cambiar, pero su naturaleza no es estática, sino dinámica y por lo tanto puede crecer; es perfectible (Alcántara, 1990).

La Logoterapia, define la autoestima como el amor desde uno mismo hacia uno mismo, cuándo y cómo se quiere cada ser humano, la estima que se tiene cada uno; y agrega que es el valor que capta cada persona sobre sí misma. Ya que absolutamente, todo en la vida es valioso, pues lo es la vida misma también. Ese valor hay que revelarlo para hacerlo consciente e integrarlo como un aprendizaje que nutre lo espiritual.

Una conciencia integral que permite al ser humano descubrir el sentido a su vida, el propósito, el para qué, el significado que la vida misma brinda y hay que saberlo, como parte de la misión personal (no sólo una significación desde la mente). No se puede encontrar el sentido a la propia vida y al ser mismo si se capta su valor, el calor de la existencia, el valor del yo, no de forma egocéntrica, siempre en relación a un tú y a un mundo.

Autoestima es la valoración sobre uno mismo pero en compañía, sin depender del resto, sino de la mano del resto, apoyándose cuando se necesite apoyo para luego soltarse y andar sobre los propios pies. Es una regulación integral, no una exageración desequilibrada.

El valor de ser está oculto tras el velo de la negación de quién se viene siendo. Si no acepto quien soy en mi momento actual no captaré lo valioso de mi mismo, incluso de aquello que no quiero aceptar de mí, y captar ese valor es requisito para ser yo auténticamente. Autoestima es aceptación, y la aceptación lleva a la libertad (Logoforo, 2011).

Para Branden (1995) la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí. Uno es la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida: la eficacia personal. El otro es la sensación de considerarse merecedor de la felicidad: el respeto a uno mismo.

La eficacia personal significa confianza en el funcionamiento de la mente, en la propia capacidad para pensar y entender, para aprender elegir y tomar decisiones; confianza en la capacidad individual para entender los hechos de la realidad que entran en el ámbito de los intereses y necesidad; en creer en uno mismo; en la confianza en sí mismo.

El respeto a uno mismo significa el reafirmar la valía personal; es una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz; el confort al reafirmar de forma apropiada los pensamientos, los deseos y las necesidades; el sentimiento de que la alegría y la satisfacción son derechos innatos naturales.

La eficacia personal y el respeto a uno mismo son un pilar doble de una autoestima saludable; si falta uno de ellos, la autoestima se deteriora. Dado su carácter fundamental, ambas con características determinantes del término. No tienen un significado derivado o secundario de la autoestima sino que son su esencia.

La experiencia de la eficacia personal genera un sentimiento de control sobre la vida de uno mismo que se asocia con un bienestar psicológico, el sentimiento de estar en el centro vital de la propia existencia frente a ser un espectador pasivo y víctima de los acontecimientos.

Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, competente y merecedor. Tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida; equivocado, no acerca de éste u otro tema, sino equivocado como persona. Tener una autoestima mediana es fluctuar entre sentirse apropiado e inapropiado, acertado o equivocado como persona; y manifestar estas inconsistencias en la conducta, algunas veces actuando prudentemente, algunas veces actuando de manera insensata.

En otras palabras, es el juicio implícito que cada persona se hace acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida y acerca del derecho que posee de respetar y defender sus intereses y necesidades.

Branden (1995) determina los seis pilares de la autoestima que son:

- La práctica de vivir conscientemente.
- La práctica de aceptarse a sí mismo.
- La práctica de asumir la responsabilidad de sí mismo.
- La práctica de la autoafirmación.
- La práctica de vivir con propósito.
- La práctica de la integridad personal.

Todas estas prácticas se parecen mucho a un código moral, las virtudes que nos exige la autoestima son también las que nos exige la vida; y con la práctica de estos pilares, se logra una mejor disposición y voluntad de vivir en armonía, siempre conscientes de que se necesita voluntad, perseverancia y valor para afirmar el amor a nuestra vida.

“El hombre tiene la capacidad para elegir la actitud personal ante cualquier reto, o un conjunto de circunstancias y así decidir su propio camino. Lo que el hombre llega a ser lo tiene que ser por sí mismo. Se ha llamado a la autoestima la clave del éxito personal, porque ese “sí mismo”, a veces está oculto y sumergido en la inconsciencia o en la ignorancia (Rodríguez, et al. 1998).”

“Ser capaz de prestarse atención a uno mismo es requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás, el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros (Savater, 1991).”

La autoestima está formada por componentes que se despliegan consecutivamente, cada uno brinda los elementos para que el siguiente nivel pueda desarrollarse. Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1998) los nombran “la escalera o pirámide de autoestima” que representa el crecimiento personal del individuo.

- **Autoconocimiento.** Es conocer las partes que componen el “yo”, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué actúa, cómo lo hace y cómo siente. “Es imposible amar algo que no conozco. No puedo amarme y respetarme si no conozco los aspectos que me integran.”

Al conocer todos sus elementos, que desde luego no funcionan por separado sino que se entrelazan para apoyarse unos a otros, el individuo logra tener una personalidad fuerte y unificada; si una de estas partes funciona de manera deficiente, las otras se ven afectadas y su

personalidad es débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y desvaloración.

- **Autoconcepto.** Es una serie de creencias y valores acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto, si cree que es inteligente o apto, actuará como tal, y así se relacionará.
- **Autoevaluación.** Refleja la capacidad interna de calificar las situaciones: si el individuo las considera "buenas", le hacen sentir bien y le permiten crecer y aprender, por el contrario si las percibe como "malas", entonces no le satisfacen, carecen de interés y le hacen sentirse devaluado, mal, incompetente para la vida, no apto para una comunicación eficaz y productiva.
- **Autoaceptación.** Es admitir y reconocer todas las partes de nosotros mismos como una realidad, un hecho, reconocer nuestra forma de ser y sentir. Al aceptarse tal como es, la persona puede transformar lo que es transformable.

Ellis (Roca, 2010) propone este concepto consistente en algo que se podría denominar "amor incondicional a nosotros mismos", querernos y valorarnos por el hecho de existir, sin calificarnos en ninguna escala de valores.

- **Autorrespeto.** Es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente sentimientos y emociones, sin hacerse daño ni culparse. Tiempo para atenderse, cuidarse, protegerse y darse a sí mismo.
- **Autoestima.** Es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; se acepta y se respeta.

El tener la autoestima alta es sentirse bien, valioso, apto para entablar relaciones humanas adecuadas y una comunicación productiva.

El autoconcepto, definido por Alcántara (1990), como la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta; es una creencia y opinión sobre sí mismo que determina el modo en que es organizada, codificada y usada la información que nos llega sobre nosotros mismos. Solamente si plasmamos el autoconcepto en imágenes intensas, ajustadas, ricas y actualizadas al espacio y tiempo en que vivimos, arraigará la autoestima y demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos. Son nuestros convencimientos propios.

3.2.11. Valores.

El hombre es un ser de preguntas pero también es un ser de respuestas. El hombre es un ser que cuestiona, pero es también un ser que espera; es un ser que duda, pero también busca una respuesta.

“El vacío existencial es fruto de la carencia del valor más importante: el valor de la existencia humana (Flores, 2011).” En sus primeras obras Viktor Frankl, utiliza a menudo los términos sentido y valor como sinónimos. A lo largo del tiempo fue haciendo una diferenciación y reservó la palabra sentido para referirse a aquello que es significativo para el individuo en cada situación particular de su vida.

Fizzotti (2000) considera importante no confundir los valores con los significados; aquellos ayudan al hombre a percibir mejor cuál es el significado concreto de una situación particular. Si los valores se extienden sobre un área más amplia que los significados concretos y si se refiere a situaciones que se repiten de manera típica, es natural que presten una cierta ayuda al hombre para descubrir la tarea que se le presente en una situación particular.

Pareja (2001) considera a los valores como herramientas para dar un significado profundo a las experiencias relevantes en la vida del hombre. Cada persona tiene un impulso que la dirige a una acción determinada. Este impulso son sus valores. El término valor está asociado con las ideas como aprecio, calidad, estima, interés y preferencia, entre otras. Para la Logoterapia, los valores constituyen una referencia que ayuda a encontrar y dar sentido a la vida. Son un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar de una manera determinada, son creencias que orientan el comportamiento humano. El valor nos invita a preferirlo, a establecer un orden jerárquico, anteponer unos a otros en caso de conflicto.

Los valores pueden tomar una triple dirección: de creación, vivenciales y de actitud. Frankl (2003) diseña esta división de los valores con el decidido empeño de hacer operativa una descripción y ordenación de las innumerables posibilidades que presenta la condición existencial humana. El sentido de la vida no depende ni del tipo de valores ni en la cantidad de valores existenciales, tan sólo del hecho irrefutable de convertir los valores en sentido, y esa conversión se produce exclusivamente si la persona responde con acierto a aquello, y únicamente a aquello, que la vida le demanda en cada instante singular e irrepetible.

Las características que Frankl atribuye a los valores y su relación con el sentido podrían enunciarse en los puntos siguientes (Chiquirín, 1988).

- **Atraen al hombre:** igual que el sentido, no lo empujan como hacen los instintos.
- **Pertenecen:** por tanto, a la esfera del “deber ser” no del “tener que”, como también hemos visto al referirnos al sentido.
- **Son universales:** es decir, inherentes a situación que se repiten, no a circunstancias únicas e irrepetibles. Se refieren a principios morales y éticos que han ido cristalizándose a lo largo de la historia, no a la decisión y realización de una persona concreta en una situación determinada.

- **No constituyen el sentido:** aunque los valores pueden ayudar al hombre a encontrar sentido, se sitúan por encima de éste, en un ámbito global, no particular. Es la conciencia moral del hombre la que, sirviéndose de los valores, encuentran el sentido, único y peculiar. Los valores constituyen un referente que le ayuda, pero que no es obligado.
- **Son estructurados:** no existe una yuxtaposición caótica, a pesar de que los valores son múltiples. Cuando el hombre se hace consciente de una jerarquía de valores, los conflictos de valor desaparecen.

3.2.11.1. Valores de Creación (Homo Faber).

Para Frankl, la realización de valores de creación ocupa el primer plano de la vida del hombre. Su desarrollo coincide, en primer lugar, con el del trabajo profesional. El trabajo puede representar un campo concreto de la vida de la persona en que la peculiaridad del individuo se enlaza con la comunidad, cobrando con ello su sentido y su valor (al autotranscender aportando a los demás una contribución que sólo él puede hacer en virtud de la unicidad, singularidad e irrepetibilidad humanas).

Sin embargo, este sentido y este valor corresponden a la obra que realiza la persona y no a la profesión concreta en cuanto tal. Es decir, no es la profesión la que posibilita al hombre realizarse, sino el cómo se ejerce. Es este sentido, Frankl (2003), dice: “Llegamos, pues, a la conclusión de que lo que hace de la vida, algo insustituible e irremplazable, algo único, algo que sólo se vive una vez, depende del hombre mismo, depende de quien lo haga y de cómo lo haga.”

Por otra parte, Frankl (2003) también apunta que el vínculo natural que existe entre el hombre y su trabajo profesional, como campo para una posible realización de valores creadores y para el cumplimiento único e insustituible de la propia vida, sufre, muchas veces, una desviación por las condiciones en que tiene que realizarlo.

Los valores creadores son el modo de intervenir en las fuerzas del mundo, para estructurarlo y dirigirlo hacia el bien. El sentido está en las cosas que se hacen para el mundo, como una actividad concreta, una ocupación, la creatividad, un pasatiempo o los actos a favor de otros. La realización se logra colocando toda la capacidad humana a favor de otros, sin importar lo que se haga (Martínez, 1999).

- La creatividad propia del arte o cualquier disciplina científica o humanista apela directamente a la esencia personal única e irrepetible del sujeto. El ser humano debe potenciar y reforzar sus habilidades mediante la constancia y el trabajo.

Además, la creatividad permite gozar al hombre. Podemos ir más allá de lo aparente cuando por ejemplo comentamos e interpretamos una obra de arte o cuando nos deleitamos en una pieza musical que evoca determinados recuerdos del pasado. Observamos el mundo desde el prisma de la subjetividad. La creatividad se muestra muchas veces de la mano de la imaginación que favorece la innovación en el arte (Nicuesa, 2010).

3.2.11.2. Valores de Vivencia (Homo Amans).

Cuando hace referencia al hombre que “acoge” lo que el entorno le ofrece: al vivenciar la belleza, la verdad y la bondad del ser, de la naturaleza, del arte, de la cultura, del universo; a esta posibilidad de recibir acogedora y enriquecedoramente los dones que la existencia ofrece y regala. Los valores vivenciales se refieren principalmente al amor, pero en su esfera tiene cabida también los valores emocionales y estéticos. En palabras de Frankl (1988): “En el amor, el ser amado es concebido como un ser peculiar y singular; es concebido como un tú y acogido como tal por otro yo. El amor no es ningún mérito, sino sencillamente una gracia. No solamente gracia, sino también encanto. Para el amante, el amor hechiza el mundo, lo transfigura, lo dota de

un valor adicional. El amor aumenta y afina en quien ama la resonancia humana para la plenitud de los valores.”

En términos genéricos los valores vivenciales del amor elevan al hombre a la plenitud de los valores existenciales, por encima incluso de los valores estéticos y emocionales. Acoger el amor significa entablar una entrega amorosa entre seres individuales y también sensibilizarse para la vivencia colectiva del amor. En los valores de vivencia encuentra la persona la más profunda orientación y significación del sentido de su vida (Frankl, 2003). Fabry (1968) menciona que la mayor experiencia posible es la del amor maduro.

3.2.11.3. Valores de Actitud (Homo Patiens).

La vida del hombre no se colma sólo creando o gozando, sino también adoptando una actitud adecuada ante un destino irremisible y falta. Es decir, el sufrimiento también es un camino de realización humana. Es más, la capacidad de sufrimiento o capacidad para realizar valores de actitud es la que puede llevar al hombre hasta los más altos logros humanos.

La decisión interior para aceptar valerosamente las limitaciones inherentes al ser y al existir, unas limitaciones que vienen cinceladas en el acontecer existencial por las intervenciones de un destino inapelable (Frankl, 2003).

Aquellas situaciones en las que la vida no permite elegir el sentido concreto que el hombre desearía imprimir a su existencia; es decir, cuando la vida decide por el hombre y con esta decisión le marca un sentido inexorable e inapelable, irrevocable. Aún en estas condiciones, el hombre atesora la libertad interior de “aceptar” la solución fijada por el destino, atesora la capacidad de asumir y aceptar su existencia inexorable mediante una decisión personal.

Los elementos estructurales del taller “Construyendo Ilusiones, Abriendo Caminos” son seleccionados de la perspectiva Humanístico Existencial, de

forma específica en el Enfoque Centrado en la Persona y la Logoterapia, que son los ejes de comprensión de los que se parte para relacionarlos con el Sentido de vida en las distintas dimensiones que caracterizan la existencia de los adolescentes.

4. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 (CBTA #181) “Gral. José María Morelos y Pavón”.

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 “Gral. José María Morelos y Pavón” es una institución educativa de nivel medio superior, ubicada en el municipio de San Pedro Tungareo, a 8 kilómetros de su cabecera municipal Maravatío de Ocampo, Michoacán.

Fue fundado el 20 de septiembre de 1984, establecido a través de la DGETA (Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria) la cual es dependiente adscrita de la SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior), que a su vez depende de la SEP (Secretaría de Educación Pública). Desde entonces y de acuerdo a su misión busca ofrecer educación integral de calidad, que fortalezca la pertenencia y consolide los conocimientos científicos y tecnológicos, fomentando una actitud justa, emprendedora y de liderazgo a sus egresados; para enfrentar los retos de un mundo cada vez más competitivo.

Es uno de los 284 planteles a nivel nacional y de los 20 a nivel estatal; con una oferta de tres carreras técnicas: Técnico Agropecuario, Técnico en Informática y Técnico en Contabilidad; y tres bachilleratos: Químico – Biológico, Físico – Matemático y Económico – Administrativo. La institución se compromete a alcanzar la calidad educativa complementada de manera integral con actividades académicas, culturales, deportivas y humanistas, con una gran vinculación hacia la comunidad.

4.1. Comunidad Estudiantil.

El corazón de la institución la conforma la comunidad estudiantil que contagiada del espíritu de innovación, compromiso y visión hacia la calidad, cada día lleva a cabo actividades que fomentan por un lado los valores con los

que promulga la institución y por otro el desarrollo de su potencial, de acuerdo a los talentos y habilidades que cada uno de los estudiantes posee.

Para lograrlo la escuela cuenta con clubes extracurriculares, estos clubes son propuestos por los mismos alumnos y apoyado por un esfuerzo extraordinario de la comunidad, los padres de familia, profesores y todo el personal del Centro:

- Dibujo.
- Baile de salón.
- Guitarra.
- Danza folklórica.
- Vólibol.
- Zumba.
- Natación.
- Box.
- Pintura.
- Canto.
- Hip – hop.
- Lectura.
- Ajedrez.
- Beisbol.
- Animadoras.
- Atletismo.
- Fútbol.
- Matemáticas.
- Física.
- Gaceta estudiantil.
- Química.
- Medios digitales.
- Skateboarding.
- Basquetbol.
- Inglés.

El nivel económico y social del alumnado pertenece a una media – baja, corresponde a la clase obrera, profesores, empresarios autónomos y agricultores. Se destaca el número de migrantes a los Estados Unidos y Canadá.

4.2. Personal Docente y Administrativo.

Así, como los estudiantes son el corazón de la institución, el espíritu que lo anima y hace todo posible, es el equipo de trabajo, que más allá de su vocación o desempeño laboral se compromete con la comunidad en formar personas de calidad en lo académico y en lo humano, aceptando la responsabilidad de recibir a los jóvenes, llevándolos mucho más allá de lo que el simple deber manda, imprimiendo algo que sólo puede ser definido fuera del campo académico y que no es otra cosa que una gran pasión por su trabajo.

4.3. Reconocimientos.

Es una institución certificada con el ISO 9001, ganador del Premio a la Calidad Total 2005, ganador del Reconocimiento a la Calidad en la Educación SEP 2005, con una acreditación Microsoft del 100% de profesores y 99% de alumnos y con resultados históricos en la Prueba ENLACE 2012, muy por encima de la media estatal y nacional (CBTA #181: 165.8, Michoacán: 80.5 y Nacional: 72.9). Fue acreditado en el Nivel III, en el Sistema Nacional de Bachillerato.

4.4. Misión.

Ofrecer educación de calidad en el nivel medio superior, centrada en la persona, que fortalezca la pertinencia y consolide los conocimientos científicos y tecnológicos fomentando una actitud justa emprendedora y de liderazgo en nuestros egresados, así como capacitación, asistencia técnica y gestoría a la sociedad.

4.5. Visión.

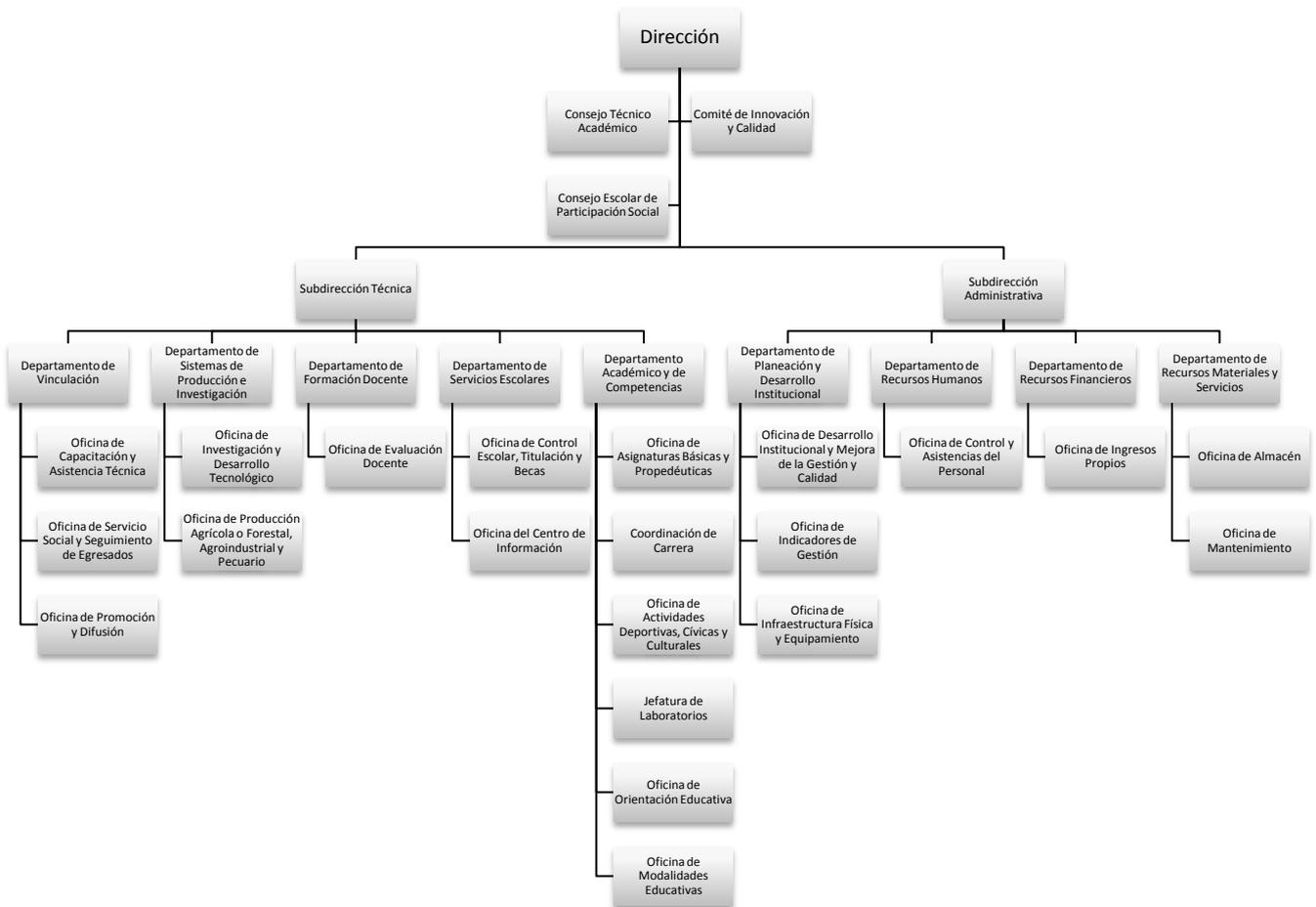
Consolidarnos como la institución educativa de nivel medio superior líder que dé respuesta a la sociedad con profesionalismo, innovación y calidad.

4.6. Valores.

En el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 se cree que la excelencia sólo se puede alcanzar mediante el esfuerzo, la disciplina, el trabajo duro, el compromiso de todas las personas que conforman la institución y una visión hacia la calidad, gracias al compromiso del personal y cuerpo docente.

- Respeto. Aceptar la forma de ser, actuar y pensar de mis compañeros permitiendo la libre expresión de sus ideas.
- Responsabilidad. Dar respuesta con el cumplimiento en tiempo y forma, a las actividades y compromisos encomendados.
- Honestidad. Actuar con rectitud, integridad y congruencia entre el decir y el hacer.
- Solidaridad. Apoyar y trabajar colaborando con mis semejantes para alcanzar objetivos comunes.
- Tolerancia. Tener paciencia, buscar la convivencia armónica a pesar de las diferencias de opiniones y actitudes de las personas que me rodean.
- Igualdad. Tenemos las mismas obligaciones y los mismos derechos, nadie está por encima de nadie.
- Lealtad. Compromiso con la institución para lograr sus objetivos, reconocer que es nuestra fuente de trabajo y del saber de nuestros estudiantes.
- Justicia. Otorgarle a cada quien lo que corresponde respetando sus capacidades y actitudes.
- Libertad. Tomar mis decisiones con responsabilidad sin afectar con mis actos a terceras personas ni al medio ambiente, somos responsables de nuestros hechos.

4.7. Organigrama.



CAPÍTULO 2. TALLER.

1. Introducción.

En este capítulo se presenta la propuesta del taller “Construyendo Ilusiones, Abriendo Caminos”, para darle una aplicación práctica a los planteamiento realizados en los apartados anteriores.

Con este taller se pretende proporcionar a los adolescentes, herramientas (apertura a las vivencias educativas, búsqueda de identidad, comunicación consigo mismo, aceptación de sí mismo, valoración de sus experiencias de vida, identificación de sentimientos, pensamientos y fantasías, confianza en sí mismo, autoconocimiento, reconocimiento de habilidades y limitaciones, capacidad de elección y decisión, responsabilidad de su desarrollo personal) que les permitan perfeccionar su conciencia individual y desarrollar la capacidad de descubrir el sentido vital en su etapa actual y favorecer la construcción de un propósito de vida; así mismo, que reciban la orientación y el apoyo adecuado.

Se presenta esta idea para brindar a los adolescentes los instrumentos para su autodescubrimiento, ir conociendo las propias posibilidades y limitaciones, fortalecer los principios y valores, que favorecen la autonomía de vida, la seguridad y la confianza en sí mismo; desarrollar la libertad y la responsabilidad frente a tantas cuestiones existenciales que se imponen en nuestro día a día, en las diversas formas en las que estamos siendo convocados para responder a cada una de ellas.

También se desea fortalecer, en el adolescente, la capacidad para decidir, es decir, no ser arrastrado por determinismos. Hacer consciente la posibilidad de trascender y de transformar, o sea, poder ir más allá de todo aquello que se recibe; ir más allá dando una respuesta que transforme las posibilidades. Que el adolescente pueda saberse libre para optar responsablemente por un

camino en la construcción de su proyecto de vida; que comprenda la importancia de diseñar un proyecto de vida que integre metas, anhelos, visiones y misiones acordes con las sus necesidades y capacidades.

Se necesitan propuestas para incidir en la problemática que los estudiantes viven, en esta etapa llena de cambios y transformaciones en diversos niveles, que es la adolescencia; brindar las condiciones y experiencias para que sea ellos los responsables de un específico, legítimo y comprometido sentido de vida.

Los constructos del taller “Construyendo Ilusiones, Abriendo Caminos” son seleccionados de la perspectiva Humanístico Existencial, de forma específica en el Enfoque Centrado en la Persona y la Logoterapia, que son los ejes de comprensión de los que se parte para relacionarlos con el Sentido de vida en las distintas dimensiones (biológica, cognoscitiva, psicosocial y trascendental) de la adolescencia.

La vida no es sólo una experiencia extraordinaria, sino un reto, una aventura en donde el ser humano toma decisiones contantemente ante preguntas que la vida le plantea, asumiendo la responsabilidad inevitable de ser autor de su propia historia. Esas cuestiones son orientadoras y conducen al crecimiento, cada una tiene un significado particular que ayudan a la comprensión de un sentido de vida único y particular de cada individuo.

Como lo menciona Castillo (en Velasco, 2000) “el principio del taller es partir de la experiencia, donde los participantes puedan involucrarse en las actividades propuestas y así, conducir el proceso hacia la reflexión, el análisis y la acción en la realidad cotidiana”. El desarrollo del potencial humano es un proceso dinámico y continuo que no se puede limitar a unas horas de trabajo con determinado taller o programa. La persona cuando permanece abierta a la experiencia y dispuesta a aprender de cada situación, de cada individuo y de cada vivencia, a cada momento adquiere aprendizajes significativos que permanecen y se incrementan a lo largo de su existencia (Velasco, 2000). El

taller “Construyendo Ilusiones, Abriendo Caminos” es un instrumento más de promoción al proceso de desarrollo personal de los adolescentes.

En el taller se contemplan el abordaje de temas indispensables como autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, libertad personal, responsabilidad, valores de creación, el amor (valores de vivencia), la adversidad (valores de actitud) y sentido de vida.

2. Objetivos:

2.1. General.

- Proporcionar a los adolescentes, herramientas que les permitan perfeccionar su conciencia individual y desarrollen la capacidad de descubrir el sentido vital en su etapa actual y favorecer la construcción de un propósito de vida.

2.2. Específicos.

- Brindar a los adolescentes las herramientas para su autodescubrimiento, ir conociendo las propias posibilidades y limitaciones.
- Fortalecer los principios y valores, que favorecen la autonomía de vida, la seguridad y la confianza en sí mismo.
- Desarrollar la libertad y la responsabilidad frente a tantas cuestiones existenciales que se imponen en nuestro día a día, en las diversas formas en las que estamos siendo convocados para responder a cada una de ellas.
- Fortalecer la capacidad para decidir, es decir, no ser arrastrado por determinismos.

- Hacer consciente la posibilidad de trascender y de transformar, o sea, poder ir más allá de todo aquello que se recibe; ir más allá dando una respuesta que transforme las posibilidades.
- Que el adolescente pueda saberse libre para optar responsablemente por un camino en la construcción de su proyecto de vida.
- Que el adolescente comprenda la importancia de diseñar un proyecto de vida que integre metas, anhelos, visiones y misiones acordes con las sus necesidades y capacidades.

3. Consideraciones Generales.

Para que el taller se cumpla de manera adecuada es necesario realizar una serie de actividades orientadas a lograr los objetivos que están encaminados a perfeccionar su conciencia individual y desarrollen la capacidad de descubrir el sentido vital en su etapa actual y favorecer la construcción de un propósito de vida.

El taller es una propuesta para impartir en escuelas de nivel medio superior públicas y privadas. Tras la aceptación del taller se convocaría a los alumnos por medio del tutor encargado de cada uno de los grupos.

El taller está diseñado para un grupo de 30 alumnos que se encuentren cursando el nivel medio superior para perfeccionar su conciencia individual y cuenten con las herramientas (apertura a las vivencias educativas, búsqueda de identidad, comunicación consigo mismo, aceptación de sí mismo, valoración de sus experiencias de vida, identificación de sentimientos, pensamientos y fantasías, confianza en sí mismo, autoconocimiento, reconocimiento de habilidades y limitaciones, capacidad de elección y decisión, responsabilidad de su desarrollo personal) para descubrir el sentido de su etapa de vida actual.

El taller se impartirá por un Licenciado en Psicología que será llamado facilitador.

Las sesiones están planteadas de tal manera que permitan reconocer la importancia de la perspectiva de género tanto en lo personal como en el medio gubernamental para la planeación y puesta en acción de programas. Cada tema tiene su objetivo, los recursos materiales y humanos que se requieren, el tiempo destinado a cada actividad y la secuencia a seguir.

La duración del taller será de dos semanas, teniendo una sesión diaria que durará 120 minutos (1200 horas en total), la distribución del tiempo de cada sesión serán utilizados de manera flexible y podrán variar dependiendo de las necesidades e intereses del grupo.

La exposición de los temas será dirigida por el facilitador en participación con los alumnos para un mejor aprovechamiento del taller.

El facilitador deberá estar atento a los signos, gestos, posturas y expresiones de las y los participantes, la evaluación es permanente. Sin embargo, se realizarán evaluaciones parciales al finalizar cada sesión, en este caso, como en la evaluación final, deberá propiciarse un ambiente en el cual los y las participantes se sientan con libertad para expresarse abiertamente sobre los diversos temas del taller.

La primera sesión será utilizada para la presentación personal de cada participante, para recoger sus expectativas y para la presentación del taller. La última sesión será dedicada a evaluar el programa, concluir y recibir sugerencias de los participantes.

La evaluación nos permitirá comprobar, con cierta objetividad, el progreso hacia los objetivos propuestos. Se realizará una autoevaluación, tomando en cuenta la puntualidad a las sesiones, la participación activa y comprometida en las actividades, respeto y colaboración en el trabajo grupal y la asimilación de los contenidos con relación a la experiencia personal. Finalmente, la aplicación del Test PIL (Purpose In Life Test) de J. Crumbaugh y L. Maholick, al inicio del

taller y al finalizar, por parte del facilitador, para una evaluación de los efectos de la intervención.

4. Descripción de las Actividades.

4.1. Sesión #1.

a) Título: Presentación.

b) Objetivos de la Sesión:

- Identificar el objetivo del taller.
- Fomentar un ambiente de confianza y respeto entre los participantes y el facilitador.
- Conocer las expectativas de cada participante en relación al taller.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación del taller.
- Técnica grupal: “La telaraña”.
- Elaboración de reglamento.
- Cuestionario: “Expectativas”.
- Aplicación Pre-test.

4.2. Sesión #2.

a) Título: ¿Quién soy?

b) Objetivos de la Sesión:

- Identificar las características generales que los adolescentes reconocen de sí mismos y los hacen quienes son.

- Comprender la importancia de conocerse para poder aceptarse.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación.
- Dinámica: "El collage".
- Actividad: Mi descripción.
- Contenido teórico.
- Dinámica: "La palabra clave".

4.3. Sesión #3.

a) Título: Autoconcepto.

b) Objetivos de la Sesión:

- Razonar el concepto que el adolescente tiene de sí mismo, y la forma en que este influye en la manera en que actúa en determinadas situaciones.
- Analizar la manera en que el autoconcepto del adolescente es influido por la idea que tiene los demás de él.
- Conocer los conceptos generales en torno al autoconcepto.
- Descubrir cuáles son los roles que utiliza el participante en las diversas áreas de su vida.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Dinámica: "Como me ven".
- Contenido teórico.
- Dinámica: "Etiquetas".

- Dinámica: “Palabra clave”.

4.4. Sesión #4.

a) Título: Autoestima.

b) Objetivos de la Sesión:

- Reforzar la autoestima en el adolescente a través de la confirmación y descubrimiento de aspectos positivos en su persona.
- Reflexionar sobre lo fundamental de ser uno mismo.
- Descubrir la importancia de aceptar las propias debilidades y limitaciones.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Dinámica: “La tienda mágica”.
- Parábola “La urraca disfrazada”.
- Actividad: El espacio catártico.

4.5. Sesión #5.

a) Título: Libertad Personal.

b) Objetivos de la Sesión:

- Precisar el espacio de la libertad personal del adolescente.
- Reconocer la libertad personal para la toma de decisiones importantes y responsables.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Ejercicio: “Mis amarras”.
- Contenido teórico: La libertad personal.
- Dinámica: “La lámpara de Aladino”.
- Parábola: ¿Qué elijo hoy?
- Ejercicio de retroalimentación.

4.6. Sesión #6.

a) Título: Responsabilidad.

b) Objetivos de la Sesión:

- Concientizar al adolescente de que la libertad personal debe vivirse desde la responsabilidad.
- Analizar las consecuencias de actos y deseos al ser poseedores de una libertad personal.
- Generar soluciones a sus inquietudes.
- Desarrollar una mayor confianza en el potencial del adolescente para responsabilizarse de su vida.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Actividad: “El día libre”.
- Contenido teórico: La responsabilidad.
- Ejercicio: “El diálogo Socrático”.
- Ejercicio de retroalimentación.

4.7. Sesión #7.

a) Título: Valores de Creación.

b) Objetivos de la Sesión:

- Concientizar al adolescente de los actos por los cuales le gustaría ser considerado como un ser humano valioso e importante.
- Conocer los conceptos generales en torno al tema: “Valores de Creación”.
- Despertar el potencial creativo del participante.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Ejercicio: ¿A quién admiro?
- Contenido teórico: Valores de creación.
- Actividad: Mi obra de arte.
- Ejercicio de retroalimentación.

4.8. Sesión #8.

a) Título: El Amor.

b) Objetivos de la Sesión:

- Reflexionar sobre la forma en que el adolescente vive el amor en su vida.
- Simbolizar la importancia y el valor del amor en la vida de cada uno.
- Contribuir a la toma de conciencia colectiva de las posibilidades del grupo.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Actividad: “Encontrando pares”.
- Contenido teórico: Valores de vivencia.
- Actividad: “Bingo del amor”.
- Dinámica de cierre: “Poema colectivo”.

4.9. Sesión #9.

a) Título: La adversidad.

b) Objetivos de la Sesión:

- Analizar las actitudes de los adolescentes frente a sus propias limitaciones y condicionantes externos e internos en la obtención de sus metas.
- Vincular con lo mejor que tiene dentro el adolescente: posibilidades, experiencias positivas, solución a problemas.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Actividad: “Accesando a la excelencia”.
- Contenido teórico: Valores de actitud.
- Cortometraje: “El circo de las mariposas”.
- Ejercicio de retroalimentación.

4.10. Sesión #10.

a) Título: Mi sentido de vida.

b) Objetivos de la Sesión:

- Integrar los conocimientos y las experiencias vividas en el taller.
- Esclarecer los significados que hay detrás de cada recuerdo seleccionado en su autobiografía.

c) Duración: 120 minutos.

d) Actividades:

- Presentación de la sesión.
- Actividad: Mi autobiografía.
- Contenido teórico: El sentido de vida.
- Actividad: La carta.
- Aplicación de post-test.

CAPÍTULO 3. CONCLUSIONES.

Hoy en día una de las preocupaciones que muchos padres de familia y profesores tienen en relación a los jóvenes es acerca del sentido de vida que van forjando. Es claro que la manera en que elaboran y construyen el sentido de vida los jóvenes de hoy es muy diferente a la manera en que lo construían las generaciones precedentes.

Surgen preguntas importantes: ¿cómo comprender el sentido de vida de los jóvenes que ya no quieren seguir estudiando? ¿Cómo entender el proyecto de vida de un joven, al que le es difícil vincularse con un compromiso de vida estable? ¿Cómo comprender a los jóvenes que no tienen un “sólido” proyecto de vida que sea el fundamento de sus decisiones?

El sentido de vida se entiende como el significado concreto que le da cada individuo en un momento dado a su vida. Es desconcertante que en el mundo existen jóvenes que se suicidan por no tener oportunidades en la vida, mientras que otros jóvenes también se suicidan por tenerlo “todo”, pero su vida carece de sentido.

Los jóvenes de hoy en día no deben quedarse con respuestas fáciles. El hombre no puede vivir sin la búsqueda de la verdad sobre sí mismo. Los grandes interrogantes que llevamos dentro renacen siempre: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?; ¿para qué vivimos? Estas preguntas son el signo más alto de la trascendencia del ser humano.

Estas preguntas toman mayor relevancia en la adolescencia; el joven comienza a conformar una identidad, ésa que le hace que le hace ser “sí mismo” y no “otro”. Ese conjunto de rasgos personales que conforman su realidad y le proyecta hacia el mundo, permitiendo que los demás le reconozcan en su forma de ser específica y particular.

Es necesario comenzar por fortalecer la autoestima de los adolescentes; ya lo decía Frankl, “la valoración de uno mismo es el punto de partida en la búsqueda de sentido”, el amor desde uno mismo hacia uno mismo, el valor que capta cada persona sobre sí misma. Ese valor hay que revelarlo, hacerlo consciente. Solo se puede encontrar el sentido a la propia vida y al ser mismo si se capta su valor, el valor de la existencia, el valor del yo, no de forma egocéntrica, siempre en relación a un tú y a un mundo.

Si no acepta quien es en su momento actual no captará lo valioso de sí mismo, incluso de aquello que no quiere aceptar de sí (y captar ese valor es requisito para ser auténtico); la autoestima es aceptación, y la aceptación lleva a la libertad.

Cada individuo es, como mínimo, potencialmente libre de obrar según su voluntad. Este libre albedrío potencial puede verse limitado por enfermedades o inmadurez; en el adolescente esta última suele ser más predominante.

Es necesario que el adolescente reconozca su libertad para la toma de decisiones importantes, la libertad implica una posibilidad para elegir, responsablemente. La libertad también se relaciona con el “ser y el deber ser”, en alguna forma tiene relación con el futuro, con la proyección. “Ahora soy esto pero quisiera ser...”. El adolescente es libre, dentro de sus obvias limitaciones, para consumir el sentido de su existencia.

El adolescente se enfrenta, en primer lugar, con la dificultad de una elección vocacional; ésta puede representar un campo concreto de la vida del adolescente, su peculiaridad se enlaza con la comunidad, cobrando con ello su sentido y su valor (al autotranscender aportando a los demás una contribución que sólo él puede hacer en virtud de la unicidad, singularidad e irrepetibilidad humanas).

Los valores creadores son el modo de intervenir en las fuerzas del mundo, para estructurarlo y dirigirlo hacia el bien. El sentido está en las cosas que se hacen

para el mundo, como una actividad concreta, una ocupación, la creatividad, un pasatiempo o los actos a favor de otros. La realización se logra colocando toda la capacidad humana a favor de otros, sin importar lo que se haga. Es de suma importancia concientizar al adolescente de los actos por los cuales le gustaría ser considerado como un ser humano valioso e importante.

Es, precisamente, mirándonos a nosotros mismos con verdad, con sinceridad y con valor como intuimos la belleza, pero también la precariedad de la vida. Porque la vida del adolescente y del hombre en general, no se colma sólo creando o amando, sino también adoptando una actitud adecuada ante un destino irremisible y falta. La capacidad de sufrimiento o capacidad para realizar valores de actitud es la que puede llevar al hombre hasta los más altos logros humanos.

Al adolescente le corresponde analizar sus actitudes, frente a sus propias limitaciones y condicionantes externos e internos en la obtención de sus metas; y atesorar la libertad interior de “aceptar”, atesora la capacidad de asumir y aceptar su existencia inexorable mediante una decisión personal.

Este taller pretende ser autoreflexivo cuando atiende a la comprensión que el adolescente hace de su propia existencia o historia de vida; y proyectivo cuando se propone que el adolescente comience a realizar un análisis del rumbo de su existencia.

El adolescente está más allá de las características biológicamente heredadas o de los roles socialmente aprendidos; debe encontrar su auténtico, único e irreplicable sentido de vida, porque quien tiene un por qué para vivir encontrará casi siempre el cómo.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

- La propuesta aún no ha sido aplicada, por lo que se desconoce la efectividad de la misma.
- La limitada bibliografía actualizada, que aborde el sentido de vida, de manera específica, en el adolescente.
- El número tan vasto de alumnos que conforman cada grupo escolar dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario #181 que llevar a cabo algunas actividades, puede resultar complicado.
- Las interrupciones que tiene el calendario escolar.
- El lugar en el que se desarrolle el taller tiene que reunir ciertas condiciones: que sea lo suficientemente amplio para que los participantes puedan realizar todas las actividades y ejercicios, que este ventilado, que tenga iluminación adecuada y que sea un lugar accesible para todos.
- Que el taller sea aplicado y evaluado para conocer la efectividad y así, realizar las modificaciones pertinentes cada vez que se implemente para la obtención de resultados óptimos.
- Prever algunas estrategias de seguimiento en los resultados y compromisos adquiridos con los participantes, para actualizar acciones y evaluar el avance de los logros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1999). *La Adolescencia Normal: Un Enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Adler, A. (1975). *El Sentido de la Vida*. Madrid: Espasa - Calpe S.A.
- Alcántara, J. A. (1990). *Como Educar La Autoestima*. España: ED CEAC.
- Alemany, C. (1988). Despejar Un Espacio En Focusing. *Revista de Psicología y Psiquiatría*, pp. 69-82.
- Alemany, C. (1986). El Enfoque Corporal de Gendlin. Validación de Un Instrumento de Medida (PFC-2). *Mescelanea Comillas*, 85-110.
- Anatrella, P. T. (2003 йил 10-Abril). La Santa Sede. Retrieved 2013 йил 10-Septiembre from Jornada Mundial de la Juventud: De Toronto a Colonia: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/laity/Colonia2005/rc_pc_laity_doc_20030805_p-anatrella-gmg_sp.html
- Ander-Egg, E. (1979). *Hacia Una Pedagogía Autogestionaria*. Madrid: UNIEUROPE.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Artilles, M. F. (1975). *La Actitud Psicoterapéutica: En Torno Carl Rogers*. Buenos Aires: Bonum.
- Artilles, M. F., & Martín, O. R. (1995). *Psicoterapia Humanista: Aportes y Orientaciones*. Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- Banco Mundial. (2007). OIT. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional. Recuperado el 19 de Abril de 2013, de El potencial de la juventud: políticas para jóvenes en situación de riesgo en América Latina y el Caribe. Resumen.: <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/potencial-juventud-pol%C3%ADticas-j%C3%B3venes-situaci%C3%B3n-riesgo-am%C3%A9rica-latina-caribe-resumen-ejec>
- Barbieri, A. d. (2005). ¿Un sentido de vida para todas las edades? *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales.* , 421 - 437.

- Bartolomeis, F. d. (1982). La Psicología del Adolescente y la Educación. México: Roca Pedagógica.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The Pursuit of Meaningfulness in Life. In C. R. Snyder, & S. J. López, Handbook of Positive Psychology. (pp. 608 - 618). New York, NY: Oxford University Press.
- Berger, K. S. (2007). Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia. Madrid: Editorial Panamericana.
- Biech, E. (2005). Training For Dummies. Nueva Jersey: Wiley Publishing, Inc.
- Branden, N. (1995). Los Seis Pilares de la Autoestima. México: Paidós.
- Campbell, E. (1984). Humanistic Psychology: The End of Innocence. Journal Of Humanistic Psychology , 6-29.
- Campos, A. (1982). La Psicoterapia No Directiva. Barcelona: Herder.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). Body Images: Development, Deviance and Change. Nueva York: Guilford Press.
- Castillo, J. F. (1998). La Promoción del Desarrollo Humano por Medio de la Música: Un Modelo Centrado en la Persona. Universidad Iberoamericana. Departamento de Educación y Desarrollo Humano (p. 275). México: Universidad Iberoamericana.
- Castro, A. d., & García, G. (2008). Psicología Clínica. Fundamentos Existenciales. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Castro, R. & Casique, I. (2010). Violencia en el noviazgo. Un grave problema social que podemos estudiar, erradicar y prevenir. JOVENES Revista de Estudios sobre Juventud, 31, 32 - 42.
- Chiquirrín, R. A. (1988). La Antropología de Viktor E. Frankl. El Análisis Existencial. Studium Ovetense. Revista del Instituto Superior de Estudios Teológicos del Seminario Metropolitano de Oviedo. , 39 - 94.
- Copello, L. (2009). Logoterapia en cárceles. El sufrimiento como escuela de humanización. Buenos Aires: San Pablo.
- Davidoff, L. L. (2003). Introduccion a la Psicología. México: Mc Graw Hill.
- Debats, D. L. (1999). Source Or Meaning An Investigation Of Significant Commitments In Life. Journal Of Humanistic Psychology, 30-57.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Handbook Of Self-determination Research. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dicaprio, N. S. (2000). Teorías de la Personalidad. México: Mc Graw Hill.
- Emmons, R. A. (2003). Personal Goals, Life Meaning, and Virtue: Wellsprings of a positive life. In C. L. Keyes, Flourishing: Positive psychology and the life well-lived. (pp. 105–128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Erikson, E. (1968). Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Paidós.
- Fabry, J. (1968). La Búsqueda de Significado: La Logoterapia Aplicada a la Vida. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fabry, J. (2001). Señales del Camino hacia el Sentido. México: Ediciones Lag.
- Fizzotti, E. (2000). De las Raíces de la Logoterapia. Las Raíces de la Esperanza. México: Memorias del III Congreso Mexicano de Logoterapia.
- Flores, E. (26 de Marzo de 2009). Logoforo. Dedicado a la Logoterapia y Análisis Existencial de Viktor Frankl y a la Psicoterapia Existencial Humanista. Recuperado el 12 de Febrero de 2013, de Logoforo: <http://logoforo.com/el-sentido-del-dolor/>
- Flores, E. (13 de Marzo de 2009). Logoforo. Dedicado a la Logoterapia y Análisis Existencial de Viktor Frankl y a la Psicoterapia Existencial Humanista. Recuperado el 14 de Noviembre de 2012, de Logoforo: <http://logoforo.com/el-sentido-de-vida/>
- Flores, E. (27 de Noviembre de 2011). Logoforo. Dedicado a la Logoterapia y Análisis Existencial de Viktor Frankl y a la Psicoterapia Existencial Humanista. Recuperado el 16 de Julio de 2012, de Logoforo: <http://logoforo.com/el-vacio-existencial-reflejo-de-la-sociedad-posmoderna/>
- Frankl, V. E. (2003). Ante El Vacío Existencial. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (1990). El Hombre Doliente. Fundamentos Antropológicos. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2004). El Hombre En Busca de Sentido. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2003). La Idea Psicológica del Hombre. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.

- Frankl, V. E. (1988). La Voluntad de Sentido. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2003). Logoterapia y Análisis Existencial. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. E. (2003). Psicoterapia y Existencialismo. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2006). El Hombre En Busca del Sentido Último. El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano. México: Paidós.
- Freire, J. (2002). El Humanismo en la Logoterapia de Viktor Frankl. Navarra: Ed. EUNSA.
- Galimberti, U. (2006). Diccionario de Psicología. México: Siglo Veintiuno.
- García, C. (2007). Frankl Por Definición: Consultor Temático de Logoterapia y Análisis Existencial. Buenos Aires: San Pablo.
- García, C. (2004). La Humanidad Posible. México: Colección Sentido LAG.
- Gendlin, E. T. (1997). Psicoterapia Experiencial y Focusing,. Bilbao: Desclée.
- Giordani, B. (1988). La Relación de Ayuda: De Rogers a Carkhuff. Bilbao: Desclée.
- Gómez del Río, M. (2010 йил 27-Enero). Suite101. Recuperado el 27 de Febrero de 2013, de Mente Sana: <http://suite101.net/article/vacio-existencial-la-experiencia-del-sinsentido-a9662#axzz2NbM3Q6hS>
- González, J. d. (2001). Psicopatología de la Adolescencia. México: Manual Moderno.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1993). Identidad y Cambio. México: Paidós.
- Grinder, R. E. (1992). Adolescencia. México: Limusa.
- Jaramillo, A. L. (2009). Relación Entre Logoterapia y Principio y Fundamento Ignaciano. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales.
- Klinger, E. (1998). The search for meaning in evolutionary perspective and its clinical implications. In P. T. Wong, & P. S. Fry, The Human Quest For Meaning: A handbook of psychological research and clinical applications. (pp. 27 - 50). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lietaer, G. (1997). Autenticidad, Congruencia y Transparencia. En Más Allá de Carl Rogers. Bilbao: Descleé.

- Logoforo. (15 de Noviembre de 2011). Logoforo. Recuperado el 18 de Febrero de 2013. Logoforo. Dedicado a la Logoterapia y Análisis Existencial de Viktor Frankl y a la Psicoterapia Existencial Humanista. <http://logoforo.com/el-concepto-de-autoestima-desde-la-logoterapia/#sthash.40sHH2SS.imzd2tG0.dpuf>
- Lukas, E. (2004). Equilibrio y Curación A Través de la Logoterapia. Barcelona: Paidós.
- Lukas, E. (2003). Logoterapia. La Búsqueda de Sentido. Buenos Aires: Paidós.
- Luna, J. A. (2006). Aplicación de la Escala Existencial de Langle a una Muestra de Estudiantes Universitarios de Colombia. Sentido y Existencia. Revista Latinoamericana De Análisis Existencial y Logoterapia; pp. 132 - 145.
- Luna, J. A. (2011). Logoterapia. Un Enfoque Humanista Existencial Fenomenológico. Bogotá: San Pablo.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? Psychological Bulletin , 803 - 855.
- Machargo, S. J. (1991). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.
- Martínez, E. (1999). Logoterapia: Una Alternativa ante la Frustración Existencial. Bogotá: Colectivo Aquí y Ahora.
- Martínez, E. (2001). Logoterapia: Una Alternativa ante la Frustración Existencial y las Adicciones. Bogotá: Herder.
- Martorell, J. L., & Prieto, J. L. (2008). Fundamentos de Psicología. Madrid: C.A. Ramón Areces.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal Projects, Happiness and Meaning. On doing well and being yourself. Journal of Personality and Social Psychology, 494–512.
- Morris, C. G. (1992). Psicología: Un Nuevo Enfoque. México: Prentice Hall.
- Muñoz, F. (2000). Tesis Doctoral: Adolescencia y Agresividad. Madrid: Universidad Complutense.

- Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1985). *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México: Trillas.
- Nava, G. (2000). *El imaginario en torno a la elección de carrera*. México: Plaza y Valdes.
- Navarro, J. J., Pérez, J. V., & Uceda i Maza, F. X. (2010). *Propuestas de Intervención Socioeducativa con las Adolescencias*. España: Nau Llibres.
- Nicuesa, M. (2010 йил 26-Enero). Club Optimista Vital. Recuperado el 24 de Mayo de 2013, de El Pensamiento de Victor Frankl: http://www.cluboptimistavital.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1095:el-pensamiento-de-victor-frankl&catid=73:articulos&Itemid=134
- Paladini, M. A., Daverio, P. A., Moreno, E., & Piattini, J. (2008). Promoción de la resiliencia en adolescentes de una escuela semirrural. En A. Melillo, & E. N. Suárez, *Resiliencia* (págs. 169-184). España: Paidós.
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversaria de Formación del Profesorado*, 79-90.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano* (9 ed.). México: McGraw Hill.
- Pareja, G. (2001). *Victor Frankl: Diálogo Abierto*. México: Coyoacán.
- Patiño, D. (9 de Agosto de 2012). INEGI revela datos sobre los jóvenes mexicanos. *Sexenio*, pág. <http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=18172>.
- Piaget, J. (1985). *Seis Estudios de Psicología*. México: Planeta.
- Pinillos, J. L. (1990). La Adolescencia en las Postrimerías de la Modernidad. *Psicopatología*, 174 - 176.
- Poeydomenge, M. L., & Solana, G. (1986). *La Educación según Rogers*. Madrid: Narcea.
- Prats, J. I. (2001). Logoterapia y Adolescencia: Un Estudio Empírico. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial*, 35 - 49.
- PSICOSOC. (Diciembre de 2011). El sentido de vida en los jóvenes: redes sociales, relaciones significativas y actividades de ocio. Recuperado el 19

de Octubre de 2013, de INJUVE:
http://www.injuve.es/sites/default/files/tema4_revista95.pdf

- Quitmann, H. (1989). *Psicología Humanista*. Barcelona: Herder.
- Raich, R. M. (2000). *Imagen Corporal*. Barcelona: Labor.
- Remplein, H. (1977). *Tratado de Psicología Evolutiva*. Barcelona: Labor.
- Reyes, A. (2013). ¿Qué opción tienen los jóvenes? *AZ. Revista de Educación y Cultura*. <http://www.educacionyculturaaz.com/articulos-az/que-opciones-tienen-los-jovenes-la-eleccion-de-carrera-una-decision-informada/>.
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto Académico y Percepción Familiar. *Revista Galego - Portuguesa de Psicoloxía e Educación* , 359-374.
- Rivas, R. A. (2007). *Sabe Crecer, Resiliencia y Espiritualidad*. Barcelona: Urano.
- Robert, F., & James, F. (2004). *Teorías de las Personalidad (2º ed.)*. (A. G. Editor, Ed.) México: Oxford.
- Roca, E. (2010). Consejo General de la Psicología de España. Recuperado el 20 de Febrero de 2012, de *La Terapia Racional Emotiva (TRE)*: <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/TRE7.pdf>
- Rodríguez, M., Pellicer, G., & Domínguez, M. (1998). *Autoestima: Clave del Exito Personal*. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. R. (1980). *El Poder de la Persona*. México: Manual Moderno.
- Rogers, C. R. (1993). *El Proceso de Convertirse En Persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. R. (1993). *Hacia Un Enfoque Moderno de los Valores: El Proceso de la Valoración de la Persona Madura*. México: Trillas.
- Rogers, C. R. (1966). *Psicoterapia Centrada En El Cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. R. (1978). *Terapia, Personalidad y Relaciones Interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rollo, M., Angel, E., & Ellenberger, H. F. (1967). *Existencia. Nueva Dimensión en Psiquiatría y Psicología*. Madrid: Gredos.
- Satir, V. (2002). *Nuevas Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. México: Pax México.

- Savater, F. (1991). *Ética Para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Seligman, M. E. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist* , 774–788.
- Snyder, C. R., & Rand, K. L. (2002). Hope Theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 257–276). New York, NY.: Oxford University Press.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal Of Personality* , 199 - 228.
- Tessier, G. (2004). *Comprender a los Adolescentes*. Madrid: Octaedro.
- UNESCO. (Octubre de 1998). UNESCO. Recuperado el 20 de Febrero de 2013, de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/stu-s.html>
- Velasco, S. (2004). Tesis: *El Sentido de Vida en los Adolescentes: Un Modelo Centrado en la Persona*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vial, W. (1999). *La Antopología de Viktor Frankl*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Yalom, I. D. (1984). *Psicoterapia Existencial*. Barcelona: Herder.
- Yarce, J. (2004). *Valor para Vivir los Valores. Como Formar a los Hijos con un Sólido Sentido Ético*. Colombia.: Editorial Norma, S.A.

ANEXOS.

Evaluación.

PIL (Purpose In Life Test)

de J. Crumbaugh y L. Maholick.

Lee con atención cada enunciado y en un escalón tu posición personal.

Ejemplo:

La clase de álgebra lineal...

...me Aburre.	1	2	3	4	5	6	7	...me Motiva.
------------------	---	---	---	---	--------------	---	---	------------------

1. Generalmente me encuentro...

completamente aburrido.	1	2	3	4	5	6	7	entusiasmado.
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---------------

2. La vida me parece...

completamente rutinaria.	1	2	3	4	5	6	7	siempre emocionante.
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------

3. En la vida tengo...

ninguna meta o anhelo.	1	2	3	4	5	6	7	muchas metas y anhelos definidos.
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------------

4. Mi existencia personal es...

sin sentido ni propósitos.	1	2	3	4	5	6	7	lleno de sentidos y propósitos.
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	------------------------------------

5. Cada día es...

exactamente igual.	1	2	3	4	5	6	7	siempre nuevo y diferente.
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	-------------------------------

6. Si pudiera elegir...

nunca habría nacido.	1	2	3	4	5	6	7	tendría otras nuevas vidas iguales a ésta.
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

7. Después de retirarme...

holgazanería el resto de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7	haría las cosas emocionantes que siempre desee realizar.
--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

8. En el logro de mis metas...

no he conseguido ningún avance.	1	2	3	4	5	6	7	he llegado a mi realización completa.
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

9. Mi vida es...

vacía y llena de desesperaciones.	1	2	3	4	5	6	7	un conjunto de cosas buenas y emocionantes.
--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	--

10. Si muriera hoy, me parecería que mi vida ha sido...

una completa basura.	1	2	3	4	5	6	7	muy valiosa.
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

11. Al pensar en mi propia vida...								
me pregunto a menudo la razón por la que existo.	1	2	3	4	5	6	7	siempre encuentro razones para vivir.
12. Tal como yo lo veo en relación a mi vida, el mundo...								
me confunde por completo.	1	2	3	4	5	6	7	se adapta significadamente.
13. Me considero...								
una persona muy irresponsable.	1	2	3	4	5	6	7	una persona responsable.
14. Con respecto a la libertad, de que se dispone para hacer sus propias elecciones, creo que el hombre es...								
falta de preparación y atemorizado.	1	2	3	4	5	6	7	preparado y sin temor.
15. Con respecto a la muerte, estoy...								
falta de preparación y atemorizado.	1	2	3	4	5	6	7	nunca le he dedicado un (segundo) pensamiento.
16. Con respecto al suicidio...								
lo considero seriamente como salida a mi situación.	1	2	3	4	5	6	7	muy grande.
17. Considero que mi capacidad para encontrar un significado, un propósito o una misión en la vida es...								
completamente esclavo de las limitaciones de la herencia y del ambiente.	1	2	3	4	5	6	7	absolutamente libre de hacer todas sus elecciones vitales.
18. Mi vida está...								
fuera de mis manos y controlada por factores externos.	1	2	3	4	5	6	7	en mis manos y bajo control.
19. El enfrentarme a mis tareas cotidianas constituye...								
una experiencia dolorosa y aburrida.	1	2	3	4	5	6	7	una fuente de placer y satisfacción.
20. He descubierto para mi vida...								
ninguna misión o propósito.	1	2	3	4	5	6	7	meta claras y un propósito satisfactorio.

CARTA DESCRIPTIVA.

Sesión #1. Presentación.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Registro.	10 minutos.	Conocer el número y nombre de los participantes para mantener un control sobre la asistencia.	Los participantes anotarán su nombre completo en el registro de asistencias al inicio del taller y obtendrán un gafete para su identificación.	Formato de registro de asistencia. Gafete de identificación.
Bienvenida.	10 minutos.	Dar la bienvenida a cada uno de los participantes al proceso interno que están por comenzar.	El facilitador se presentará con los participantes.	
Presentación del taller.	15 minutos.	Realizar un encuadre de trabajo. Que los participantes tengan conocimiento acerca de los temas que se abordarán y los objetivos que se pretenden alcanzar.	El facilitador da a conocer las generalidades del taller a los participantes.	Manual de Trabajo.
Dinámica: “La telaraña”	30 minutos.	Identificar a los alumnos participantes en el taller. Fomentar un ambiente de confianza y respeto entre los participantes y el facilitador.	<ol style="list-style-type: none">1. El facilitador pedirá a los participantes que se sienten formando un círculo.2. Comenzará con la bola de estambre en la mano y explicará cómo quiere que se presenten cuando reciban la bola de estambre, responderán a las preguntas:	Bola de estambre.

			<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu nombre? - ¿Cuál es tu pasatiempo preferido? - ¿En qué piensas cuando escuchas la frase “Sentido de Vida”? <p>3. El estudiante que recibió el estambre se presenta, deteniendo una parte del estambre en su mano, y tira la bola de estambre a otro compañero, y así sucesivamente, de tal manera que al final quedé armada una telaraña y todos se han presentado.</p> <p>4. El siguiente paso es destejer la telaraña, para eso el último participante en presentarse comienza a enrollar la bola y deberá repetir la información de la persona a donde llega enrollado el estambre, el estudiante que la recibe repite lo mismo, hasta que se termina de enrollar todo el estambre.</p>	
Elaboración del reglamento interno.	20 minutos.	Establecer reglamento interno del grupo de trabajo y acompañamiento.	1. El facilitador propone algunas reglas para integrar el reglamento del grupo de trabajo.	Rotafolio. Plumones.

			<ol style="list-style-type: none"> 2. Brinda la oportunidad de que los participantes elaboren sus propias propuestas para las normas dentro del grupo. 3. Son delimitadas las normas. 	
Expectativas.	10 minutos.	Conocer las expectativas de cada participante en relación al taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación del cuestionario de expectativas. 2. Invitarlos a expresar los motivos que los hace asistir al taller, y sus expectativas hacia éste (lo que espera que suceda y lo que espera que no suceda). 	<p>Cuestionario. Manual de trabajo. Lápices. Borradores.</p>
Aplicación de Pre – Test.	10 minutos.			Formato.
Cierre de la sesión.	15 minutos.	Abordar experiencias de la sesión para abordar dudas o inquietudes de los participantes.	El facilitador pregunta a los participantes si tienen dudas o inquietudes respecto a lo tratado o vivido en la sesión; aclara las ideas y finaliza.	

Tarea: Traer para la próxima sesión: revistas, periódico, tijeras, pegamento, hojas blancas, hojas de colores, plumones, lápices de colores, pinturas, pinceles; y un pañuelo, bufanda o mascada.

SESION #2. ¿Quién soy?

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión y menciona la temática general que se abordará.	Contenido temático.
Dinámica: "El collage".	60 minutos.	Que los participantes reconozcan en sí mismos las características generales que los hacen ser quiénes son.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador entrega a cada participante una hoja blanca, en dónde, con recortes, figuras y/o dibujos deben plasmar aspectos físicos, sentimientos, actitudes y/o pensamientos que los describan. 2. Los participantes regresan su collage al facilitador, pero este no tiene nombre. 3. El facilitador reparte los collages de manera que nadie quede con el propio. 4. Los participantes se forman en círculo y cada uno da la interpretación del collage que le tocó. 	<p>Hojas de papel. Hojas de color. Retazos de tela. Revistas. Periódicos. Pinturas. Pinceles. Tijeras. Pegamento.</p>
Actividad: Mi descripción.	20 minutos	Que los participantes reconozcan en sí mismos las características generales que los hacen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Después de la actividad anterior, cada participante formará una descripción propia en su manual de 	Manual de trabajo.

		ser quiénes son.	trabajo. 2. Se invita voluntariamente a compartir sus conclusiones.	
Contenido teórico: Autoconocimiento.	15 minutos.	Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.	1. El facilitador expone brevemente el temario. 2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición. 3. Se resuelven las dudas o inquietudes de los participantes.	Contenido Temático. Manual de trabajo.
Dinámica: “La palabra clave”.	10 minutos.	Le permite al facilitador conocer, de manera resumida, la impresión que la sesión ha dejado en cada participante.	1. El facilitador le pide a los participantes, que expresen con una palabra lo que piensa o siente en relación con la sesión que se ha trabajado. 2. El facilitador pone atención en recoger cada palabra expresada.	

SESION #3. Autoconcepto.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Presentación Power Point. Cañón. Laptop.
Dinámica: “Como me ven”	30 minutos.	Conocer la visión que tienen los demás de cada uno y valorar si coincide o no con la visión que el participante tiene de sí mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes se colocan en círculo. 2. Se pasa la hoja (incluida en el Manual de Trabajo) al compañero de la derecha, quién deberá escribir en las diferentes columnas (cualidades – defectos). 3. Cuando ha terminado, pasa el manual a su correspondiente compañero de la derecha. 4. El proceso se repite hasta que el manual ha dado la vuelta completa al círculo y ha llegado al participante cuyo nombre aparece en la misma. 5. Voluntariamente, cada uno 	Manual de trabajo.

			lee lo que le han puesto sus compañeros y dice si coincide o no con la visión que él tiene de sí mismo.	
Contenido Teórico: Autoconcepto.	10 minutos.	Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador expone brevemente el temario. 2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición. 3. Se resuelven las dudas o inquietudes de los participantes. 	Laptop. Cañón. Presentación Power Point. Manual de Trabajo.
Dinámica: "Etiquetas".	50 minutos.	Descubrir cuáles son los roles que utiliza el participante en las diversas áreas de su vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador pegará en la pared diferentes etiquetas con nombres de roles y/o características desfavorables. 2. Les indicará a los participantes que tomen una, con la que más logren identificarse y recuerden una situación en particular. 3. El facilitador terminará haciendo la reflexión de que todos tomamos en alguna situación un determinado rol, las consecuencias que eso conlleva, a los que se renuncia - sacrifica. 4. Se invitará a los 	Etiquetas.

			participantes a que compartan su experiencia.	
Dinámica “Palabra Clave”.	15 minutos.	Le permite al facilitador conocer, de manera resumida, la impresión que la sesión ha dejado en cada participante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador le pide a los participantes, que expresen con una palabra lo que piensa o siente en relación con la sesión que se ha trabajado. 2. Se inicia la ronda. 3. El facilitador pone atención en recoger cada palabra expresada. 	

SESION #4. Autoestima.

“La valoración de uno mismo es el punto de partida en la búsqueda de sentido.” Viktor E. Frankl

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none">1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión.2. Se menciona la temática general que se abordará.	Contenido temático.
Dinámica “La tienda mágica.”	50 minutos.	Que los adolescentes refuercen su autoestima a través del aprecio de diferentes cualidades de su persona.	<ol style="list-style-type: none">1. Instrucción por parte del facilitador: “Imagina que abren hoy una tienda muy distinta de todas las que conoces. Es una tienda en la que puedes ir a comprar cosas que no se venden en ninguna otra. Es una tienda de deseos, cualidades y sentimiento, y en ella encontrarás todo lo que desearías. Aquí vendemos sentimientos, ojos, amigos, inteligencia, habilidades, etcétera; pero no se para con dinero, sino que se debe dejar algo a cambio de lo que tienes como persona; por ejemplo: puedes	Escenario. Rótulo de: “Tienda Mágica”.

			<p>comprar un buen amigo y debes pagar con tu alegría o tus lindos ojos. Como dueño de la tienda, te diré si me conviene o no el cambio, si acepto lo que me dan o si hace falta algo más.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Se pedirá que cada uno piense en algo que desee y con que lo pagaría. 3. Una vez que estén listos, se abrirá la tienda y el facilitador invitará a los alumnos a que pasen uno por uno. 4. Cuando el comprador diga lo que quiere deberá preguntársele: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Para qué lo necesita? - ¿Qué hará con aquello que quiere comprar? - ¿Por qué es más valioso lo que desea que con lo que piensa pagar? También se le puede ofrecer aquello que sus compañeros han dejado. 5. Es básica la habilidad del vendedor para crear conciencia en el comprador. 	
--	--	--	---	--

			Si no lo considera valioso, la vendedora no deberá aceptarlo como pago e insistirá que lo que vende es más caro, hasta lograr que el comprador se deshaga de algo muy valioso de sí mismo.	
Parábola: “La urraca disfrazada”.	35 minutos.	Que los participantes reflexionen sobre lo fundamental de ser, sin buscar la aprobación de los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en grupo del texto. 2. El facilitador guiará al grupo para llegar a conclusiones. 3. En su manual de trabajo, los participantes anotarán sus conclusiones personales. 4. El facilitador invitará de forma voluntaria a que las compartan al grupo. 	Manual de trabajo.
Actividad: El espacio catártico.	20 minutos.	Permitir que cada participante exprese sus vivencias en relación con el trabajo realizado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador coloca las sillas una al lado de otra. 2. Se les pide a los participantes que cada uno debe sentarse sucesivamente en cada silla y expresar su vivencia en una palabra. 3. La primera silla expresa: “¿Cómo llegué?”, la del medio: “¿Cómo me sentí durante la sesión?” y la tercera: “¿Cómo me voy?”. 	Tres sillas.

SESION #5. Libertad personal.

“Todo puede serle arrebatado a un hombre, menos la última de las libertades humanas: el elegir su actitud en una serie dada de circunstancias, de elegir su propio camino.” Viktor E. Frankl.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Contenido temático.
Ejercicio: “Mis amarras”.	30 minutos.	Que los participantes tomen conciencia de su libertad personal y logren distinguir sus límites y barreras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador invita a un participante al centro. 2. Amarra el cordón alrededor de la cintura. 3. El facilitador invita a otros 5 participantes más. 4. Toman una de las cuerdas y amarran un extremo a la cuerda que el otro participante se amarró a la cintura. 5. Ya que todos amarraron sus cuerdas, el facilitador pide al de en medio que empiece a caminar, haciéndoles seña a los de afuera para la detengan, jalando las 	<p>6 cordones de 1 metro.</p> <p>Manual de trabajo.</p>

			<p>cuerdas (sin lastimar) impidiéndole caminar.</p> <p>6. Finalmente se les pide a los participantes y al resto del grupo que anoten en su manual de trabajo que anoten ¿Cuáles son las amarras que les impiden moverse con libertad? (miedo, moda, ignorancia, inseguridad, autoritarismo...)</p>	
<p>Contenido teórico: La libertad personal.</p>	<p>15 minutos.</p>	<p>Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.</p>	<p>1. El facilitador expone el temario.</p> <p>2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición.</p> <p>3. Se resolver las dudas o inquietudes de los participantes.</p>	<p>Contenido temático.</p> <p>Manual de trabajo.</p>
<p>Dinámica: “La lámpara de Aladino”</p>	<p>40 minutos.</p>	<p>Que los participantes precisen el espacio de su libertad personal.</p>	<p>Instrucciones:</p> <p>1. Imagina que te has encontrado una lámpara muy antigua. Al frotarla aparece un genio, quien te dice que te concederá tres deseos por cuatro veces, es decir, doce deseos en total:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los primeros tres son para el mundo en general. 	<p>Manual de trabajo.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Los segundos para tu familia. - Los terceros para tus amigos. - Los últimos tres para ti. <ol style="list-style-type: none"> 2. Analiza tus deseos. 3. Contesta: ¿Hay alguno que puedes realizar sin la intervención mágica de un genio? 4. Contesta: Soy libre para... 	
Parábola: ¿Qué elijo hoy?	20 minutos.	Que los participantes reconozca su libertad personal para la toma de decisiones en su vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura en grupo de la parábola: ¿Qué elijo hoy? 2. El facilitador guiará al grupo para llegar a conclusiones sobre la libertad y la toma de decisiones. 	Manual de trabajo.

SESION #6. Responsabilidad.

“Yo diría que ser humano es, ante todo, ser responsable, existencialmente responsable, responsable de su propia experiencia.”
Viktor Frankl.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	10 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Contenido temático.
Actividad: “El día libre.”	30 minutos.	Que el adolescente señale específicamente las consecuencias de sus actos y deseos al ser poseedores de una libertad personal.	<p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imagina que hoy despiertas y tus padres te dicen que será tu día libre, uno en el que podrás hacer todo lo que se te antoje. Este día nadie te dirá lo que debes hacer y podrás infringir todas las normas o reglas que existen en tu casa. Eres libre de hacer en este día todo lo que se te ocurra. 2. Reflexiona y escribe notas sobre este día desde que te levantas hasta la media noche. 3. Comparte en grupos 	Manual de trabajo. Lápices.

			<p>pequeños las acciones que llevarías a cabo en tu día libre.</p> <p>4. El grupo completo analizará ¿Cuáles serían las consecuencias personales de dichas medidas, ese mismo día, al día siguiente y en el futuro?</p> <p>5. Pregunta su después de esta segunda reunión cambiarías de opinión o dejarías igual tu día libre.</p>	
Contenido teórico: La responsabilidad.	10 minutos.	Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.	<p>1. El facilitador expone el temario.</p> <p>2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición.</p> <p>3. Se resolver las dudas o inquietudes de los participantes.</p>	Manual de Trabajo.
Ejercicio: “El diálogo Socrático”.	60 minutos.	Que los participantes sean capaces de generar soluciones a sus inquietudes, que consideren la importancia de escucharse y platicar sinceramente y abiertamente con uno mismo; desarrollando una	<p>1. El facilitador comienza con una explicación respecto qué es el diálogo socrático y como se puede utilizar como un medio para aprender a dialogar consigo mismo.</p> <p>2. Se plantea la siguiente idea: “Nuestra vida será mayormente significativa si</p>	Lápices. Pizarrón. Plumones.

		<p>mayor confianza en su potencial para poder hacerse responsables de sus vidas.</p>	<p>aprendemos a asumir responsabilidades en situaciones en que se tiene la libertad de elegir, y si se aprende a no sentirse responsable cuando se enfrenta uno a situaciones inmodificables.”</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Se les pide a los participantes que piensen en una situación que actualmente les inquiete o interese mucho. 4. Se les indica que realicen una lista de preguntas que les gustaría hacerse, para clarificar primero el problema y posteriormente la responsabilidad, prestando atención a lo que se responden y decidan si eso les sirve. 5. También preguntarse qué pasaría si realizaran determinadas acciones, ver las ventajas y desventajas de sus actos para cada elección, cuál de las alternativas les gustaría intentar, qué obstáculos 	
--	--	--	---	--

			<p>encuentran para poder ejecutarlas y qué fortalezas facilitarían su logro.</p> <p>6. Finalmente se reúne al grupo, se invita a compartir parte de su experiencia y se concluye.</p>	
Ejercicio de retroalimentación.	10 minutos.	Realizar una autoevaluación del trabajo realizado en la sesión.	<p>1. ¿Qué fue lo que más disfrute de la sesión?</p> <p>2. ¿Qué he dado y qué he recibido?</p> <p>3. ¿En qué aspectos soy mejor?</p> <p>4. ¿Qué aprendí?</p> <p>Inhalando y exhalando y esperando diez segundos entre pregunta y pregunta.</p>	

SESION #7. Valores de creación.

“No hay nada en el mundo que capacite tanto a una persona para sobreponerse a las dificultades externas y a las limitaciones internas, como la consciencia de tener una tarea en la vida.” Víctor Frankl.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la Sesión.	10 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Contenido temático.
Ejercicio: ¿A quién admiro?	40 minutos.	Que los jóvenes tomen conciencia de los actos por los cuales les gustaría ser considerados como un ser humano valioso e importante.	<p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa en 5 personas que por lo que hacen o hicieron. Puedes ser familiares, artistas, deportistas, personajes ficticios de películas, novelas o series de televisión. 2. Escribe el nombre de ellas en el manual de trabajo y contesta las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál son las conductas por las que te llama la atención? - ¿Tiene importancia en la sociedad? 	Manual de trabajo. Lápices.

			<p>3. Toma un poco de tiempo y piensa en alguna actividad en donde tú podrías hacer lo que te gusta de alguno de estos personajes. Es probable que todas las conductas que enumeraste no concuerden con una sola actividad, piensa en diferentes.</p> <p>4. Elige la actividad que más te agrade de las que acabas de escribir; imagina como te sentirías realizándola.</p> <p>5. Contestas las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué crees que dirán de ti tus papás? - ¿Qué crees que dirán de ti tus amigos? - ¿En qué lugar ocurre esto? - ¿Qué cosas hay alrededor de ti? - ¿Cómo estás vestido? - ¿Te gustaría que otras personas estuvieran cerca de ti? ¿Quiénes? - ¿Has soñado o fantaseado con esta misma idea? 	
--	--	--	---	--

			- ¿Qué hace falta para que lo logres?	
Contenido teórico: Valores de creación.	10 minutos.	Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador expone el temario. 2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición. 3. Se resolver las dudas o inquietudes de los participantes. 	Contenido temático.
Actividad: Mi obra de arte.	50 minutos.	Despertar el potencial creativo del participante, promoviendo iniciativas y propuestas individuales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador le pide al grupo que cierre los ojos, se pongan cómodos, que entren en su espacio, que sean conscientes de cómo están respirando; para que se concentren y puedan visualizar una historia. <ul style="list-style-type: none"> - “Has estado caminando mucho tiempo. Estás cansado. Paras a descansar un momento y duermes. Cuando despiertas te encuentras en otro lugar. Te encuentras atrapado. ¿Cómo estás atrapado? ¿Dónde estás atrapado? ¿Qué haces?” 2. El facilitador les pide a los 	<p>¼ de cartulina</p> <p>Pinceles.</p> <p>Lápices.</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Vasos.</p> <p>Pinturas de colores.</p> <p>Crayones.</p> <p>Jabón.</p> <p>Toalla.</p>

			<p>participantes que plasmen con los distintos materiales sus pensamientos sobre la historia que acaban de escuchar y como se representarían a sí mismos en dicha situación.</p> <p>3. Los participantes deberán colocar un título a su obra.</p> <p>4. Se colocarán los trabajos alrededor del salón, cada participante explicará el suyo, de forma voluntaria.</p>	<p>Agua.</p> <p>Mandil.</p> <p>Cinta adhesiva.</p>
Ejercicio de retroalimentación.	10 minutos.	Realizar una autoevaluación del trabajo realizado en la sesión.	<p>5. ¿Qué fue lo que más disfrute de la sesión?</p> <p>6. ¿Qué he dado y qué he recibido?</p> <p>7. ¿En qué aspectos soy mejor?</p> <p>8. ¿Qué aprendí?</p> <p>Inhalando y exhalando y esperando diez segundos entre pregunta y pregunta.</p>	

SESION #8. El amor.

“Por el acto espiritual del amor se es capaz de ver los trazos y rasgos esenciales en la persona amada, y lo que es más, ver también el potencial humano: lo que todavía no se ha revelado, lo que ha de mostrarse.” Víctor Frankl.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la Sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Contenido temático.
Actividad: “Encontrando pares”.	30 minutos.	Conocer diversas concepciones del concepto: amor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador dividirá al grupo de trabajo en dos equipos, les colocará un letrero. 2. Cada uno de los participantes del primer grupo tendrá, en su letrero, un poema dedicado al amor. 3. Cada uno de los participantes del segundo grupo tendrá, en su letrero, los significados del contenido de los poemas. 4. Los dos grupos tendrán que emprender la búsqueda de su par adecuado. 5. Cuando finalmente todos se encuentren con su pareja, darán lectura al poema y lo 	Letreros. Manual de trabajo.

			<p>que nos expresa el autor con su contenido.</p> <p>6. El facilitador, les pedirá que cada uno de los participantes, elabore su propia definición de amor.</p>	
<p>Contenido teórico: Valores de vivencia.</p>	<p>10 minutos.</p>	<p>Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador expone el temario. 2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición. 3. Se resuelven dudas o inquietudes. 	<p>Contenido temático.</p>

<p>Actividad: "Bingo del amor".</p>	<p>35 minutos.</p>	<p>Simbolizar la importancia o el valor del amor en la vida de cada uno de los participantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador, en algunos trozos de papel o de cartón, dibujará varias líneas verticales y horizontales, creando cuadrados en una grilla y creará una tarjeta de Bingo por participantes. 2. En cada cuadro los participantes colocarán una palabra o una imagen que exprese lo que el amor aporta a su vida. 3. El facilitador dará a cada participante una tarjeta, ellos tendrán que circular por todo el salón para que los demás coloquen su palabra en su ficha. 4. El primer participante que reúna una fila de cuadrados tendrá que gritar Bingo y será la ganadora. 5. Finalmente, el facilitador recoge todas las tarjetas de los demás participantes y lee en voz alta las palabras. Entre todos eligen las más significativas para el grupo y se comentan. 	<p>Papel o cartón. Lápices.</p>
-------------------------------------	--------------------	---	--	-------------------------------------

<p>Dinámica de cierre: "Poema colectivo".</p>	<p>30 minutos.</p>	<p>Contribuir a la toma de conciencia colectiva de las enormes posibilidades que posee el grupo. El poema queda como en el producto de la unidad del grupo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador le propone al grupo que cada uno elabore un verso, cuyo contenido tenga que ver con la temática tratada. 2. Se asigna, a uno de los participantes, la función de memoria del grupo para que escriba los versos de sus compañeros en una hoja blanca. 3. Se les pide a los participantes que uno a uno vayan diciendo en voz alta el verso que elaboró. 4. Se va integrando cada verso a los anteriores hasta conformar un todo. 5. Al final el participante que fungió como memoria del grupo, leerá en voz alta el poema. 	<p>Hojas de papel. Manual de trabajo. Lápices.</p>
---	--------------------	---	--	--

SESION #9. La adversidad.

“El dolor hace al hombre lúcido y al mundo transparente. El dolor abre perspectivas hasta el fondo.” Viktor Frankl.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	10 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión. 2. Se menciona la temática general que se abordará. 	Contenido temático.
Actividad: “Accesando a la excelencia”.	20 minutos.	Conectar al cerebro con lo mejor que tiene dentro: posibilidades, experiencias positivas, solución a problemas.	<p>Instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recuerda un momento en que te haya ido muy bien y al recordarlo ve lo que viste, escucha lo que escuchaste y siente lo que sentiste. Vive y disfruta ese estado de excelencia ahora. 2. Imagina que ese estado de excelencia tiene una forma, un color, un sonido y una sensación. 3. Haz como si esa forma la guardaras en tu mano, apretándola. 4. Repite: ¡Tengo la capacidad y lo merezco! 	Música ambiental

<p>Contenido teórico: Valores de actitud.</p>	<p>10 minutos.</p>	<p>Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador expone el temario. 2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición. 3. Se resolver las dudas o inquietudes de los participantes. 	<p>Contenido temático.</p>
<p>Cortometraje: “El circo de las mariposas”</p>	<p>70 minutos.</p>	<p>Los participantes analizan sus actitudes frente a sus propias limitaciones y condicionantes externos e internos en la obtención de sus metas y la forma en que puede enfrentarlas.</p> <p>Los participantes plantearán un plan de acción para la obtención de sus logros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El facilitador dará una breve explicación introductoria del cortometraje, sinopsis y personajes principales. 2. Se realizará la proyección continua, sin comentarios, sin cortes ni perturbación alguna, para lograr la máxima atención y concentración posibles de los espectadores. 3. Cada uno contesta las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué fue lo más significativo del corto? - ¿Por qué consideras que se le dio ese título al corto? - ¿Qué significa la frase “Entre más grande es la prueba mayor es el 	

			<p>trunfo”?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué clase de circo perteneces tú? <p>4. Se les pide a los participantes que completen los cuadros incluidos en su manual de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de Will. - Características propias. <p>5. Cada participante tiene que fijar su plan y explicar de qué manera cada una de esas estrategias lo va a ayudar a conseguir una meta.</p> <p>6. El facilitador invitará a los participantes a que de manera voluntaria compartan sus planes de acción.</p>	
Ejercicio de retroalimentación.	10 minutos.	Realizar una autoevaluación del trabajo realizado en la sesión.	<p>1. ¿Qué fue lo que más disfrute de la sesión?</p> <p>2. ¿Qué he dado y qué he recibido?</p> <p>3. ¿En qué aspectos soy mejor?</p> <p>4. ¿Qué aprendí?</p> <p>Inhalando y exhalando y esperando diez segundos entre pregunta y pregunta.</p>	

SESION #10. Mi Sentido de Vida.

“Si los hombres no pueden conseguir que la historia tenga sentido, pueden al menos actuar de tal forma que su propia historia lo tenga”. Albert Camus.

Actividad	Hora	Objetivo	Desarrollo	Material
Presentación de la sesión.	15 minutos.	Realizar un encuadre del trabajo de la sesión con los participantes.	<ol style="list-style-type: none">1. El facilitador da a conocer el objetivo principal de la sesión.2. Se menciona la temática general que se abordará.	Contenido temático.
Actividad: Mi autobiografía.	40 minutos.	Esclarecer los significados que hay detrás de cada recuerdo seleccionado.	<ol style="list-style-type: none">1. En el manual de trabajo se presenta una línea vertical en el centro de la hoja.2. Al inicio de la línea, los participantes deberán marcar con un punto grande la fecha de su nacimiento (dd/mm/aa).3. Hacia abajo, continuarán colocando en cada espacio, que representará un año de su vida, el hecho más importante que vivieron, hasta llegar al número de años que actualmente tienen. Cada	Lápices. Manual de trabajo.

			<p>año tiene que tener al menos un recuerdo, sin importar si la experiencia fue agradable o desagradable.</p> <p>4. A continuación se les pide reflexionar sobre la importancia actual de esos recuerdos.</p> <p>5. Deberán enumerarlos y a su lado deberán señalar las razones por las que esa vivencia personal es tan importante.</p>	
<p>Contenido teórico: El sentido de vida.</p>	10 minutos.	Que los participantes conozcan los conceptos generales en torno al tema principal.	<p>1. El facilitador expone el temario.</p> <p>2. Se lanzarán preguntas al azar a los participantes durante la exposición.</p> <p>3. Se resolver las dudas o inquietudes de los participantes.</p>	Contenido temático.
Actividad: La carta.	40 minutos.	Que los participantes integre los conocimientos y las experiencias vividas en el taller.	<p>1. El facilitador les pedirá a los participantes que escriban una carta a un anónimo, en la que le hable sobre el sentido de la vida y en qué momentos, situaciones, circunstancias, puede</p>	<p>Sobre.</p> <p>Hojas de papel.</p> <p>Lápices.</p>

			<p>encontrarse.</p> <p>2. Voluntariamente, los participantes, darán lectura a sus cartas y la guardarán en el sobre.</p> <p>3. Se comentará la actividad de forma grupal.</p>	
Evaluación.	15 minutos.			Formato.