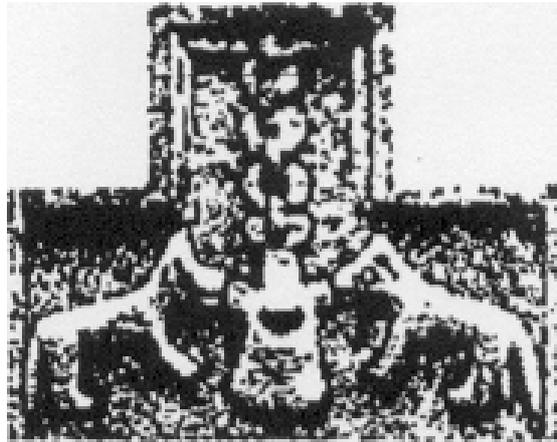


UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



LA VERDAD NOS HARÁ LIBRES

**MICROTALLERES DE DESARROLLO PERSONAL: UNA CONTRIBUCION
PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS DE BAJO RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LA FES IZTACALA UNAM.**

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

Maestra en
Desarrollo Humano

P r e s e n t a

Gabriela Delgado Sandoval

Director: Mtro. Roque Jorge Olivares Vázquez

Lectores: Dra. Celia Mancillas Bazán

Dra. Hilda Elterman Zylberbaum

México, D. F.

2008

ÍNDICE

| | PÁGS. |
|---|-------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1 | |
| 1. Factores que intervienen en el bajo rendimiento académico en estudiantes a nivel superior | 4 |
| CAPÍTULO 2 | |
| El desarrollo personal desde la Psicología Humanista | 18 |
| 2.1. Teoría de la Personalidad | 18 |
| 2.2. La formación de la estructura de Sí mismo | 34 |
| CAPÍTULO 3 | |
| El Proyecto de Promoción del Desarrollo Personal y Profesional: | |
| Reporte de un caso interinstitucional..... | 42 |
| 3.1. Análisis de los hechos y definición del problema | 42 |
| 3.2. Planteamiento de soluciones plausibles..... | 51 |
| 3.3. Análisis de resultados | 59 |
| 3.3.1. Resultados cuantitativos del 2000 al 2006 | 59 |
| 3.3.2. Resultados adicionales del 2000 al 2006..... | 64 |
| 3.3.3. Resultados cuantitativos 2005 | 65 |
| 3.3.4. Resultados cualitativos 2005 | 68 |
| CONCLUSIONES | 80 |
| BIBLIOGRAFÍA | 88 |
| ANEXOS | 93 |

INTRODUCCIÓN:

En el año 1999 fui invitada junto con dos compañeras por el entonces Secretario de Relaciones Institucionales Dr. Ramiro Jesús Sandoval, a realizar un Proyecto por medio del cual se pudiera trabajar con los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) su identidad universitaria, ya que en este año la UNAM estaba sufriendo una de las huelgas más largas de su historia. Fue así que en jardines aledaños a la Facultad trabajamos con el que más tarde se convirtió en el Proyecto de Desarrollo Personal y Profesional (PDP). En cuanto la FESI regresó de la huelga en el año 2000, comenzamos a trabajar formando alumnos de la carrera de Psicología de séptimo y octavo semestre los cuales estaban realizando su servicio social como Promotores del Desarrollo Humano; ya que ellos son quienes realizan las estrategias planteadas por el PDP, lo que le da un contexto interesante al Proyecto se efectúa entre pares; es decir entre jóvenes.

El PDP se lleva a cabo en la FESI desde el año 2000 a la fecha y se efectúa bajo un Enfoque Humanista de la Psicología, el enfoque Centrado en la Persona. (ECP), es así que es desde este enfoque que se presenta este estudio de caso. Dos conceptos fundamentales en este trabajo son el autoconocimiento y la autoconciencia de los estudiantes por ello es importante resaltar que desde el ECP entendemos el autoconocimiento como el proceso reflexivo por el cual la persona adquiere la noción del yo y de sus propias cualidades y características. Así mismo, interpreta la conciencia como el proceso de darse cuenta explícitamente acerca de la realidad de los fenómenos, las asociaciones y los objetos de la naturaleza. La autoconciencia desde esta perspectiva, es el proceso de darse cuenta de sí y de las experiencias sensoriales, universales e

intelectuales que experimenta una persona en relación consigo misma. Debido a este proceso, el ser humano se convierte en un ser con la posibilidad de autodeterminarse y transformar su medio social, cultural y personal.

Otro aspecto que se resalta en el presente trabajo es la importancia que tienen los factores emocionales en el rendimiento académico de los estudiantes; mismos que no son tomados en cuenta en la educación tradicional que se lleva a cabo en la mayoría de las universidades, entre ellas la FESI. Es así, que en el presente estudio de caso se plantea una manera de abordar los problemas emocionales de los estudiantes mediante el PDP y principalmente una de sus estrategias: los microtalleres de desarrollo personal

En el capítulo 1 del presente trabajo, se abordarán los principales factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, capítulo que da sustento y brinda los elementos para comprender aquellos factores que interfieren con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En este capítulo se resalta la manera en que los factores psicológicos influyen en el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

En el capítulo 2 se presenta el desarrollo personal desde la Psicología Humanista, en el cual encontraremos la teoría de la personalidad de Carl Rogers y la formación de la estructura del Sí mismo, que permitirá identificar cómo se va formando la concepción de nosotros mismos y cómo estructuramos nuestra personalidad desde el ECP.

Para finalizar con el capítulo 3 cuyo contenido es el sustento principal del presente trabajo donde se muestra un estudio de un caso institucional, en el cual podremos

observar los antecedentes que permitieron el surgimiento del PDP y los resultados obtenidos en una de sus estrategias: microtalleres de desarrollo personal a través de los cuales se ha logrado intervenir de manera indirecta en el rendimiento académico de los estudiantes de la FESI, obteniendo que los alumnos logren un desarrollo en su autoconocimiento y un incremento funcional en su autoconciencia.

CÁPÍTULO 1: Factores que intervienen en el bajo rendimiento académico en estudiantes a nivel superior.

La educación constituye una parte importante en el desarrollo del ser humano, porque en ella la persona además de adquirir conocimientos intelectuales, se desenvuelve en todos sus aspectos: físico, social, afectivo, moral y espiritual. Sin embargo, hoy en día la educación impartida por las instituciones públicas, ha dejado de lado o bien no profundizan, estos aspectos, centrándose solo en el aspecto cognitivo, llegando al grado de que sea una mera transmisión y memorización de la información. En la enseñanza tradicional se considera que los conocimientos son algo perfectamente definido que hay que enseñar al estudiante para evitar que éste se extravíe y se vaya por caminos equivocados, para evitar que se aparte de los puntos de vista ya establecidos oficialmente. Cuidado con que los estudiantes quieran tener experiencias distintas o conocimientos diferentes, cuidado con que expresen sus emociones y sentimientos en la clase, o cuidado con que se quieran apartar del programa; solo el maestro sabe qué es conveniente y qué no; a él le toca determinar qué y cómo aprender.

En la educación, cuando se pretende excluir lo emocional y lo afectivo del aprendizaje, cuando se actúa como si el aprendizaje fuera solamente intelectual, un estudiante puede aprobar curso tras curso y examen tras examen asimilando apenas lo indispensable para ello. Sin embargo, los conocimientos no han sido realmente integrados e incorporados a él mismo, los recursos con los que la persona cuenta para entender lo que sucede a su alrededor y para resolver los problemas con los que se va enfrentando son muy limitados. Lo cierto es que hay siempre un componente afectivo en el aprendizaje significativo en cuanto a que éste es un fenómeno que incluye a toda la persona que aprende. El insistir constantemente en que el aprendizaje académico es algo meramente

intelectual y actuar en base a esta premisa es como estar dándole al organismo algo que, si bien necesita no está dado en la forma adecuada para es asimilado e integrado.

Según Moreno (1979) en la educación encontramos 4 factores importantes que influyen sobre la asimilación e integración de lo que se aprende. Dichos factores son:

- 1) Los contenidos, información, conductas o habilidades que hay que aprender.
- 2) El funcionamiento de la persona en sus diferentes dimensiones (biológica, psicológica, social y espiritual).
- 3) Las necesidades actuales y los problemas de diversa índole que la persona esté confrontando y viviendo como importantes para ella.
- 4) El medio ambiente en el que se de el aprendizaje.

Este autor nos menciona que en cuanto al aprendizaje de contenidos, información conductas o habilidades podemos decir que es importante que éstos sean percibidos como útiles para el que aprende y no solo para el maestro. Además, la salud física, el ajuste psicológico, las relaciones interpersonales honestas y un medio ambiente adecuado son condiciones necesarias para facilitar que el aprendizaje académico se dé en una forma significativa. Es conveniente señalar, que en la educación es importante tomar en cuenta las condiciones biológicas, psicológicas, sociales y espirituales en que se encuentra el estudiante, ya que las personas somos seres en proceso de cambio continuo y hay factores personales que facilitan y factores que dificultan el aprendizaje en diferentes momentos de la vida y además cada estudiante es una persona única aún cuando comparte con sus compañeros características semejantes. Las necesidades actuales y los problemas que una persona confronta en su vida diaria, son sin duda alguna, el punto de partida para llegar a descubrir la relación personal con que un

contenido, conducta o habilidad que haya que aprender. Por último el ambiente incluye muchos elementos tales como: el lugar físico, el material didáctico, el clima, el método de enseñanza, las relaciones existentes, etc., cada uno de estos elementos tiene su propia importancia dentro del proceso educativo.

En la educación se ha comprobado que los factores cognitivos y afectivos influyen en la misma proporción, en la variación de los resultados del aprendizaje. Existen datos que indican que los alumnos con bajo rendimiento académico tienen diferentes características cognoscitivas y afectivas, con relación a la forma en que perciben la realidad, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje, en comparación con los alumnos que presentan éxito escolar (Haerttel, 1983) No obstante, la mayoría de los programas de estudio se concentran en favorecer la formación del estudiante, en el ámbito cognitivo, dejando de lado su desarrollo personal o afectivo, lo que significa que no se están obteniendo quizá resultados alentadores en lo que al aprendizaje de los alumnos se refiere. . Es así que, organismos educativos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han expresado una gran preocupación por los altos índices de reprobación y de deserción escolar en todos los niveles educativos y principalmente la mala calidad educativa que se brinda a los niños y jóvenes en el mundo (Amaya, 2005).

Tradicionalmente se atribuía el bajo rendimiento escolar a causas individuales, pertenecientes solo al alumno, tal es el caso del nivel de inteligencia, o su falta de aplicación e interés en el trabajo escolar. En la actualidad se considera que es un fenómeno en el que intervienen múltiples factores, es decir, es multicausal y algunos de los factores relacionados con éste son:

1) Factores biológicos: son los aspectos orgánicos que interfieren en el normal aprovechamiento escolar. Estos pueden dividirse en trastornos físicos, donde se encuentran las deficiencias sensoriales como son problemas de audición y visión. Otra división es la somatología que son enfermedades clínicamente constatables como la epilepsia, cardiopatías, hepatopatías, etc. Estos factores disminuyen la capacidad de atención, aplicación en tareas, afectan el aprendizaje y limitan la capacidad intelectual. (Portellano, 1989) Otros factores importantes que alteran el rendimiento académico de un estudiante son el sueño y la nutrición, que como factores orgánicos alteran el sistema biológico de la persona, lo que provoca alteraciones en el ritmo de estudio del alumno.

2) Factores familiares: para López (2003) en el fracaso escolar es de vital importancia la influencia de la familia, pues es un filtro e interpretación del ambiente social más amplio, provee de refuerzos y modelos de identificación es la intérprete del fracaso escolar, ahí se forman actitudes, hábitos y expectativas de un individuo. Algunos de los factores familiares que influyen en el logro escolar de los estudiantes son: el desinterés de los padres, la sobreprotección, la falta de afecto, la excesiva exigencia, cuando existe un desequilibrio entre lo que la familia espera de su hijo y lo que éste espera de Sí mismo, etc.

Por su parte Gómez (1989) realizó una recopilación de investigaciones sobre el fracaso escolar y su relación con la familia, encontrando como aspectos importantes la profesión y el nivel formativo de ambos padres, ingresos de la familia, características de la vivienda recursos culturales y tecnológicos y la estructura familiar. Además es

importante visualizar la influencia que tienen los integrantes de la familia, la conformación de ésta y el ambiente familiar en que vive el estudiante.

Además Rojas (1994, citado en Hernández y Estrada 1997), encontró que las causas del bajo rendimiento escolar en estudiantes de nivel medio superior y superior son entre otras: la relación familiar, es decir, el apoyo que recibe el estudiante de los padres y hermanos, el interés que ellos muestran ante sus logros, las expectativas que ellos tienen sobre su posible éxito o fracaso escolar y la integración familiar.

3) Factores económicos: La relación existente entre condiciones económicas desfavorables y dificultades de aprendizaje es conocida desde hace tiempo. El medio social de origen de los alumnos, considera no solo sus posibilidades de acceso a la educación sino también el éxito escolar de los mismos. Además, a menor nivel económico, mayor necesidad de que los hijos trabajen, por lo que no se pueden dedicar 100% a la escuela. Por otro lado, la expectativa educativa que los padres despiertan en sus hijos depende de su nivel educativo y cultural. Así los hijos de padres analfabetas tienen expectativas muy pobres y por lo tanto, pocas posibilidades de éxito en la escuela. (Tallis, 1986). Además, muchos de los alumnos no concluyen sus ciclos escolares porque no cuentan con el apoyo económico que se requiere para transporte, vestido, material académico, cubrir sus cuotas y alimentarse adecuadamente.

Por otro lado tenemos también que el bajo presupuesto asignado a las escuelas provoca muchas de las veces que no cuenten con los materiales adecuados para el proceso de enseñanza aprendizaje, como lo son el material didáctico, herramientas para el

desarrollo de las clases, o las mismas condiciones de las aulas de limpieza e iluminación.

4) Factores sociales: En ambientes socioculturalmente bajos el porcentaje de fracaso escolar es significativamente mayor que entre escolares de clase media y alta. Los jóvenes que viven en un ambiente cultural poco estimulante perciben la cultura como algo secundario y poco motivante, al contrario de lo que sucede en los escolares con un entorno familiar con mayores intereses de información. En la elevada tasa de fracaso y abandono escolar tiene cierta responsabilidad el entorno social (Portellano, 1989).

Considerando los factores sociales desde un punto de vista de sus repercusiones en el ámbito escolar y de pertenencia a la clase social, González (1991) afirma que la clase social se encuentra entre las variables que más claramente se correlacionan con el rendimiento escolar. Por otra parte existe también el bajo rendimiento por otras circunstancias como pueden ser: Un cambio de escuela o domicilio, en este caso el alumno se puede sentir fuera de lugar, como un extraño e inclusive rechazado por los otros alumnos; maestros o compañeros con los que no se tienen buenas relaciones interpersonales y pertenecer a un grupo social que subestima la instrucción y la cultura.

5) Factores psicológicos: De acuerdo con Jadue (2001) el bajo rendimiento escolar no se debe solo a causas objetivas como las alteraciones orgánicas o a factores familiares, sociales económicos o pedagógicos. Atender solo estos elementos sería reducir la problemática y sería negar la responsabilidad del estudiante tanto en sus fracasos como en sus éxitos. Este autor considera que los factores psicológicos ayudan a explicar cómo

es que en la misma sociedad, dentro de la misma clase social, escuela e incluso familia se comprueba la diversidad de niveles de rendimiento escolar.

Tomar en cuenta los factores afectivos que influyen en el aprendizaje es de sumo interés para el presente trabajo, ya que como nos menciona este autor “*altos niveles de ansiedad reducen la eficiencia en el aprendizaje, ya que disminuyen la atención, la concentración, y la retención, con el consecuente deterioro en el rendimiento escolar*” (Pág.3). La depresión y la ansiedad son reconocidos problemas de salud mental y están dentro de los problemas emocionales más frecuentes en la adolescencia y en la juventud. Estos síntomas están asociados con dificultades en el rendimiento escolar y en las relaciones interpersonales.

Al respecto Gómez Dacal (1992) cita las siguientes investigaciones que muestran la relación entre los factores emocionales y el aprendizaje:

- Secadas (1952) exploró la relación entre elementos afectivos de la personalidad y la actividad educativa. Utilizó como variables independientes a la inteligencia general, los factores de personalidad que mide el inventario de Guiford y como variable dependiente al rendimiento académico. Trabajó con estudiantes de los últimos cursos de bachillerato y encontró correlaciones significativas entre los factores de personalidad y el rendimiento académico.
- Repetto (1984) estudió las relaciones entre las calificaciones que reciben los alumnos de educación básica y una parte de los rasgos de personalidad, encontrando un coeficiente de correlación de las variables de personalidad más alto que con las de tipo intelectual.

- Garanto (1985) destaca el grado de asociación que se produce entre los factores que mide el cuestionario de personalidad de Catell y las calificaciones escolares en la educación básica y prueban nuevamente la importancia que la personalidad y el temperamento tienen para el rendimiento académico.

Con la información arriba mencionada, podemos comentar que los factores psicológicos muestran tener una relación con el rendimiento académico del estudiante, de alguna forma la manera de ser y los problemas emocionales que tenga un estudiante van a repercutir en su entorno familiar, escolar y social. El estilo de vida y la forma de ser del estudiante universitario se ve reflejado en la forma de aprender y de estudiar, así como también el hacer las tareas, trabajos de investigación o el hecho de preparar un tema de exposición el tener que interactuar con otros compañeros para la realización de un proyecto o culminación de un trabajo. De una u otra forma la situación emocional de una persona puede ser la llave para abrir muchas posibilidades al éxito, al logro de metas establecidas, o por el contrario el cerrarse a oportunidades e irse sintiendo inferior cada vez más ante los demás y ante uno mismo, consiguiendo así un fracaso escolar, familiar y social.

La disminución en el rendimiento en la escuela tiene consecuencias negativas tanto en las calificaciones como en el autoconcepto y autoestima de los estudiantes, o sea se deteriora la imagen que la persona tiene de sí misma. Desde los años cincuenta se ha venido presentando una creciente atención al estudio del autoconcepto, habiendo sido especialmente objeto de investigaciones sobre niños y adolescentes tanto en el contexto familiar como el escolar. Pero la carencia de una metodología científica adecuada ha

dificultado la elaboración de una teoría precisa y comprensiva (Parker y Smith, 1983 citado en: Hilgard, 1996).

El ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima del estudiante. La imagen de Sí mismo se empieza a crear en el seno familiar, continúa desarrollándose en la escuela a través de la interacción, el profesor, el clima de las relaciones con los iguales y las experiencias de éxito y fracaso académico.

La relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico es uno de los aspectos que han suscitado investigación dentro del ámbito escolar. En este sentido se ha constatado que los escolares utilizan los éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración, y que los estudiantes con un mal rendimiento académico poseen un mal autoconcepto. Marsh (1983 citado en Gómez Dacal 1992) encontró que el autoconcepto se relaciona de forma significativa con el rendimiento escolar, sobre todo se relaciona más fuertemente con las dimensiones referentes con la habilidad de leer y la competencia para el estudio de las matemáticas.

Por otro lado, el concepto que la persona tiene de sí misma no solo refleja confianza en sí misma sino también en su personalidad total, incluyendo el temperamento, adaptación y actitudes. Un sentimiento permanente de fracaso en una persona capacitada pero con bajo rendimiento es un síntoma serio de inestabilidad y las causas no son fáciles de investigar. Posiblemente esa persona se preocupa mucho por los niveles que se imponen en el exterior, es decir, en una situación muy competitiva y no con un nivel realista de

aspiración que él sabe que puede lograr con una dedicación regular al estudio y con un esfuerzo normal. (Cross, 1984).

Por otra parte, cabe señalar que si bien existe tal relación entre rendimiento escolar y autoconcepto académico, la mayoría de los estudios son de tipo correlacional y no explican si el autoconcepto es causa del rendimiento o si, por el contrario, es el rendimiento el que determina el autoconcepto. Lo más probable es que ambas variables se afecten mutuamente, y que un cambio positivo en una de ellas facilite un cambio positivo en la otra (Musitu, 1988).

Otro factor que es de suma importancia en el éxito o fracaso escolar de un estudiante es la motivación, por esta razón la investigación psicológica ha desarrollado un esfuerzo con el fin de conocer el significado de la motivación para el aprendizaje. Observando *“... que la motivación influye en el grado de implicación que el alumno tiene en el proceso de aprendizaje por lo que debe ser considerado un factor esencial a la hora de iniciar cualquier acción educativa”* (Gómez Dacal, 1992 pág. 339).

La importancia del desarrollo afectivo en el aprendizaje, fue ampliamente investigada por el psicólogo norteamericano Carl Ramson Rogers y su equipo de trabajo (1986), quienes señalan la importancia de la enseñanza integral y significativa ya, que implica un cambio en la organización de las propias ideas y en la percepción que la persona tiene de sí misma. Según Rogers, el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje. Así, si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrollará oportunamente. *“Este aprendizaje llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma*

experiencial que se entreteja con la personalidad del alumno” (Hernández, 2002; pág. 111). Es así que para que la educación del estudiante universitario fuera más integral tendrían que tomarse en cuenta no solo los procesos cognoscitivos del aprendizaje, sino también los procesos emocionales del mismo.

La educación humanista reconoce que el aprendizaje es facilitado cuando toma en cuenta la importancia de las emociones. Una persona debe sentirse bien para aprender bien. Se interesa por el hombre total, no solo por su pensamiento creativo sino en todo su proceso de convertirse en persona. La educación centrada en la persona, siendo un tipo de educación humanista, se interesa por todo el ser humano: inteligencia, conducta y afectividad. Y más aún, centra su atención en el educando mismo como sujeto de su propia educación. (Moreno, 1979).

Para Rogers (1969 citado en Moreno 1979) los objetivos de la educación centrada en la persona son: promover el crecimiento personal y facilitar el aprendizaje significativo. Que el estudiante aprenda a aprender y a vivir en un continuo cambio; que se dé cuenta que el conocimiento no es algo seguro, eterno e inmutable, sino es un proceso de constante búsqueda. La creación de una atmósfera tal que libere la curiosidad innata del estudiante y sus deseos de aprender; un clima abierto a la investigación y exploración de nuevas experiencias que respondan a los intereses e inquietudes de los alumnos.

Como podemos ver en este punto, son de gran importancia los factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, sería ideal que se favoreciera en el alumno el desarrollo integral de su personalidad, esto es, que aprenda a vivir sus emociones y sentimientos, que sea flexible para adaptarse a las circunstancias

cambiantes de su vida, que sea capaz de dirigirse a Sí mismo, que sepa ser y no hacer, que aprenda a utilizar y desarrollar sus capacidades y potencialidades, que sea creativo y transforme su mundo en aquello que esté a su alcance, que sea capaz de una crítica reflexiva y realista, que aprenda a aprender de todas sus experiencias, que viva en un proceso de descubrimiento de los conocimientos y habilidades necesarios para resolver los problemas a los que se vaya enfrentando, que mejore sus relaciones interpersonales con los demás y que colabore y coopere con otros seres humanos, respetándolos en su individualidad.

Sin embargo esto no siempre se da de esta manera, pero esto no significa que la educación centrada en el estudiante no tenga influencia en muchas escuelas en todo el mundo. Por ejemplo, en los Estados Unidos la teoría propuesta por Rogers ha cobrado cada vez mayor importancia y en algunas escuelas y universidades se aplica. En Japón, Australia y Europa se ve también la influencia Rogeriana. Y por lo que respecta a Latinoamérica y a nuestro país, hay también algunos psicólogos, educadores y escuelas que han encontrado en el enfoque centrado en la persona una influencia rica en las labores educativas (Moreno, 1979).

Hemos revisado hasta ahora algunos de los factores que influyen de manera importante en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, viendo que el factor psicológico tiene una fuerte influencia en el aprendizaje. En México no estamos exentos de un índice alto de deserción y bajo rendimiento académico entre los estudiantes universitarios. Es así que, *“La educación superior en nuestro país tiene tres cenicientas alabadas en todas las declaraciones de buenas intenciones pero relegadas al olvido en el trabajo cotidiano. El campo afectivo, el campo psicomotor y el campo social, este*

último descuidado aún por los taxonomistas de la educación. Esta son las tres áreas más importantes para concebir una formación integral y, sin embargo, siguen arrumbadas a la espera del hada madrina que las introduzca a palacio” (Blanco, 1979 pág. 47)

En México, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) nos dice que poco más del 40% de los alumnos que ingresan a la universidad no terminan sus estudios y que esta cifra tiende a aumentar. Los motivos son diversos: situación económica, deficiencia en las bases académicas de la educación básica, problemas emocionales y familiares, etc. (Amaya 2005).

Por su parte Blanco (1982) nos dice que en México existen dos áreas en la educación universitaria olvidadas o relegadas de la práctica habitual: el campo afectivo y el social. Si se considera que el objetivo de la educación es la formación integral del estudiante, el descuido de estos factores nos da por resultado un profesional limitado en la percepción de su actividad, de su vida y de la realidad social. Un desafío para nosotros los universitarios es generar los nuevos modelos educativos, sus normas y sus objetivos, para terminar con el propio sistema reproductor de las distorsiones estructurales. Es posible, dentro de ciertos límites, que las universidades se piensen a sí mismas como agentes de cambio, y a partir de ello se reorganicen tanto en su estructura como en sus funciones, y en lo que a nosotros directamente nos compete abogar por una relación educativa que contribuya a la toma de conciencia y a la transformación de nuestras realidades concretas. El objetivo específico de la educación superior no es lograr que el alumno asimile un discurso sobre lo más sofisticado del conocimiento, sino que tenga

una práctica sobre lo real, transformadora del mundo y de Sí mismo en relación con los demás.

Alcanzar en la universidad la creación de un clima que facilite el aprendizaje real y significativo es el desafío al cual nos enfrentamos. La tarea es la transformación de la persona, de la realidad y el análisis de la conciencia personal y social con la mira puesta en la formación integral de la identidad profesional y de la personalidad total de nuestro alumno. El aprendizaje de contenidos, y el aprendizaje de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidos. Que se hallen disociados no significa que deban permanecer de este modo. Aquí puede comenzar la renovación de las universidades. Proporcionar las actividades que permitan el logro de los contenidos y de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional no es suficiente. Proporcionar al estudiante un ambiente de relación interpersonal adecuado en el cual éste pueda expresar sus emociones y generar que el estudiante se autoconozca, nos puede dar como resultado una educación más integral del alumno, por lo que podría ser que se diera un mejor aprovechamiento escolar.

CAPÍTULO 2: El desarrollo personal desde la Psicología Humanista.

2.1 Teoría de la Personalidad.

Para el desarrollo de la Teoría de la Personalidad, Rogers (1988) plantea una serie de proposiciones. La primera de ellas dice que *"todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias, de las cuales él es el centro"* (Rogers, 1988, Pág. 410). Se refiere al hecho de que el individuo desarrolla un mundo privado, constituido por los fenómenos que vive y que forman su experiencia. Asegura que todas las experiencias del organismo pueden llegar a hacerse conscientes o no, dependiendo de si se piensa, se habla o se escribe sobre ellas, de tal forma que puedan simbolizarse en la conciencia. Estas experiencias van a conformar el *"marco de referencia interno"*, definido como la manera personalizada en la que el individuo experimenta el mundo. Dentro del marco de referencia interno, se concientiza tan sólo una parte de la experiencia, pues muchas sensaciones viscerales y sensoriales no pueden ser simbolizadas. Se afirma que se pueden hacer conscientes aquellas experiencias que el individuo determina que pasen a primer plano a causa de una necesidad. De tal manera, se extraen las experiencias que se asocian con la satisfacción de dicha necesidad. Este marco de referencia interno sólo puede ser conocido genuina y completamente por el propio individuo, ya que el mundo de la experiencia es un mundo privado.

Una segunda proposición se refiere a que *"el organismo reacciona ante el campo tal como lo experimenta y lo percibe. Este campo perceptual es para el individuo la realidad"* (Rogers, 1988, Pág. 411). Se plantea que la persona no reacciona ante una realidad absoluta o preestablecida, sino ante su percepción, porque esto es lo que

constituye su realidad. La conducta también se adecua a esa realidad tal como fue percibida. A este respecto, Rogers (1988) dice que *"vivimos en un 'mapa' perceptual que nunca es la realidad misma"* (Pág. 412).

Para los fines de comprensión de los fenómenos psicológicos, la realidad es para el individuo lo que su percepción le dicta. No se puede hablar de una realidad absoluta, ni siquiera para un mismo individuo, porque continuamente estamos confrontando nuestras percepciones y es de esta manera que se van modificando. Cada percepción es básicamente una hipótesis relacionada con las necesidades del individuo, que se somete una y otra vez a la prueba de la experiencia. Dentro de la experiencia acumulada en el sujeto también existen percepciones que no fueron puestas a prueba, éstas forman parte de su realidad personal y pueden tener tanta autoridad como las que han sido probadas.

En una tercera proposición se asegura que *"el organismo reacciona como una totalidad organizada ante su campo fenoménico"* (Rogers 1988, Pág. 413). Con esta proposición se subraya una de las características básicas de la vida orgánica que es la tendencia a las respuestas globalizadas, organizadas e intencionales. Este hecho se presenta tanto en el caso de las respuestas que son principalmente fisiológicas, como en el de las psicológicas. Para corroborar este elemento, se puede remitir a ciertos estudios fisiológicos y psicológicos, en los que se muestra que alterando una parte del organismo, se altera también la respuesta final y no sólo la parte afectada. El concepto teórico a tenerse en cuenta es que el organismo es, en todo momento, un sistema organizado total; la modificación de cualquier parte puede producir cambios en

cualquier otra.

En otra proposición se menciona que *"el organismo tiene una tendencia o impulso básico a actualizar, mantener y desarrollar al organismo experienciante"* (Rogers, 1988, Pág. 414). Se plantea que la actualización es una necesidad fundamental que lleva a la persona a satisfacer todas las necesidades orgánicas y psicológicas, de tal forma que la hacen dirigirse hacia la salud, el crecimiento y el desarrollo.

Rogers (1978) menciona en su capítulo sobre la personalidad que no se puede definir ésta a partir de una larga e innumerable lista de características innatas, sino que se deben desglosar los elementos básicos. Por ejemplo, señala que el infante está provisto de una tendencia innata a la actualización, significando que posee un sistema innato de motivación para satisfacer las necesidades de su cuerpo y de su realidad. *"Esta es una tendencia del organismo a mantenerse, a asimilar su alimento, a comportarse defensivamente ante las amenazas, a lograr la meta de autopreservación: aún cuando el camino usual que conduce a esta meta esté bloqueado...avanza en dirección de una mayor independencia y autoresponsabilidad"* (Rogers, 1988, Págs. 414 y 415). Esta tendencia se presenta en la vida de todo organismo desde la concepción hasta la muerte, sin importar el nivel de complejidad orgánica.

En el terreno psicológico, muchos autores han llegado a coincidir en ello, algunos de ellos son Goldstein, Mowrer y Kluckhohn, Sullivan, Horney y Angyal, entre otros. Cada uno ha utilizado su propia definición y terminología, aceptando la existencia de la tendencia actualizante en los organismos. La experiencia terapéutica de Rogers lo llevó a otorgar un lugar central a esta proposición, mencionando que la tendencia progresiva

del ser humano es la base en la que confía fundamental y profundamente. Menciona, asimismo, que esta evolución hacia la autorrealización y el crecimiento raras veces es suave y fácil.

Lerner (1974) señala que Rogers desarrolló su teoría de la personalidad a partir de un estudio psicobiológico del niño y que en ella descubrió la existencia de dos sistemas innatos: el primero es un sistema de motivación que surge de la tendencia actualizante, propende a la autoconservación y desarrollo y es propio de todo ser viviente. El segundo es un sistema de control (la valoración organísmica, que se expondrá más adelante).

En otra proposición, Rogers (1988) asegura que *"la conducta es básicamente el esfuerzo intencional del organismo por satisfacer sus necesidades tal como las experimenta, en el campo tal como lo percibe"* (Pág. 417). Esta proposición sufre modificaciones a partir del desarrollo de la personalidad; sin embargo, se aplica bien a los organismos en general y al niño pequeño. Se postula también que todas las necesidades (englobadas en la tendencia" actualizante) tienen su origen en tensiones fisiológicas y, cuando son experimentadas, provocan una conducta que aparece funcionalmente (aunque no de manera consciente), destinada a reducir tal tensión.

Asimismo, Rogers plantea que el origen de todas las necesidades tiene una base fisiológica y que un ejemplo de ello lo constituyen las necesidades de afecto y de logro. Sin embargo, las necesidades se modifican a través del condicionamiento cultural, dejando tan sólo una remota huella de la tensión fisiológica subyacente. Se postula que la conducta es una reacción ante la percepción de la realidad; mostrando que es

importante reconocer que lo crucial en la determinación de la conducta es la percepción y no la realidad y que no tiene lugar ninguna conducta que no se oriente a satisfacer una necesidad presente.

También se plantea que *"la emoción acompaña y, en general, facilita la conducta intencional. El tipo de emoción está relacionado con los aspectos de búsqueda versus los aspectos consumatorios de la conducta; y la intensidad de la emoción, con la significación percibida de la conducta para la preservación y el desarrollo del organismo"* (Rogers, 1988, Pág. 418). Se considera que las emociones se integran básicamente en dos grupos: 1) las sensaciones desagradables y/o excitantes, y 2) las emociones tranquilas y/o placenteras. Las primeras tienden a acompañar al intento de búsqueda del organismo y las segundas a la satisfacción de la necesidad, a la experiencia consumatoria.

El primer grupo parece tener por efecto la integración y la concentración de la conducta hacia la meta. De este modo, siempre que no sea en un grado excesivo, el miedo acelera la organización del individuo en dirección hacia huir del peligro, o bien, la competencia concentra los esfuerzos del individuo para superarse. Se asegura que la intensidad de la reacción emocional parece variar de acuerdo con la relación percibida entre la conducta y el mantenimiento y desarrollo del individuo. De tal manera, entre más se asocie una percepción con el desarrollo y mantenimiento del organismo, mayor intensidad tendrá la reacción emocional. Mientras que otro hecho que se perciba como poco útil a ese objetivo se verá acompañado de una emoción muy leve.

En otra proposición se asegura que *"el mejor punto de vista para comprender la conducta es desde el propio marco de referencia del individuo"* (Rogers, 1988, pág. 419). Esta proposición surge de la observación de que si únicamente el propio individuo es capaz de conocer plenamente su campo de experiencia, parecería que lo más apropiado para entenderlo sería situarnos dentro de ese marco de referencia y así percibir el mundo de la experiencia a través de sus ojos.

Parece que en muchas ocasiones se comete el error de juzgar el comportamiento de otros a partir de los propios valores y desde un marco de referencia diferente del que origina el hecho. No nos damos cuenta de que la única manera de comprender significativamente la conducta de otra persona es captarla tal como ella misma la percibe. Cuando adoptemos esta forma de conocer a otros, las diversas conductas se percibirán como partes de una actividad significativa e intencional y no como conductas "inadecuadas" o de "ensayo y error".

Rogers asegura que éste es un buen punto de partida en la obtención de datos para desarrollar la ciencia de la psicología, ya que puede haber acuerdo entre la manera específica en la que el individuo experimenta el mundo y cómo se comporta, siguiendo clara y definidamente su percepción. Sin embargo, un inconveniente es el estar limitados en gran medida para conocer el campo fenoménico tal como se experimenta conscientemente. Esto significa que, cuanto mayor sea el área de conocimiento que no aparece en la conciencia, más incompleto será el cuadro. A este problema se agrega el hecho de que, para conocer el marco de referencia del otro, se tiene que partir de algún tipo de comunicación y ésta muchas veces es defectuosa e imperfecta. Luego entonces, sólo podemos percibir el mundo de la experiencia de manera incompleta.

A pesar de estos inconvenientes, Rogers ha logrado desarrollar un método para conocer, en la medida de lo posible, este campo de referencia interno. Explica que esto es posible gracias a que parte de nuestro propio campo perceptual se encuentra constituido por sentimientos y actitudes que se pueden experimentar de manera similar a los de otra persona y que, además de la conducta verbal por la que se puede transmitir la información, también se puede echar mano de la observación de la conducta y de las actitudes.

Otro elemento fundamental en el organismo es la valoración organísmica, que es un sistema innato de control y que, mediante un proceso de autorregulación, procura la satisfacción equilibrada de las necesidades. Refiriéndose a este último concepto, Rogers (1978) asegura que el niño pequeño cuenta con un proceso de valoración organísmica que le permite evaluar su experiencia de acuerdo con su tendencia actualizante y que estos dos sistemas propician que busque las experiencias que percibe como positivas y que rechace las que percibe como negativas.

También se propone que *"una parte del campo perceptual total se diferencia gradualmente constituyendo el Sí mismo (self)"* (Rogers, 1988, Pág. 421). Esta proposición es el resultado de numerosos estudios e hipótesis sobre el desarrollo y actividad del Sí mismo. De esta forma se postula que gradualmente, conforme el niño evoluciona, una parte del mundo privado total se va reconociendo como "yo", "mi" o "mío". Rogers (1988), aclara que la expresión "Sí mismo" la usa para distinguir la conciencia de ser, o de funcionar. Este concepto se ve confirmado por un escrito posterior (Lafarga 1974), en el que se explica, que el desarrollo del concepto del yo atraviesa por dos etapas: la primera está constituida por la discriminación de las

experiencias correspondientes al yo y la simbolización de éstas en la conciencia. Y la segunda está dada por el desarrollo de la conciencia del ser, que lleva al concepto del yo.

La conciencia primigenia del yo aumenta con la interacción del organismo (ser psicofísico) del niño y de su ambiente, diferenciándose así la dualidad "yo", "no-yo". Estas experiencias referidas al yo se van organizando en una "noción de yo" o autoimagen.

A partir de la creación del concepto de "yo", Rogers (1988), formuló la siguiente proposición: *"Como resultado de la interacción con el ambiente y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se reforma la estructura del sí mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente, de percepciones de las características y relaciones del "yo" o del "mi" conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos"* (Pág.422).

Rogers explica que a medida que el infante se desarrolla y va adquiriendo experiencias, comienza a formar conceptos acerca de Sí mismo, del ambiente y de Sí mismo en relación con el ambiente; estos principios funcionan como orientadores, es decir, pautas que ayudan a que el niño actúe de determinada manera.

Se afirma que, *"los valores ligados a las experiencias, y los valores que son parte de la propia estructura, en algunos casos son valores experimentados directamente por el organismo, y en otros casos, son valores introyectados o recibidos de otras personas, pero percibidos de una manera distorsionada, como si hubieran sido experimentados directamente"* (Rogers 1988, Pág. 423).

Conjuntamente con la vivencia de las experiencias, se produce una valoración organísmica, es decir, una evaluación directa por parte del niño; de tal forma, surgen vivencias acompañadas de evaluaciones como "me gusta". Al parecer, se valoran como positivas aquellas experiencias que se perciben como vitalizadoras y se valoran negativamente, aquellas experiencias que parecen amenazadoras o que no protegen.

Aunado a las evaluaciones propias, se agregan las evaluaciones de los demás como: "eres un niño bueno" o, "eres malo"; estos juicios llegan a formar una parte significativa en el campo conceptual del bebé y finalmente, se suman las valoraciones con respecto a los objetos, por ejemplo, "las estufas son calientes" o, "los dulces son ricos".

Rogers asegura que, *"parecería que en este estadio del desarrollo tiene lugar un tipo de simbolización distorsionada de la experiencia y un rechazo de la conciencia de ciertas experiencias que tienen mucha significación para el desarrollo posterior de inadaptaciones psicológicas"* (Rogers 1988, Pág.423). Esto se puede describir de la siguiente manera: Como ya se ha explicado, un bebé actúa de acuerdo a sus tensiones para satisfacer sus necesidades. Uno de los primeros y más importantes elementos que vive el organismo es el de experimentarse a si mismo como un ser amado por sus padres. Esto es lo que Rogers llama desarrollo de la necesidad de consideración positiva; en este momento el niño se percibe como agradable y digno de amor, ante conductas que son placenteras para él y que son valoradas positivamente por sus padres.

Sin embargo, surgen también, conductas que para el niño son agradables pero que son valoradas negativamente; por ejemplo, el orinar o evacuar en cualquier tiempo y lugar que sea necesario para aliviar la tensión fisiológica, esto es placentero para el niño, pero a ello le sigue la amenaza de experimentar acciones y palabras desagradables de sus padres, quienes prefieren que sea en un lugar y tiempo determinados.

Rogers asegura que esto constituye una profunda amenaza a la nascente estructura del Sí mismo ya que el niño siente que esa conducta agradable, no es buena por la valoración negativa que sus padres le dan. El resultado, es que se rechazan de la conciencia las satisfacciones que se experimentaron y como consecuencia, se distorsiona también la simbolización de la experiencia, sintiendo que esa conducta agradable es insatisfactoria. Parece además que las actitudes de los padres se introyectan en el niño, no como una actitud de otro, sino como si hubieran sido valoradas por el propio organismo.

A este respecto Lerner (1974), subraya que *"la noción del yo... es la configuración experiencial, compuesta de percepciones que se refieren al yo, a las relaciones del yo con los demás, con el medio y con la vida en general, así como los valores que el sujeto concede a estas diferentes percepciones"* (Pág. 19).

Rogers (1978), al ampliar su teoría, esquematiza este proceso asegurando que conforme se exterioriza la conciencia del yo, el organismo desarrolla la "necesidad de consideración positiva" que es la necesidad de sentirse aceptado por otros. Este proceso es recíproco e intensamente gratificante, a tal grado que puede llevar al niño a preferir la consideración positiva más que la gratificación de una experiencia con valor positivo para la actualización de su organismo.

El proceso de desarrollo de la necesidad de consideración positiva de si mismo, surge cuando el organismo valora la experiencia del yo, independientemente de la consideración positiva que le demuestren los demás; convirtiéndose así en su propio criterio (Rogers 1978).

La consideración positiva que experimenta el niño puede estar sujeta a experiencias que otros valoran como positivas, por ejemplo, "portarse bien". Cuando el organismo se comporta de acuerdo a estas experiencias se dice que su conducta está regida por una valoración condicional, pues se olvida del valor organísmico que puede tener la experiencia en sí y la deja de lado para satisfacer las expectativas de otros, aún cuando aquéllas no le beneficien en nada. En ese caso, lo que ocurre es que el centro de valoración positiva de su experiencia ya no está en su organismo, sino que se ve desplazado hacia el centro de valoración de los demás.

Por otra parte, si independientemente de la valoración que le asignen otras personas, el niño sigue considerando su experiencia como positiva, entonces habrá desarrollado una valoración positiva incondicional, evaluando la experiencia desde su propio centro y no a través de la valoración de otros.

Como consecuencia de la necesidad de consideración positiva y de la valoración condicional, el niño puede tener experiencias que se sitúan en favor de esta valoración, provocando que la experiencia sea adecuadamente simbolizada en la conciencia. Pero si es contraria a la valoración condicional, la experiencia es distorsionada o negada (parcial o totalmente) a la conciencia. Esta concientización deformada crea en el

organismo un estado de incongruencia entre la experiencia real y el concepto del yo.

Rogers (1988) asegura que a partir de estas fuentes duales (la experiencia directa y la simbolización distorsionada), emerge la estructura de si mismo. Esta estructura es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia, asegurando que: *"Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades; los preceptos y conceptos del si mismo, en relación con los demás y con el ambiente; las cualidades valiosas que se perciben con valencias positivas o negativas... junto con los valores positivos o negativos que se asocian con esas cualidades y relaciones, tal como se percibe que existen en el presente, pasado o futuro"*, (Pág. 425).

Lerner (1974) comenta al respecto que una actitud de consideración positiva incondicional, coincide siempre con la autovaloración, llevando al individuo a tener una completa libertad para sentir y concientizar sus experiencias; y que para Rogers, éste sería el modelo del funcionamiento psíquico óptimo.

Sin embargo, ocurre que la conducta guiada por la necesidad de cariño, se ve distorsionada y *"esto va creando una escala de valores inauténtica e introyectada (condicional) que origina inevitablemente un desajuste entre la realidad externa e interna. Tal situación se evitaría si se pudiera hacer sentir al niño que ciertos aspectos de su conducta, al ser reprobados, no implican una reprobación total de su persona, sino del acto particular"* (Lerner 1974, Pág.35).

Cuando la persona significativa toma una actitud como la que se plantea, promueve la consideración positiva del niño de tal forma que éste no se ve obligado a "negar" su experiencia, teniendo además la posibilidad de manejar su conducta adaptativamente para satisfacer a los otros y también a él mismo.

La conducta se modifica profundamente a partir del surgimiento de alguna incongruencia, Rogers (1988), expone dos proposiciones al respecto: La primera dice, *"la mayoría de las modalidades de conducta que el organismo adopta son compatibles con el concepto de sí mismo"*, (Pág. 430). En ella se explica que los canales por los que se pueden satisfacer las necesidades son aquellos coherentes con el concepto organizado de Sí mismo. Se postula que en la mayoría de los casos, esta canalización no implica ninguna distorsión de la necesidad que se debe satisfacer, pues el organismo elige una manera de satisfacción que sea compatible con el concepto que tiene de sí. Pero que sin embargo, existen otros momentos en los que hay un rechazo de la experiencia ya que pueden ir en contra del concepto del yo. Por ejemplo, un hombre que se considera un piloto valiente y que en una misión peligrosa siente miedo, lo que sucede es que rechaza de la conciencia el sentimiento de miedo, lo distorsiona, y entonces percibe que está enfermo.

En éste, como en otros casos, la necesidad de miedo no se reconoce en la conciencia, pero el sujeto satisface su necesidad (evitar el miedo) por medio de conductas congruentes con el concepto de sí (sentirse enfermo para no realizar la misión).

Una segunda proposición asegura que, *"la conducta puede surgir en algunos casos, a partir de experiencias y necesidades orgánicas que no han sido simbolizadas. Tal*

conducta puede ser incompatible con la estructura del Sí mismo, pero en estos casos el individuo no es dueño de sí" (Rogers 1988, Pág. 431). Dicho autor asegura que en momentos de gran peligro o en situaciones de emergencia, el individuo se comporta de tal manera que satisface sus necesidades de seguridad o cualquier otra cosa que sea, pero sin simbolizar conscientemente esas situaciones o la conducta que requiere. Por ejemplo, un adolescente que no tiene canalización a sus necesidades sexuales y que no acepta estas necesidades conscientemente porque van en contra del concepto de sí, puede masturbarse o realizar otro tipo de conductas para satisfacer sus necesidades sexuales. Sin embargo cuando se le pregunta sobre su comportamiento, puede dar respuestas como "no sé por qué lo hice", o, "no quiero hacerlo pero sin embargo lo hago".

Rogers (1978), asegura que la conducta del organismo está regida por el mismo proceso que la satisfacción de necesidad de consideración positiva. Es decir, las conductas que son coherentes con el concepto del yo, son adecuadamente simbolizadas en la conciencia; sin embargo, aquellas conductas que no están asimiladas en la estructura del yo, serán percibidas selectiva o distorsionadamente con el fin de ser congruentes. Lerner (1974), destaca de la teoría de Rogers, que las contradicciones entre la noción de yo y la experiencia, se reflejan en la conducta. La conducta compatible con la noción de yo va a ser correctamente actuada y simbolizada en la conciencia; mientras que la conducta incompatible será negada o distorsionada de tal manera que no sólo no tiene una representación consciente y clara, sino que además no llega a ser actuada, por lo que produce focos de tensión. En caso de que llegara a ser actuada, crearía una insatisfacción asociada con la vivencia de inautenticidad; *"el sujeto siente que no es él mismo durante dicha conducta"* (Pág.36).

Como consecuencia de la simbolización distorsionada tanto de las experiencias como de la conducta, surge la inadaptación psicológica. - *"La inadaptación psicológica se produce cuando el organismo rechaza de la conciencia experiencias sensoriales o viscerales significativas, que en consecuencia no son simbolizadas y organizadas en la totalidad de la estructura del si mismo. Cuando se produce esta situación hay una tensión psicológica básica o potencial"* (Rogers 1988, Pág. 432).

Así tenemos que la inadaptación surge a partir de las tensiones básicas ya' que cuando se niega la simbolización adecuada de las experiencias del organismo, se genera una discrepancia real entre el organismo experienciante y el concepto de si (incongruencia), provocando que este concepto de si, represente muy inadecuadamente la experiencia real del organismo.

Rogers (1978), afirma que cuando se llega a un estado de incongruencia en el individuo, aparece cierto grado de inadaptación psicológica y de vulnerabilidad. A medida que el organismo vive, las experiencias que no son congruentes con la estructura del yo se perciben como amenazantes. Si este sentimiento de amenaza fuera simbolizado de manera adecuada crearía en el sujeto un estado de angustia al romper con su estructura del yo, violar las condiciones de la valoración condicional y frustrar la consideración positiva de SÍ mismo. Es entonces cuando aparece el proceso de defensa, cuyo objetivo es impedir la aparición de hechos perturbadores para preservar el estado de congruencia entre la experiencia total, la estructura del yo y las condiciones impuestas a la valoración.

Esta preservación de la incongruencia se logra a través de una percepción selectiva o distorsionada de la experiencia y/o por la negación parcial o total del acceso de la experiencia a la conciencia, (Rogers 1978).

Como consecuencia del proceso de defensa se encuentran la rigidez perceptual y la percepción inadecuada. La primera hace referencia a que el organismo va a tratar de adecuar su experiencia a la noción del yo, va a ser selectivo en lo que percibe conscientemente. La percepción inadecuada por su parte se refiere, a que su percepción no va a ser fiel y real, sino que va a estar distorsionada o negada.

Lerner (1974) dice al respecto, que se han realizado estudios sobre la capacidad del individuo para efectuar discriminaciones en niveles neurológicos por debajo de los requeridos para la representación consciente. *"Afirmaron que es posible discriminar un excitante y reaccionar de acuerdo con su significación sin la mediación de los centros nerviosos superiores que intervienen en la actividad de la conciencia; bautizaron tal proceso como 'subcepción'"* (Pág.36). El autor asegura que tal proceso tiene lugar cuando el individuo comienza a percibir una experiencia amenazadora para la escala de valores del concepto del yo.

Para evitar que una experiencia amenazadora sea claramente discriminada a nivel consciente, surge el proceso de defensa, que se encarga de distorsionar la percepción de la experiencia con el fin de mantener un equilibrio psíquico ya que si esto no sucediera, y la experiencia amenazadora fuera claramente percibida, sobrevendría un estado de

angustia en el individuo. Esta toma de conciencia precoz, puede traer como consecuencia para el individuo la desintegración de su noción de yo.

Rogers se refiere a este último punto como proceso de crisis y desorganización psíquica, asegura que mientras el proceso de defensa siga funcionando de manera adecuada, el sujeto podrá estar más o menos estable, pero si el estado de incongruencia comienza a acentuarse y a causa de una experiencia significativa esa incongruencia se manifiesta claramente, el sujeto percibe la incongruencia y comienza a sentir angustia.

Cuando el proceso de defensa comienza a ser impotente, la experiencia es adecuadamente simbolizada en la conciencia. Ante el impacto de esa toma de conciencia, se produce un estado de desorganización psíquica. Esto provoca en el sujeto una conducta inestable, pues a veces trata de expresar adecuadamente estas experiencias y a veces trata de negarlas, quedando instaurado un estado de desequilibrio.

Rogers (1978), asegura que una personalidad en estado de desorganización psíquica puede reintegrarse o restablecerse por medio del proceso terapéutico siempre y cuando estén presentes ciertas condiciones o bien a través de una relación enriquecedora..

2.2 La formación de la estructura de Sí mismo:

Rogers en su teoría de la personalidad habla acerca del Sí mismo, de esta "conciencia de ser" o de funcionar y del cómo lo va adquiriendo el niño. Aparentemente el recién nacido no sabe dónde termina su cuerpo y dónde empieza el mundo exterior, poco a

poco comienza a reconocer las partes de su cuerpo como propias, ya delimitadas del mundo exterior y es entonces cuando experimenta sus necesidades y sentimientos como propios, lo que le permite la diferenciación entre el Yo y el No Yo, empezando así a tener un punto de referencia perceptual como centro y como el mundo está en constante cambio, las experiencias van siendo captadas y manejadas en función de un Yo que siente y experimenta necesidades frustración y placer (Lafarga, 1992). Debido a la primera percepción acerca de Sí mismo se desarrolla en el medio social, éste es un ambiente determinante del tipo de concepto que el niño asocia a su propia imagen, sentimientos que al ser los primeros son arraigados y repercutirán en el transcurso de su vida. Rogers (1988) explica como se forma esta estructura de la siguiente manera:

“Como resultado de su interacción con el ambiente, y particularmente como resultado de la interacción valorativa con los demás, se forma la estructura del Sí mismo (self): una pauta conceptual organizada, fluida pero congruente de percepciones de las características y relaciones del “yo” o del “mi” conjuntamente con los valores ligados a estos conceptos” (Pág. 422)

A medida que el niño interactúa con el ambiente, gradualmente, construye conceptos acerca de Sí mismo, acerca del ambiente y acerca de su relación con el ambiente, puede formular ideas y valorar experiencias, según su percepción, como vitalizadoras si lo protegen o negativas si parecen amenazarlo. Y así como puede tener estas posturas ante diversos acontecimientos, también puede realizar una valoración de Sí mismo, valoración que comienza cuando retoma las frases positivas o negativas que los demás hacen de su persona, de este modo las internaliza hasta que forman parte de cómo se concibe él mismo. Esta simbolización puede ser distorsionada, si el niño recibe como propias las opiniones de los demás, que por un lado surgen de la

particular forma que tienen de percibirlo y la forma en que se lo hacen ver, de modo que el pequeño recibe esta información también alterada por su percepción.

Una de las primeras y más importantes experiencias acerca de Sí mismo que recibe el niño es la forma en la que es amado por sus padres, los que con atenciones y amor incondicional favorecen que el pequeño se perciba como amable, como alguien digno de amor capaz de tener una relación afectiva. Para Rogers, este es un elemento medular en la constitución de la estructura de Sí mismo, esta estructura es una configuración organizada de percepciones que son admisibles a la conciencia y está integrada por las percepciones de las propias características y capacidades, por los preceptos y conceptos del Sí mismo en relación con los demás, con el ambiente y las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos, y las metas e ideales que se perciben con valoraciones positivas y negativas.

Sin embargo, el niño comienza a darse cuenta que no todas las acciones que son satisfactorias para él, lo son para sus padres, lo regañan por hacer algo que para él fue gratificante y que socialmente no es aceptado, aquí el niño experimenta palabras y acciones por parte de su padres que le indican que su persona no es grata y ni digna de amor por lo que hizo, entonces esta estructura de Sí mismo que recién inició su formación se ve atentada por estas acciones, lo que le genera una confusión, por que el admitir la satisfacción de estas conductas reprobables no es coherente con la noción que se formó de Sí mismo como alguien digno de amor.

Como el niño tiene sentimientos producto de una valoración externa, aparece entonces una distorsión porque estas actitudes no se introyectan como actitudes de los padres,

sino que se incorporan como si hubiesen sido experiencias vividas por el niño. Por ejemplo, la rabia se experimenta como algo malo, al ser reprobada por los padres, cuando su simbolización más exacta sería que el propio niño la experimenta como algo gratificador y vitalizador. De esta manera los valores que él vincula con la experiencia, se separan de las actitudes de sus padres u otras personas que están en contacto íntimo con él y estos valores llegan a ser aceptados como si fueran valores conectados con la experiencia directa. (Rogers y Kinget, 1971)

Entonces el Yo se forma sobre esta base de distorsión y empieza, a ignorar las reacciones sensoriales y viscerales o a rechazar/as en la conciencia (sólo son aceptadas al ser distorsionadas), por lo tanto, tampoco se admiten en la conciencia los valores que podrían constituirse sobre estas reacciones, y esto es la semilla de posibles dificultades psicológicas posteriores. El desarrollo de un yo psicológicamente sano, sin estos elementos de distorsión y negación de la experiencia, comienza igual, cuando el niño se percibe a Sí mismo como alguien digno de afecto, y al realizar una conducta que le genera satisfacción, como golpear a su hermano, sus padres pueden hacer una diferencia crucial: aceptar genuinamente estos sentimientos de satisfacción que experimenta el niño, aceptar plenamente al niño que los experimenta y al mismo tiempo, aceptar que son irrelevantes para la propia estructura. En este momento se produce un sentimiento de que la propia conducta es inaceptable en la familia, entonces el niño no recibe amenazas a su concepto de Sí mismo como persona amada y puede vivenciar y experimentar sus sentimientos de agresión hacia su hermano a la vez que experimenta que la percepción de quien lo ama es de desagrado por su acción de pegar y no desagrado hacia su persona.

Aquí el niño se enfrenta ahora a equilibrar la situación, a dar rienda suelta a su agresión, a satisfacer sus deseos de golpear a su hermano o de agradar a sus padres, en algunos momentos se guiará por lo interno (satisfacer la agresión) y en otras por lo externo (complacer a los padres), la parte sana está en que, el individuo se autorregula sobre una base realista, en una simbolización exacta de todas las pruebas que le proporciona su experiencia en términos de satisfacciones orgánicas, sin rechazo a sus sensaciones ni distorsión de su realidad para que no atente contra la imagen que tiene de que es alguien digno de ser amado por las personas que le son significativas, así se forma un Yo seguro, para orientar su conducta.

Entonces, la familia es donde se establecen los primeros lazos afectivos y donde se enseña a reconocer y aceptar o a rechazar y transformar las emociones, que como vimos tienen repercusiones a lo largo de nuestra vida en el comportamiento y en la formación del Sí mismo. Diversos estudios han encontrado la importancia de la interacción social temprana para el desarrollo emocional. Un estudio realizado en niños que crecieron en un orfanato, y otros criados en una guardería y cuidados por sus madres, encontraron que los niños criados en el orfanato comparados con los criados por sus propias madres presentaban mayor retraimiento, poca curiosidad y gran facilidad para las infecciones. La conclusión final del estudio es que una reducción severa del contacto social y emocional del ser humano en edades tempranas tiene un resultado catastrófico para su desarrollo emocional (Mora, 2000). Quienes sufren trastornos psiquiátricos, muestran siempre una alteración en la capacidad de vinculación afectiva, que con frecuencia es tan grave como persistente, aún cuando estas alteraciones son claramente secundarias a otros cambios, en muchos probablemente primaria, deriva de un desarrollo defectuoso que tuvo lugar durante la

infancia transcurrida en un ambiente familiar atípico (Bowlby, 1986)

Las emociones pueden ser causa de conflicto cuando se cree que son un problema, lo que agrega más sufrimiento a la experiencia de vivirlas. El miedo, la ira, la culpa, la envidia, la vergüenza, los celos, la competencia y el resentimiento suelen ser consideradas como causantes de mayor conflicto en las personas (Levy, 2001), y desde este punto de vista, son señales de alarma del cuerpo y aparte de servirnos para defendernos, brindan también información sobre algún problema, y, cuando no se sabe interpretar esa información es cuando se cree que las emociones “son el problema”.

Entonces los problemas surgen cuando crecemos con la idea que está mal enojarse, cuando las personas que amamos y que nos son significativas dicen que van a dejar de querernos si lloramos, que no "debemos" tener miedo; les creemos porque los amamos y sobretodo dependemos de ellos, afectiva y económicamente y pensamos que no nos mienten y así estamos aprendiendo que está mal experimentar ciertas emociones. Por lo tanto, recurrimos a una estrategia que aparentemente (y solo es aparente) nos ayuda: la represión, guardamos en lo más recóndito de nuestro ser aquella emoción que se nos está prohibiendo, esto no significa que desaparece, las emociones no desaparecen, solo disminuye su intensidad y podemos simular que esto o aquello no nos encolerizó, ello puede revertirse y en lugar de ayudarnos a defendernos nos enferma.

Una emoción constantemente reprimida o muchas de ellas, pueden generar un conflicto, que si no es resuelto puede desarrollar enfermedades. Antes de que un problema se manifieste en el cuerpo como síntoma, se enuncia en la mente como tema, idea, deseo o fantasía... el empeño de insensibilizarse en lo psíquico provoca la primera

fase de la escalada: uno empieza a tener un síntoma pequeño, inofensivo pero persistente, con ello se ha realizado un impulso, a pesar de que se pretendía evitar su realización. Porque también el impulso psíquico tiene que ser realizado, es decir, vivido, para descender a lo material (movimiento que implica toda emoción). Si esta realización no es admitida voluntariamente, se producirá de todos modos, a través de los síntomas. Dethlefsen y Dahlke (2002).

Síntomas que se transforman en inflamaciones que posteriormente llegan a ser crónicas, existen emociones como el miedo, la vergüenza y el coraje que pueden, en un momento dado, indicarnos que algo está siendo negado y que se debe resolver, cuando se desoye la incitación a cambiar se carga entonces con un acompañante inoportuno y decidido a no abandonarnos calificado como una enfermedad incurable. La alternativa estriba entonces en asumir aquella parte que es negada, vivir la emoción, darse cuenta de qué forma se experimenta personalmente tal o cual emoción, porque aunque la tristeza sea una emoción con una expresión facial universal, es vivida de formas diferentes por las personas, algunos dejan de hacer lo que acostumbraban, otros se encierran en su habitación y algunos salen a caminar.

Así, el transformar las emociones en sentimientos al hacerlas conscientes, reconocer que las tenemos e ir al fondo de lo que las produce, es la forma de salir lo más pronto de ellas, sobre todo cuando son emociones que no nos gustan como la tristeza y que pueden repercutir en nuestras labores diarias. El reconocer que son el ingrediente universal de la naturaleza humana, es una forma de lograr vivirlas, entender que .emocionarse y "sentir", está tan unido al decir .humano, es difícil concebirlo sin emociones ni sentimientos, precisamente la connotación de inhumano, hace referencia

a todas aquellas conductas "frías", que al menos aparentemente, están alejadas del mundo de las emociones y sentimientos (Mora, 2000).

Como vimos, las emociones tienen repercusiones en la construcción de la estructura de la personalidad porque intervienen en la formación del concepto de Sí mismo, por su componente cognitivo, lo que hace que sea diferente de las sensaciones y los sentimientos, porque intensifica los vínculos afectivos al generar una respuesta ante ellos, incluso su repercusión es también desde el punto de vista de que pueden ser señales de alarma de algún conflicto. Esto nos sucede desde que lo aprendemos en la infancia y hasta el resto de nuestras vidas si no tenemos la oportunidad de tener relaciones sanas a través de las cuales nos permitamos ser auténticos y expresar de manera congruente nuestras emociones. Y como vimos en el capítulo anterior el que los jóvenes universitarios tengan problemas emocionales les pudiera repercutir en su rendimiento académico al igual que en muchas otras áreas de su vida. Por lo que crear espacios de reflexión entre jóvenes, como lo son los microtalleres, pueden contribuir a que los estudiantes tengan un lugar en donde expresarse y conocerse más a Sí mismos, lo que contribuirá a su autoconocimiento y autoconciencia.

CAPÍTULO 3: El Proyecto de Promoción del Desarrollo Personal y Profesional: Reporte de un caso interinstitucional.

3.1 Análisis de los hechos y definición del problema:

A lo largo de la historia de la FES Iztacala se ha detectado un incremento en la matrícula de ingreso, serios problemas en relación a la deserción escolar y altos índices de reprobación debido a diferentes factores, como son los de índole económica, familiares, académicos, de adaptación social, adicciones, depresión, embarazos, etc., lo que le implica a la UNAM grandes pérdidas respecto a la inversión económica que hace por estudiante. El gasto social es muy elevado y la eficiencia terminal es muy baja. En el período 2003-1 y 2003-2 en el informe anual de actividades del director de la FESI el Dr. Ramiro Jesús Sandoval reportó que *“Al analizar el rendimiento académico relativo a los semestres 2003-1 y 2003-2 encontramos que de un número de 83,424 exámenes ordinarios, fueron aprobados 66,406, lo que equivale a un 80% de aprobación. Se aplicaron 13,630 exámenes extraordinarios de los cuales fueron aprobados 6222, lo que corresponde a un 46% de resultados aprobatorios. Adicionalmente se presentaron un total 2800 exámenes extraordinarios largos de los cuales fueron aprobados 1941, lo que equivale a un 69%”* (Primer informe de gobierno Ramiro Jesús, 2003). Como podemos notar en los datos anteriores, un 20% de los alumnos inscritos en la FESI todas las carreras, reprobaron sus exámenes.

Como se mencionó en el capítulo uno, los factores ya mencionados afectan la calidad de vida y ponen a prueba los recursos personales con los que cuentan los estudiantes para poder cubrir las exigencias que implica cursar y terminar una licenciatura. Y como uno de los factores más importantes, tenemos que los problemas emocionales de los

estudiantes influyen de manera indudable en los problemas de aprendizaje y la deserción escolar, como lo demuestran algunas investigaciones.

Por ejemplo Hernández y Estrada (1997), realizaron una investigación con una población de 1001 estudiantes de las carreras de biología, medicina, odontología y psicología de la FES Iztacala en los semestres de segundo, cuarto, sexto y octavo. El objetivo de dicha investigación fue conocer las necesidades que pudieran tener los alumnos para solicitar el servicio psicológico y la orientación educativa. Se utilizó un cuestionario de 30 preguntas el cual en la primera parte evaluó 5 áreas: problemas psicológicos, problemas familiares, problemas de autoestima, problemas en las relaciones interpersonales y problemas en la motivación para el estudio. En la segunda parte, el cuestionario evaluó a través de 5 preguntas si el alumno ha recibido ayuda o apoyo psicológico además de considerar si es importante para él recibir dicho apoyo en el campus Iztacala.

De manera general, los resultados obtenidos en esta investigación nos muestran que el 38% de los estudiantes encuestados de la carrera de psicología reportan tener problemas psicológicos en cuanto a su habilidad para tomar decisiones, solucionar problemas y sus niveles de ansiedad y angustia. El 26%, 24% y 12% en la carrera de odontología, medicina y biología respectivamente reportaron tener este tipo de problemas.

En el área de problemas familiares, alrededor del 45% de los estudiantes encuestados mostró algún problema familiar en cuanto al apoyo que sienten por parte de su familia para estudiar y el respeto que ésta tiene en sus decisiones. Cerca del 50 % de los estudiantes reportó tener problemas de autoestima, notándose de manera más elevada

en las carreras de biología y medicina. El 50% de la población en promedio reportó dificultades en sus relaciones interpersonales, siendo la carrera de biología quien más alto porcentaje obtuvo. Finalmente en cuanto a los problemas de motivación para el estudio encontramos que se encontraron puntajes más bajos que en las otras áreas aunque si es importante resaltar que conforme los estudiantes avanzan en sus carreras, manifiestan un claro decremento en el interés escolar. Por otro lado, cabe resaltar que el 95.7% de los estudiantes encuestados comentó estar de acuerdo en recibir ayuda psicológica en su escuela a través de un departamento psicopedagógico.

Con el objetivo de tener datos más precisos de la correlación que existe entre los factores emocionales y el bajo rendimiento académico, Maldonado (2000) coordinó la realización de una investigación, aún no publicada, que tuvo como objetivo conocer la relación que los estudiantes establecen entre aspectos de su vida y su desempeño académico, la cual formó parte del Proyecto de promoción del Desarrollo Personal Y Profesional.

La investigación se realizó con todas las carreras del Campus Iztacala, aplicando un cuestionario a una muestra elegida aleatoriamente, que en total fue de 357 estudiantes. Dicho procedimiento para elegir la muestra nos da una representatividad del 95%, por esta razón no se hizo el procedimiento de muestreo accidental. El cuestionario mencionado constó de 56 preguntas, cuya respuesta era de opción múltiple; donde se exploraron el área personal, social, cognitiva, emocional y familiar. Tuvo como finalidad conocer aspectos importantes de la vida de los estudiantes de Iztacala, relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, para posteriormente implementar acciones encaminadas a apoyar y fortalecer el desarrollo académico y

profesional de los mismos. Los resultados se agruparon por las categorías que se abordaron dentro del cuestionario aplicado a los alumnos de la FESI.

La distribución del sexo de los participantes fue del 66% Mujeres y del 33% hombres. El semestre en el que se encontraban inscritos dichos participantes se distribuyó de la siguiente manera: de segundo semestre un 33%, de cuarto semestre 22%, de sexto semestre un 28% y de octavo semestre un 17%. La edad en la que se encontraban los estudiantes puede determinarse en un rango de 19 y 25 años que abarca el 79.0% de la población encuestada. Es importante resaltar los resultados obtenidos referente al promedio con el cual egresaron de nivel medio superior el de mayor incidencia fue el rango de entre 7.6 a 8.5 con un 53.4% siguiendo a este el rango de entre 8.6 a 9.5 con un 24.7% y dejando en tercer termino al rango de entre 9.6 a 10 con un 14.9%. En lo que respecta al promedio actual, se debe mencionar que los rangos no se diferencian del promedio anterior, obteniendo así el porcentaje mayor el rango de 7.6 a 8.5 con un 39.8% y el rango de entre 6.6 a 7.5 con un 35.0% dejando como tercer lugar al rango de entre 8.6 a 9.5 con un 15.7%. Podemos mencionar que el promedio del rendimiento académico ha ido decreciendo considerablemente en la FES Iztacala.

La evaluación del cuestionario permitió hacer un análisis en 5 aspectos fundamentales en relación a la forma en que se viven a Sí mismos los estudiantes y la manera en que conciben sus relaciones y cómo afecta esto en su rendimiento académico, los aspectos evaluados son los siguientes:

ASPECTO SOCIAL: Con respecto a con qué frecuencia les resulta difícil a los estudiantes relacionarse con sus compañeros de clase el 44.2% menciona que han sido

muy pocas veces, al 20% nunca le ha resultado difícil hacerlo y a otro 20.0% es poco frecuente que le suceda lo anterior... En una pregunta más se averiguo la percepción de los demás hacia los alumnos, es decir que tan importante es lo que los demás piensen de ellos, aquí obtuvimos que el 32.9% les importa poco lo que los demás piensen de ellos, a un 27.2% la importancia es regular y un 19.0% les importa demasiado.

ASPECTO PERSONAL: Dentro de este aspecto se trató de indagar a mayor profundidad a los alumnos como principal punto se averiguo si se encontraban satisfechos con su vida, a lo que un 66.1% menciono que se encontraba muy satisfecho con ella, mientras que el 28.2% se siente regular y el 5.6% se siente insatisfecho. Así también se pregunto que tan insatisfecho se siente con su vida y el 34.7% menciono que no se siente insatisfecho. El 31.1% se siente poco insatisfecho, el 19.8% por lo regular se siente insatisfecho y el 14.4% se siente bastante insatisfecho.

Indagamos aspectos personales en el área académica en la que obtuvimos que los estudiantes en un 43.3% es poco frecuente que se queden con dudas de algún tema. Pues bien cuando se pregunto si les resultaba fácil alejar las preocupaciones que les aqueja, para realizar sus tareas nos reportaron que el 45.8% les resulta poco fácil hacerlo mientras que al 27.8% les resulta fácil concentrarse en sus tareas.

ASPECTO FAMILIAR: Como primer aspecto se decidió indagar que tan apoyados en el sentido emocional, se encuentran los estudiantes por sus padres a lo cual obtuvimos que al 66.0% sus padres lo apoyan totalmente en sus estudios. Otro aspecto que se preguntó dentro de esta área fue saber si sus padres les pedían información sobre su

rendimiento académico y de que forma, al 50.3% sus padres les piden información verbalmente, al 16.9% lo hacen por escrito y al 32.5% sus padres no le piden información al respecto. Una pregunta más fue la exigencia que sus padres manifiestan hacia ellos con sus calificaciones a lo que el 37.4% menciona que sus padres les exigen mucho en su rendimiento, al 29.7% es regular y al 13.9% es poca la exigencia. Y así para cerrar con este aspecto y no menos importante se averiguo si existía algún obstáculo en casa para realizar las tareas escolares y obtuvimos que los principales son: demasiado ruido con un 47.4%, labores domésticas con 30.3%, el trabajo con un 15.6% y el estar al cuidado de otras personas con un 5.3%.

ASPECTO COGNITIVO: Como primer aspecto se indagó el tiempo que dedican los estudiantes a realizar sus tareas escolares los cuales son: 3 – 4hrs. con un 47.0%; 1-2hrs. con un 26.2% y 5 – 6hrs. con 20.6%. Otro aspecto es averiguar si los chicos se consideran hábiles para resolver sus dificultades académicas a lo que el 45.9% respondió que por lo regular se considera hábil para estos casos y el 37.5% se considera bastante hábil.

ASPECTO ECONOMICO: Como primer aspecto se decidió indagar si los universitarios alguna vez tuvieron que decidir entre comprar un material y otro por cuestiones de dinero a lo que el 28.5% menciona que nunca lo habían hecho, el 25.6% menciona que han sido pocas las veces que lo han hecho y el 25.9% establece que han sido muy pocas las ocasiones que lo han hecho.

Como podemos notar en los resultados obtenidos en esta investigación un porcentaje importante de estudiantes de la FESI muestran problemas en cada uno de los aspectos

mencionados y los vinculan con su rendimiento académico; es así que observamos que el bajo rendimiento académico de los estudiantes de la FESI es multifactorial y es influenciado por el aspecto social, personal, familiar, cognitivo y económico.

Por otro lado, en un comunicado la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) difundió la conferencia "La depresión, problema de los jóvenes", que dictó la especialista Silvia Ortiz, quien es coordinadora de Programa de Salud Mental de la Facultad de Medicina de la UNAM, en la que señaló que este trastorno y la ansiedad se presentan tanto en niños como en adultos, aunque en ambos casos las mujeres son las más afectadas.

En los jóvenes es factor de alto riesgo el alcohol y las drogas ya que son una fuga del malestar que produce la depresión; y en la afectación severa, las ideas de muerte y las auto-agresiones empiezan a concretarse. Precisó que esta enfermedad se manifiesta de los 15 a 21 años y luego en la sexta década. De acuerdo a cálculos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en México hay cinco millones de personas con depresión, por lo que se trata de un problema de salud pública.

Otros factores se desencadenan en personalidades con tendencia al abatimiento bajo presión o a depender de los demás; es decir, en aquellas sin autonomía, sin capacidad para la socialización, con tendencia al aislamiento, a autoculparse, con inseguridad, obsesividad o muchas preocupaciones. Explicó que su diagnóstico evalúa una serie de elementos de manera persistente por más de dos semanas como: pesimismo, tristeza, incapacidad para afrontar o resolver problemas cotidianos, pérdida de capacidad para disfrutar, autorreproches, indecisión, dudas, pensamiento obsesivo y desesperanza. También ansiedad, sentimientos de culpa, vergüenza, autodesprecio, irritabilidad e

intranquilidad. Son comunes las faltas al trabajo y los estudiantes muestran una disminución en su rendimiento escolar, lo que indica un trastorno multifactorial.

De alguna manera esta situación se confirma en los resultados que se obtuvieron después de la realización del examen médico, que se llevó a cabo en el 2001 a los estudiantes de nuevo ingreso de la UNAM con la prueba Goldberg, fueron preocupantes ya que la FES Iztacala obtuvo el porcentaje mas alto en problemas de depresión (30% de los estudiantes) de toda la UNAM, lo cual viene a reafirmar la relación que existe entre el fracaso escolar y el nivel de estabilidad personal en diversas áreas de su vida. Estos datos, fueron enviados de Ciudad Universitaria a la FESI a través del servicio médico de primer ingreso y fueron conocidos por nosotros ya que desde el año 2000 participamos en la aplicación del examen medico automatizado (EMA) que se realiza cada año a todos los estudiantes de primer ingreso del campus.

Esta situación, nos llevó a hacer una investigación más exhaustiva a partir de los datos obtenidos en el Examen Médico Automatizado (EMA), el cual se realiza cada año a todos los estudiantes de primer ingreso de la FESI de todas las carreras. En esta ocasión se decidió cambiar la prueba Golberg por otros dos instrumentos: Escala de depresión e inventario de orientaciones suicidas de Casullo (1998). Esta investigación fue realizada con los datos obtenidos en estas dos pruebas en el 2003. Se analizaron 1811 cuestionarios que resultaron válidos de los cuales el 71.6% eran mujeres y el 28.4% eran hombres.

La escala de orientaciones suicidas está integrado por treinta ítems presentados como afirmaciones, con cuatro posibles respuestas (totalmente en desacuerdo, en parte en desacuerdo, en parte de acuerdo y totalmente de acuerdo) y contestar si se ha sentido así

durante los últimos seis meses. Evalúa los siguientes factores: **Desesperanza:** pérdida de la habilidad para creer y tener esperanza.

Baja autoestima: sentimientos de inutilidad o inadecuación.

Incapacidad para afrontar emociones: irritabilidad, angustia, dificultad para concentrarse.

Soledad y abatimiento: duda de apoyo y comprensión de personas cercanas.

Ideación suicida: pérdida de interés e incapacidad para disfrutar la vida, pensamientos suicidas.

A cada respuesta se le asigna un puntaje de uno a cuatro, en base a esto se obtienen los puntajes mínimos y máximos y se clasifican en los niveles bajo, medio y alto riesgo suicida.

Lo que encontramos de manera general fue que el 2.0% presentó un nivel alto, mientras que el 72.4% un nivel medio y el 11.4% un nivel bajo. Como se puede observar, el mayor porcentaje se obtuvo en el nivel medio, lo que nos indica que hay un alto porcentaje de la población que ingresa a la FESI con un riesgo medio de ideación suicida; es decir, baja autoestima, desesperanza, incapacidad para afrontar emociones y soledad y abatimiento. Lo que puede verse reflejado también en el bajo aprovechamiento escolar de nuestros alumnos.

Además como ya se había mencionado antes, se aplicó también la escala de depresión, la cual cuenta con 20 ítems y se pregunta acerca de la frecuencia con la que se han experimentado los síntomas durante "la semana pasada". Evalúa características de los síntomas depresivos clasificados en los siguientes factores:

Depresión afectiva: sentirse deprimido, triste, temeroso, solo, con ganas de llorar, sentimientos de indefensión.

Síntomas somáticos: problemas para dormir, pérdida en el apetito, hipoactividad.

Afectos positivos: aspectos positivos como sentirse feliz, disfrutar la vida, sentirse tan bueno como los demás y ver el futuro con esperanza.

Relaciones interpersonales: sensación de no caer bien a las personas

Los resultados obtenidos en esta prueba fueron 5.6% nivel alto, 83.6% nivel medio y el 5.3% nivel bajo; lo que nos indica que nuestros estudiantes de primer ingreso están en un nivel medio en sus síntomas de depresión afectiva, síntomas somáticos y problemas en sus relaciones interpersonales.

Finalmente en cuanto a esta investigación, es importante señalar que según los autores revisados en el primer capítulo, los problemas emocionales están ampliamente vinculados con los problemas de aprendizaje y deserción de los alumnos, por lo que podemos concluir que si los estudiantes de la FESI entran a nuestra escuela con problemas de depresión, autoestima y problemas en sus relaciones interpersonales muy probablemente podrán presentar un bajo rendimiento académico durante su estancia en la Facultad.

3.2 Planteamiento de soluciones plausibles:

En las últimas décadas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha desarrollado programas encaminados a apoyar alumnos de alto rendimiento académico, a través del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA); en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), también se han creado programas de apoyo a

estudiantes con altos promedios, como es el caso del Programa de Becas Iztacala (PROBI).

Tanto en el Campus Central de la UNAM, como el Campus Iztacala estos programas se han implementado con el firme objetivo de optimizar las potencialidades cognoscitivas de los estudiantes. Se pretende crear así, las condiciones para propiciar que los egresados de la máxima casa de estudios del país, sean profesionales con un alto grado de desarrollo y desempeño profesional que les permita incorporarse al campo laboral con mayor éxito e incidir de esta manera tan vertiginosa en el seno de nuestra sociedad contemporánea.

Cada currículo de las licenciaturas que se imparten en la FESI, está organizado en torno a una estrategia educativa tendiente a promover la formación en ambientes reales, de egresados de alta calidad con una sólida base científica y profesional en el área de la salud. Por lo que una de las principales características de la currícula de licenciatura de la Facultad, es la inserción de los alumnos de los ciclos superiores de las carreras en el ámbito de la salud pública en los diferentes niveles de prevención de la salud individual y social, brindando así al estudiante, la oportunidad de recibir una formación científica, en auténticos escenarios de ejercicio profesional, y otorgando, a su vez, un servicio a la sociedad, principalmente al insertar al estudiante en comunidades urbanas de mediana marginación.

Sin embargo, en nuestro campus existe un gran número de alumnos que no alcanzan estos niveles de exigencia en su formación profesional, por el contrario, se presentan muchos casos en que los alumnos desertan o se mantienen con bajo rendimiento escolar

a lo largo de toda su historia académica; por desgracia, no se había hecho mucho al respecto, aunque ciertamente se han abierto algunos espacios en los cuales los estudiantes y principalmente los docentes, reflexionan sobre algunas cuestiones profesionales que tienen que ver con el desarrollo personal de los alumnos, pero no existía un esfuerzo sistematizado lo suficientemente amplio que abarcara a toda la población que año con año ingresa y que logra permanecer en las licenciaturas.

Es por ello, que los resultados obtenidos en las investigaciones mencionadas anteriormente nos dan una mayor precisión para poder atender las necesidades de nuestra escuela, y surge como una propuesta de solución a las problemáticas descritas, el Proyecto de Promoción del Desarrollo Personal y Profesional (PDP), el cual se ha desarrollado desde el ciclo escolar 2000-1 a la fecha.

El PDP surge en el año 2000 como una respuesta a las necesidades de la FES Iztacala en relación a los altos índices de depresión de nuestros alumnos de primer ingreso y al bajo rendimiento académico de muchos de ellos, Nuestra misión en el proyecto es: “Somos un grupo de profesoras y alumnos, que promovemos desde la Psicología Humanista, en nosotros mismos y en la comunidad el desarrollo integral como personas y profesionistas. Creemos profundamente en el potencial de las personas para lograr su crecimiento.” Y la filosofía de PDP es ofrecer un servicio de calidad y gratuito entre pares confiando en las habilidades y conocimientos de la comunidad para afrontar sus conflictos y satisfacer sus necesidades.

Debido a que el PDP está inserto en los programas de una materia de la carrera de psicología que se llama Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII incluye la docencia,

el servicio y la investigación. Esta materia se cursa en el último año de la carrera y les cuenta a los estudiantes como servicio social. Es así, que la función del proyecto en cuanto a la docencia es la formación teórica, metodológica, práctica y vivencial de los estudiantes en servicio social desde la Psicología Humanista. Por lo que formamos a los alumnos como promotores del Desarrollo Humano, los cuales prestan su servicio social cuando cursan el octavo semestre de la carrera de psicología. La función del Proyecto en cuanto al servicio es dar servicio a la comunidad de la FESI atendiendo las necesidades de crecimiento personal a través de diferentes estrategias. Y finalmente la función del PDP en cuanto a la investigación, es generar acciones que permitan la evaluación y retroalimentación del Proyecto. Como se puede ver, cumplimos con tres funciones muy importantes las cuales se realizan de la siguiente manera: durante el tiempo que los alumnos de la carrera de Psicología cursan el séptimo semestre se les prepara como promotores del Desarrollo Humano y ya durante el octavo semestre ellos prestan su servicio social a la comunidad de la FESI y al mismo tiempo se corren investigaciones que van guiando el camino que debe seguir el PDP.

El objetivo de PDP es: facilitar y promover el desarrollo personal, así como impactar en el mejoramiento de la calidad de vida y la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno socioafectivo, lo cual redundará en el incremento de su rendimiento escolar y en consecuencia al incorporarse como egresados al campo laboral. (Delgado, Maldonado y Martínez, 2000) Para poder cubrir el objetivo de PDP se generaron diferentes estrategias, las siguientes han permanecido del 2000 a la fecha:

- 1) **Microtalleres de Desarrollo Personal:** dirigidos a todos los alumnos de 2º semestre de todas las carreras de la FESI, con los temas de autoestima, identidad

profesional, relaciones interpersonales, relaciones familiares y relaciones de pareja. Los microtalleres tienen una duración de 4 hrs. cada uno, distribuidas en 2 sesiones de 2 hrs., y se efectúan en los horarios de las asignaturas que tienen mayor número de horas a la semana (Ver anexo 1)

- 2) **Talleres Largos vivenciales de Desarrollo Humano:** dirigidos a la comunidad estudiantil de la FESI a partir de 4º semestre. Los temas versan, sobre: autoestima, sexualidad, adicciones, hábitos alimenticios, comunicación y habilidades sociales, con una duración de 16 hrs., cada uno, llevados a cabo en horarios flexibles de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes.
- 3) **Orientación individual:** dirigida a todos los alumnos que hayan participado en los Microtalleres de desarrollo personal, y que por sus necesidades individuales soliciten orientación psicológica o psicoterapia para atender su salud emocional así como a la población en general. Se trabaja por medio de cita, y las sesiones tienen una duración de 50 minutos cada vez.

La estrategia que nos interesa presentar en este trabajo es la de Microtalleres, la cual tiene como objetivo: Sensibilizar a los estudiantes de segundo semestre de todas las carreras de la FESI, para promover su desarrollo personal, lo cual repercutirá en un mejor aprovechamiento escolar de los alumnos (Delgado, Maldonado y Martínez, 2000). Entendiendo como sensibilizar, lo que nos comenta Muñoz, (1995) *“La sensibilización persigue que la persona se abra a su percepción y descubra las posibilidades que tiene dentro de sí y que no ha desarrollado, es decir, hay un énfasis*

en buscar el desarrollo de las potencialidades de la persona. En general, promueve una mayor fluidez del organismo en todos los sentidos: mental, emocional, corporal y una interacción más responsable y libre” (Pág. 23)

En los microtalleres de desarrollo personal, se aborda un tema específico del desarrollo humano y a través de la implementación de experiencias de aprendizaje, que proponen los facilitadores, se trabaja con las experiencias que afloran en los participantes, con la finalidad de facilitar y promover el desarrollo de las personas a través del darse cuenta y llegar a la posible resolución de conflictos internos en las diferentes áreas de su desarrollo personal.

Para desarrollar esta estrategia, es necesario que algunos profesores de cada carrera que imparten las materias con mayor carga académica, cedan 4 horas del tiempo asignado para su asignatura, ya que en ese tiempo y en los salones asignados a esa materia es donde se efectuarán los microtalleres. Es importante mencionar que el tema del microtaller es elegido por los propios estudiantes a través de una actividad previa de “saloneo”.

No obstante la amplia difusión que han alcanzado los talleres de desarrollo humano, aún existen dificultades metodológicas para determinar sus efectos concretos en el desarrollo de la conciencia de los participantes. Existe un gran número de intentos por explicar el proceso de cambio emocional y describir procedimientos eficaces para promover el desarrollo de las personas (Greenberg, Rice y Elliot, 1996; Weiser, 1997; Lafarga, 1992), pero pocos son los reportes de investigaciones empíricas que buscan

mostrar los efectos de los talleres de desarrollo en el cambio de percepción o ampliación de la conciencia de sus participantes (Saley y Holdstock, 1993; Velasco 1992).

Así que para contribuir en el desarrollo de metodologías que permitan valorar los cambios en los talleres de desarrollo humano, Delgado, Maldonado, Martínez y Olivares (2002) llevaron a cabo una investigación con 40 personas con el objetivo de determinar la efectividad de los talleres de desarrollo humano para la promoción del autoconocimiento y el incremento funcional de la autoconciencia de los participantes. Encontrando resultados muy interesantes entre los cuales cabe mencionar que *“los participantes experimentaron una ampliación positiva de su autoconcepto y un aumento en la conciencia de Sí mismos; los talleres de desarrollo humano presentan una estrategia metodológica para implementarse en las áreas de la salud y educación para promover el desarrollo del autoconocimiento y el incremento funcional de la autoconciencia”* (pág. 44)

Por lo mencionado anteriormente en la investigación podemos pensar que implementar microtalleres de desarrollo personal en la FESI es una opción que puede contribuir al desarrollo del autoconocimiento y el incremento de la autoconciencia, lo cual puede repercutir de manera favorable en el aprovechamiento escolar de los alumnos que asisten a éstos, ya que a través de ejercicios vivenciales se abordarán temas que contribuyen al trabajo emocional de los participantes; y como ya revisamos en el primer capítulo de este trabajo, hay una correlación importante entre el desarrollo personal y el rendimiento académico de los estudiantes a nivel universitario, ya que uno de los factores que más influyen en el rendimiento académico de los estudiantes son los factores psicológicos.

Por otro lado, en los microtalleres de desarrollo personal, los temas que se abordan van enfocados principalmente a las relaciones intra e interpersonales de los estudiantes lo que es de gran importancia ya que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en su informe a la UNESCO indica que uno de los cuatro pilares para la educación para los próximos tiempos será aprender a vivir con los demás. Es una constatación que ocurre cada vez en las escuelas de estudiantes de diferentes etnias, religiones, ideologías, políticas, etc. (este hecho es extensivo a todos los niveles educativos, también el universitario). Cuando se generan actitudes positivas en el aula de justicia, igualdad, autonomía, confianza, seguridad y cooperación, se está potencializando un ambiente de aprendizaje significativo. (Sevillano 2005). Y desde mi punto de vista, los microtalleres pueden ser ese espacio en que los estudiantes tengan la oportunidad de vivir relaciones interpersonales más significativas con sus pares (compañeros de grupo y facilitadores), y esto repercutirá en otras áreas de sus vidas. Ya que la oportunidad de vivir relaciones interpersonales sanas y enriquecedoras es un potencializador del crecimiento humano.

3.3 Análisis de resultados.

3.3.1 Resultados cuantitativos del 2000 al 2006.

Como se mencionó anteriormente inicialmente se presentarán los resultados cuantitativos obtenidos desde el inicio de la estrategia de microtalleres en el año 2000 hasta el 2006 con el fin de que se pueda ver de manera global el avance en la cobertura que esta estrategia ha tenido dentro de la FES Iztacala.

En la tabla número 1 podemos ver los resultados comparativos del 2000 al 2006, la temática elegida, el número de grupos atendidos por carrera y el número de participantes que asistieron a los microtalleres en el 100% de las sesiones.

Tabla1 resultados comparativos del 2000 al 2006 en número de microtalleres impartidos por temática y número total de asistentes a los mismos.

| AÑO | NÚMERO DE MICROTALLERES POR TEMÁTICA | NÚMERO TOTAL DE MICROTALLERES | NO. ASISTENTES |
|-------|---|-------------------------------|----------------|
| 2006* | 20 Autoestima 20 Identidad Profesional 29 Pareja 9 Relaciones interpersonales | 78 | 1470 |
| 2005* | 25 relaciones de pareja 18 identidad profesional 16 Autoestima 12 relaciones interpersonales | 71 | 1342 |
| 2004* | 26 relaciones de pareja 16 autoestima 8 relaciones interpersonales 6 identidad profesional | 60 | 1,090 |
| 2003 | 13 relaciones de pareja 7 autoestima 4 relaciones interpersonales 2 identidad profesional | 27 | 376 |
| 2002 | 3 relaciones familiares | 31 | 603 |

| | | | |
|-------------|--|----|-----|
| | 2 identidad profesional 12 relaciones de pareja 6 autoestima 8 relaciones interpersonales | | |
| 2001 | 9 autoestima 7 relaciones interpersonales 5 relaciones de pareja 3 identidad profesional | 24 | 379 |
| 2000 | 15 administración del tiempo 8 autoestima 2 identidad profesional | 25 | 261 |

*Se impartieron en el turno matutino y vespertino.

Como se puede observar, en el año 2000 que inició el PDP solamente fueron atendidos 261 estudiantes del segundo semestre y cada año el número de personas que han recibido un microtaller ha ido en aumento, hasta llegar a 1470 estudiantes atendidos en el 2006. Así mismo, han incrementado el número de grupos atendidos de las diferentes carreras, lo que nos habla de que los profesores de las distintas materias, cada vez están más dispuestos a ceder horas de su clase para que se puedan impartir los microtalleres.

Con respecto a los temas que los alumnos eligen para su microtaller, podemos observar que los más elegidos cada año es el de relaciones de pareja, en segundo lugar autoestima, después identidad profesional y al último relaciones interpersonales; y algo que es de llamar la atención es que el tema de relaciones familiares casi no es elegido por los estudiantes.

En la figura número 1 podemos ver de manera más clara los resultados comparativos del 2000 al 2006 en el total de alumnos de segundo semestre atendidos.

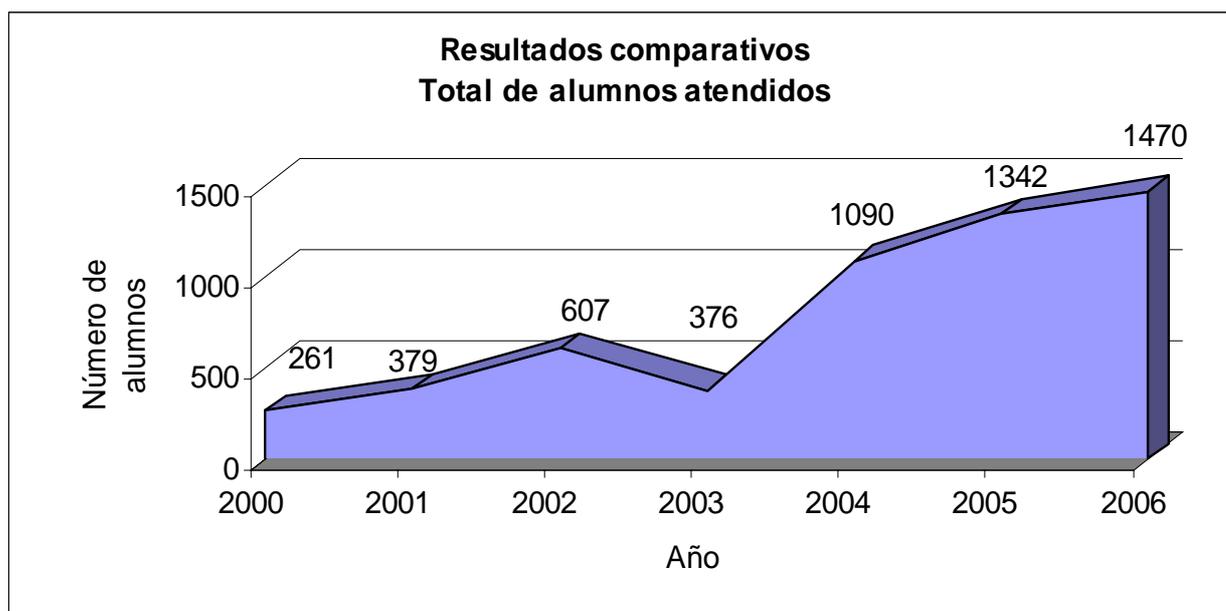


Figura1 Resultados comparativos de asistencia del 2000 al 2006

Es importante también comentar los resultados obtenidos en cuanto a la participación de cada una de las 6 carreras que hay en a FESI, las cuales son: enfermería a nivel técnico, enfermería licenciatura, biología, cirujano dentista, optometría, psicología y médico cirujano. En el caso de enfermería, cabe aclarar que del año 2000 al 2002 solamente existía en la FESI la carrera de enfermería a nivel técnico y es a partir del 2003 que se inicia con el nivel de licenciatura y es en el 2006 que el nivel técnico desaparece en nuestra escuela.

Tabla2 Participación de cada una de las carreras del 2000 al 2006

| CARRERA | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 * | 2005 * | 2006 * |
|----------------------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Biología | 39 | 114 | 68 | 6 | 201 | 120 | 135 |
| Cirujano Dentista | 0 | 0 | 186 | 15 | 179 | 372 | 286 |
| Enfermería Técnico | 51 | 52 | 106 | 70 | 132 | 82 | ---- |
| Enfermería Licenciatura | | | | 39 | 124 | 140 | 222 |
| Médico Cirujano | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 201 | 340 |
| Optometría | 31 | 56 | 27 | 21 | 43 | 49 | 76 |
| Psicología | 140 | 157 | 220 | 225 | 402 | 378 | 411 |
| TOTAL | 261 | 379 | 607 | 376 | 1090 | 1342 | 1470 |

*Se realizaron microtalleres en el turno matutino y vespertino.

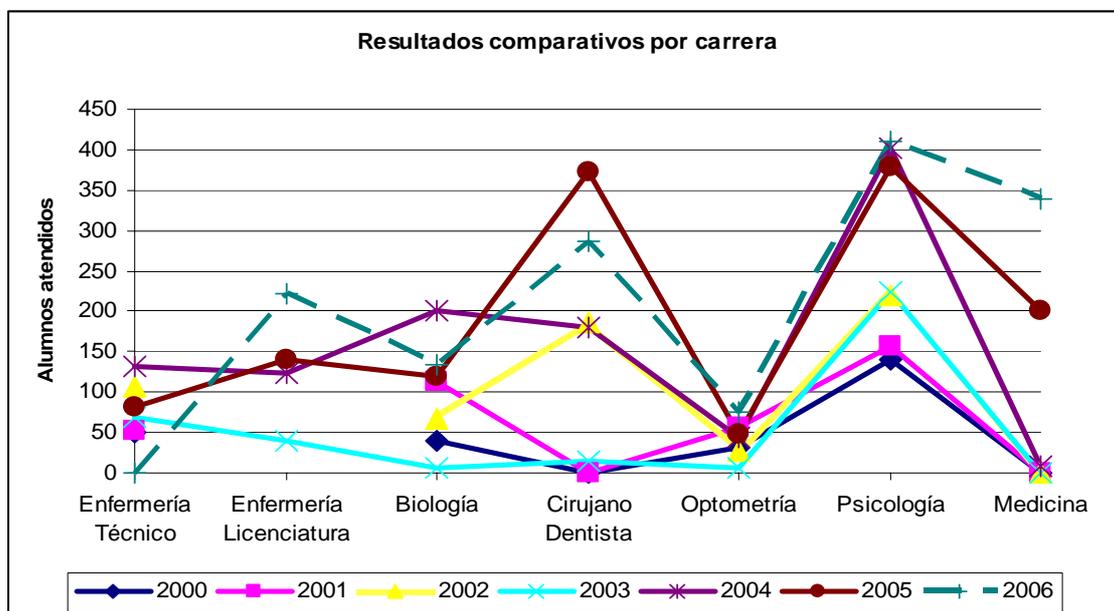
En la tabla anterior, podemos ver como ha sido la participación de cada una de las carreras. Es importante resaltar como la carrera de cirujano dentista por ejemplo no participó sino hasta el 2002 después de que se hizo un trabajo de sensibilización con algunos profesores y con el jefe de carrera, mediante el cual se les informó de la importancia de este proyecto, de la estrategia de microtalleres en particular y de los resultados obtenidos en otras carreras.

En el caso de la carrera de medico cirujano, se inició con su participación hasta el año 2004 con una asistencia de solamente 9 alumnos de un grupo y así se fue incrementando en los dos años posteriores hasta que en el 2006 se trabajó con 340 estudiantes. La situación particular de esta carrera ha sido la falta de apoyo de la jefatura para programar con sus profesores los microtalleres en los grupos, por lo que en el 2004 se tomó la decisión de implementar una estrategia de apoyo que se llamó sensibilización a

profesores, mediante la cual se visitó a cada uno de los profesores de la carrera de medicina de segundo semestre y se les informó acerca de la existencia de PDP y de los microtalleres, al mismo tiempo que se les invitó a participar y ceder 4 horas de su clase para poder implementar el microtaller en su grupo. La respuesta fue muy positiva en ese año y el siguiente, ya que los profesores se mostraron muy interesados y dispuestos a ceder tiempo de su clase para que los estudiantes pudieran participar en un microtaller.

En el caso de las demás carreras, tal cual se puede ver en la siguiente figura, la participación y el interés han sido muy constantes, ya que tanto jefes de carrera como profesores se han mostrado interesados en apoyar la estrategia de microtalleres de desarrollo personal para que todos sus estudiantes puedan participar.

Figura 2 resultados comparativos por carrera y por año



3.3.2 Resultados adicionales del 2000 al 2006

Los resultados cualitativos de manera general de estos seis años se presentan a continuación, para al final hacer un análisis más exhaustivo de los resultados obtenidos en el 2005, tal y como se mencionó anteriormente. Los resultados que se presentarán a continuación están divididos en cuatro áreas: personal, académica, familiar y social y se obtuvieron de las respuestas escritas en los cuestionarios que responden los participantes al finalizar el microtaller.

En el área personal el 90% reportó que el taller les ayudó al ser un espacio para reflexionar y relajarse, les ayudó a conocerse más y expresar sus sentimientos. El 86% de los asistentes descubrió que son capaces de fijarse metas y alcanzarlas, que pueden comunicarse de otras formas y reconocer sus fortalezas. Para el 87% el microtaller influyó en la manera en que establece sus relaciones personales y/o profesionales.

En el área académica 57% de los participantes mencionan que descubrieron aspectos que influyen en su rendimiento académico. El 68% de los asistentes reporta que les ayudó a reafirmar la identidad y satisfacción en la profesión que estudian.

En lo que respecta al área familiar, el 79% de los asistentes reportaron que el microtaller sí podría influir en sus relaciones familiares, y el 21% reportó que no. Dentro de las respuestas dadas el 47% de los alumnos reportaron que al ser mejor persona pueden mejorar sus relaciones familiares, y el 35% logró una mejor comunicación con su familia. El 45% A partir del microtaller notó cambios en sus relaciones familiares, mientras que el 55% dijo que no hubo cambios. El 37% reportó que puede expresarse y

comunicarse mejor con su familia, el 28% comenta que es importante darse cuenta que está mal en su relación y mejorarla.

Finalmente en el área social, 77% de los participantes reportó que a partir del microtaller han cambiado sus relaciones sociales y el 20% no reportó cambios. De los estudiantes que si tuvieron cambio, el 54% reporta que se sienten más comprensivos y respetuosos con los demás, el 46% comenta que se siente más cerca de sus compañeros de grupo al conocerlos mejor.

Como se puede ver en los resultados anteriores, un alto porcentaje de estudiantes reportan haber tenido cambios en las 4 áreas que se evaluaron, lo que nos habla de que la estrategia de microtalleres está cumpliendo con su objetivo de sensibilizar y se está obteniendo un desarrollo personal de los estudiantes en la FESI.

3.3.3 Resultados cuantitativos 2005

A partir de una investigación cuyo objetivo fue determinar la efectividad de los microtalleres de desarrollo personal para sensibilizar a los participantes, promover el autoconocimiento y la autoconciencia y observar si repercute en su desempeño académico, se presentarán los datos obtenidos en el 2005.

Durante la realización de los microtalleres durante este año, se aplicaron 1342 cuestionarios de evaluación inmediata a estudiantes de segundo semestre de las carreras de optometría, biología, cirujano dentista, enfermería nivel licenciatura, enfermería nivel técnico, médico cirujano y psicología. Dichos estudiantes participaron durante el

tiempo en que cursaron segundo semestre, en un microtaller de 4 horas sobre los siguientes temas: relaciones interpersonales, relaciones de pareja, relaciones familiares, autoestima e identidad profesional. El criterio para elegirlos fue que hubieran asistido al 100% de las sesiones del microtaller.

Se aplicó un cuestionario al final de la intervención, el cual evalúa de manera inmediata los efectos del microtaller. Contempla aspectos relacionados con el yo, con las relaciones interpersonales, con la identidad profesional y con el rendimiento académico. Además de algunas preguntas para retroalimentar al facilitador del taller y a la estructura del mismo. Consta de 8 ítems que son preguntas abiertas y cerradas, lo que nos permite tener información cuanti - cualitativa muy importante respecto a los efectos inmediatos del microtaller. (Ver anexo 2)

Primeramente se presenta la siguiente tabla de alumnos atendidos a través de los microtalleres en el ciclo escolar 2005-2: En ella podemos ver el número de alumnos atendidos en cada una de las carreras y el tema que eligieron.

Tabla 3 Número de microtalleres impartidos en cada carrera, por temática y número total de asistentes en el 2005

| CARRERA | NÚMERO DE MICROTALLERES POR TEMÁTICA | NÚMERO TOTAL DE MICROTALLERES | ASISTENTES |
|-------------------------|--|-------------------------------|------------|
| Biología | 4 Identidad profesional 1 Relaciones interpersonales 2 Relaciones de pareja | 7 | 120 |
| Cirujano Dentista | 1 Autoestima 2 Identidad Profesional 9 Relaciones de pareja 5 Relaciones interpersonales | 17 | 372 |
| Enfermería Técnico | 4 Autoestima 1 Identidad Profesional | 5 | 63 |
| Enfermería Licenciatura | 5 Autoestima 3 Identidad Profesional 3 Relaciones de pareja 1 Relaciones interpersonales | 12 | 159 |
| Médico CRUJANO | 3 Autoestima 3 Identidad Profesional 3 Relaciones de pareja | 9 | 201 |
| Optometría | 2 Identidad Profesional 2 Relaciones de pareja | 4 | 49 |
| Psicología | 3 Autoestima 3 Identidad Profesional 6 Relaciones de pareja 5 Relaciones interpersonales | 17 | 378 |
| TOTAL | 25 relaciones de pareja 18 identidad profesional 16 Autoestima 12 relaciones interpersonales 71 microalleres | 71 | 1342 |

En la tabla anterior se resalta que el número de microtalleres impartidos y alumnos atendidos, el cual varía según cada carrera, esto se debe en parte al número de grupos con los que se cuenta en cada una de ellas en segundo semestre. Por otro lado,

observamos que el microtaller de relaciones de pareja es el que más veces se impartió (25 microtalleres), ya que es el que más eligen los estudiantes cuando se les visita en su salón para que escojan la temática que consideran les puede servir más. En segundo lugar los alumnos eligen el tema de identidad profesional (18 microtalleres), luego autoestima (16 microtalleres) y finalmente relaciones interpersonales (12 microtalleres). Y es de llamar la atención que el tema de relaciones familiares no es elegido por los estudiantes en la actividad previa de visita a los salones; y cuando en alguna ocasión hemos indagado a qué se debe esta situación nos encontramos que a los jóvenes les provoca temor compartir con sus compañeros sus problemas familiares; por lo que hemos decidido incluir en cada una de las otras temáticas de microtalleres por lo menos un ejercicio vivencial que aborde el tema de la familia; ya que consideramos es de suma importancia para los alumnos trabajar la forma en que viven sus relaciones familiares y cómo éstas influyen en otras áreas de su vida.

3.3.4 Resultados cualitativos 2005

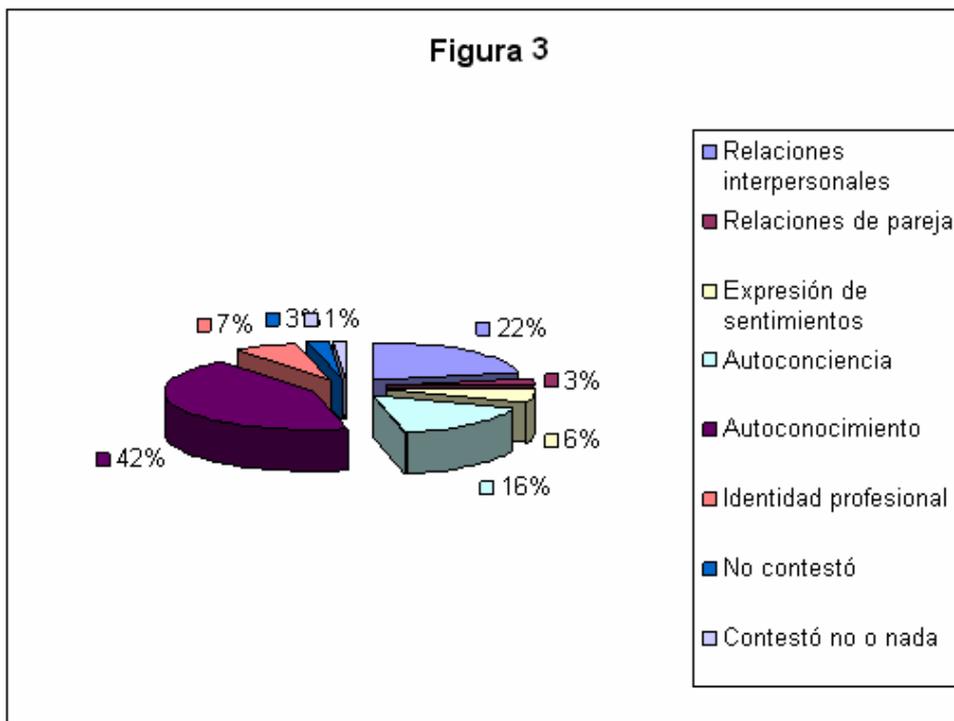
Para realizar el análisis cualitativo de los resultados se realizó un análisis de cada una de las respuestas dadas por los alumnos de los 1342 cuestionarios de evaluación inmediata aplicados. Este análisis fue realizado solo en algunos de los ítems del cuestionario que están relacionados con el incremento del autoconocimiento y la autoconciencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Se cuantificaron las respuestas más frecuentes y se sacaron categorías de respuesta para finalmente obtener porcentajes de aquellas respuestas que fueron más frecuentes.

Los resultados son alentadores, ya que el 85.5% de los alumnos encuestados reportó que el microtaller le generó cambios en la percepción de Sí mismos y del mundo que les rodea. El otro 14.5% no reportó ningún cambio.

Para realizar el análisis de las respuestas obtenidas que reportaron algún cambio en ellos se ordenaron categorías de acuerdo al tipo de respuesta dada por los participantes. En las categorías de respuestas encontradas, los participantes respondieron que el microtaller de desarrollo personal les ayudó en las siguientes áreas:

- Relaciones Interpersonales
- Relaciones de pareja
- Expresión de sentimientos
- Autoconciencia
- Autoconocimiento
- Identidad Profesional

Figura 3 porcentaje de respuestas vertidas por los estudiantes en relación a las categorías en las cuales percibieron que les ayudó el taller.



Los participantes que reportaron que el microtaller les generó cambios dieron algunas respuestas como las siguientes: En la categoría de Autoconocimiento, respondieron por ejemplo que les ayudó a valorarse más a Sí mismos y a los demás, a enfrentar sus problemas y no evadirlos, a estar más atentos a sus necesidades y atenderlas, a mejorar sus habilidades de comunicación, a aceptarse más a Sí mismos y a sentirse mejor con ellos mismos. Esto nos habla de cambios importantes en los asistentes al taller sobre todo en relación a la sensibilización lograda para estar más atentos a Sí mismos y a la importancia que tiene conocerse más y atenderse como futuros profesionales de la salud. Consideramos que lo que estas respuestas nos dicen es que los asistentes a los microtalleres han empezado a ser lo que realmente son como personas, ya que como nos dice Rogers, (1983) *“cuando en el transcurso de la terapia, una persona llega a*

experimentar todas las emociones que surgen organísmicamente de manera consciente y abierta, se experimenta a sí misma con toda la riqueza que en ella existe. Se ha convertido en lo que es” (pág. 108)

Consideramos que aunque los microtalleres de desarrollo personal no son igual a una relación terapéutica, si se generan en ellos las condiciones mínimas y suficientes de congruencia, empatía y aceptación positiva incondicional por parte de los facilitadores que desde nuestro punto de vista contribuyeron y generaron los cambios de ser más personas en un porcentaje alto de los participantes

Por otro lado, el 81.4% % de los asistentes descubrió en el microtaller aspectos que influyen de manera importante en su rendimiento académico, algunas de las respuestas que dieron en las diferentes categorías fueron: Tener problemas con su familia y con su pareja les influyen en su rendimiento académico; el estar desmotivados en una carrera que no les gusta; las faltas de comunicación y de respeto entre los compañeros del grupo les dificultan estar atentos y concentrados en sus laboras escolares y la falta de seguridad en Sí mismos les impiden participar en clase. Como se ve, los microtalleres cumplen con su función de sensibilizar a los estudiantes a darse cuenta que algunos aspectos emocionales de Sí mismos y de las relaciones que establecen con su familia, pareja y compañeros los pueden influir de manera negativa en su rendimiento académico. Consideramos que los asistentes a los microtalleres lograron una mayor apertura a su experiencia, ya que ahora pueden reconocer qué aspectos de Sí mismos y de sus relaciones afectan su rendimiento académico; sin conformarse con solo culpar a la escuela, las clases o bien al profesor. La capacidad de abrirse a la experiencia, permite a la persona ser más realista en su actitud frente a la gente y a las diferentes

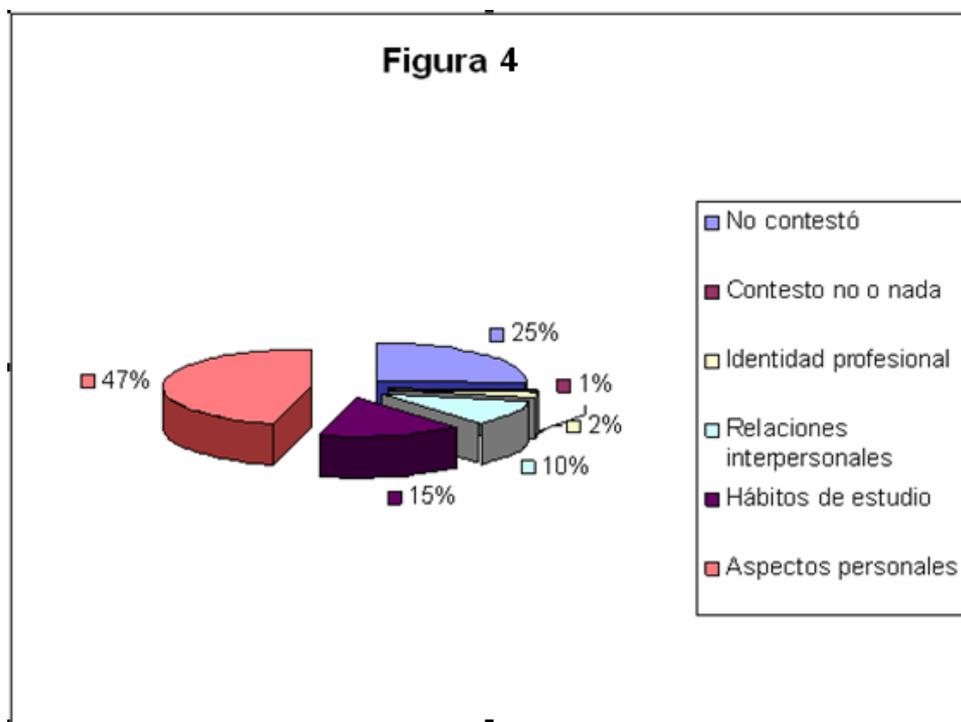
situaciones de vida. Ello significa que las creencias pierden su anterior rigidez, lo que es un elemento importante en la persona que emerge a sí misma. (Rogers, 1983).

El 18.6 % de los asistentes reportó que no ve relación entre su situación emocional y su rendimiento académico.

En las categorías de respuestas encontradas, los participantes respondieron que el microtaller de desarrollo personal les facilitó darse cuenta de cómo influyen sus problemas emocionales en su rendimiento académico en las siguientes áreas:

- Identidad profesional
- Relaciones Interpersonales.
- Hábitos de estudio
- Aspectos personales.(Autoconocimiento y autoconciencia)

Figura 4 porcentajes de respuestas verdidas por los estudiantes en relación a los aspectos que consideraron les influyen de manera importante en su rendimiento académico.



Por último el 78.8% de los participantes reportó que el taller le ayudó a reconocer características personales que reafirman su identidad y satisfacción en la profesión que estudian. Lo que comentaron los alumnos en algunas de sus respuestas fue: que el taller les ayudó principalmente a reconocer sus potencialidades y limitaciones como persona y como profesionales de la salud; en algunos casos el taller facilitó que se identificaran más plenamente con las características personales que les facilitarán estudiar la profesión que eligieron; o bien por el contrario hubo 4 alumnos que reafirmaron su decisión de no estar en la carrera adecuada para ellos mismos. Como podemos ver los asistentes al microtaller ahora pueden ser su propio foco de evaluación que es otra tendencia que se manifiesta en el proceso de convertirse en persona, en la cual la persona llega a sentir que el foco de evaluación se encuentra en Sí mismo.

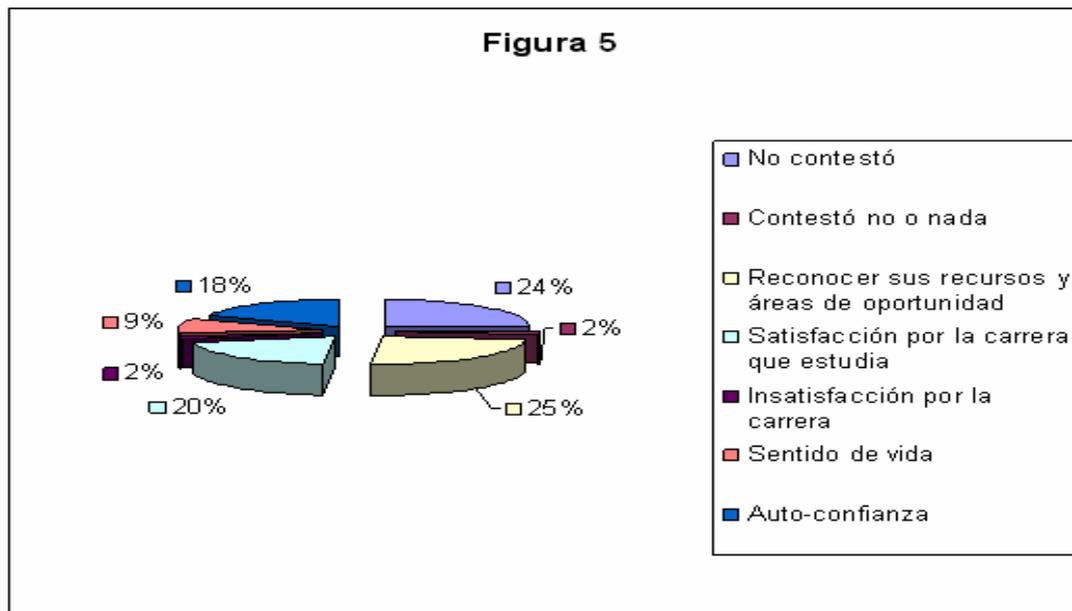
Consideramos que los alumnos pudieron reconocerse a Sí mismos como dignos de elegir si se encuentran o no satisfechos en la profesión que estudian y de ser capaces de reconocer sus propios recursos y áreas de oportunidad. La persona que ha sido sometida a un proceso de autoconocimiento *“cada vez acude menos a los demás en busca de aprobación o reprobación, de pautas por las cuales regir su vida, de decisiones y elecciones. Reconoce que en él reside la facultad de elegir”*. (Rogers, 1983 pág. 113)

El 23.4% de los alumnos dijo que el microtaller no le ayudo a reconocer características personales que reafirmaran su identidad profesional.

Los participantes comentaron que el microtaller les ayudó a reconocer características personales que reafirman su identidad y satisfacción en la profesión que estudian, obteniendo las siguientes categorías de respuesta:

- Reconocer sus recursos y áreas de oportunidad
- Satisfacción por la carrera que estudia.
- Insatisfacción por la carrera que estudia.
- Sentido de vida
- Auto confianza

Figura 5 porcentaje de respuestas vertidas por los estudiantes en relación a qué tanto reconocen en ellos características personales que les ayudan a reafirmar su identidad profesional



Son importantes los resultados obtenidos ya que por medio de los microtalleres de desarrollo personal se pudieron notar cambios a corto plazo en el autoconocimiento, la autoconciencia y las relaciones interpersonales de los participantes. Estos hallazgos, confirman los encontrados por Delgado, Maldonado, Martínez y Olivares (2002) *“los talleres de desarrollo humano presentan una estrategia metodológica para implementarse en las áreas de salud y educación para promover el desarrollo del autoconocimiento y el incremento funcional de la autoconciencia”* (pág. 44)

Consideramos que en general los sentimientos, ideas, actitudes, valores y creencias que se encontraban implícitos en la conciencia de los participantes se explicitaron ya que en cuanto al análisis de los contenidos de la conciencia expresados por los estudiantes podemos mencionar que como producto de los microtalleres muchos de los asistentes

comenzaron con su proceso de convertirse en persona, logrando quitarse su propia máscara, abrirse a la experiencia, vivenciar sus sentimientos, confiar en su propio organismo y convertirse en su propio foco de evaluación.

En las siguientes respuestas tomadas de algunos cuestionarios de los jóvenes tratamos de sugerir lo que sucede en el clima de calidez y comprensión que se genera a partir de la relación que se establece con los facilitadores de los microtalleres. Lo que consideramos que sucede aunque sea de manera mínima durante los microtalleres, es definido muy claramente por Rogers (1983) *“al parecer de manera progresiva y dolorosa el individuo explora lo que se oculta tras las máscaras que presenta al mundo y aún detrás de la fachada con que se ha estado engañando. Experimenta con profundidad y a menudo vívidamente los diversos aspectos de Sí mismo que habían permanecido ocultos en su interior”*. (pág. 109).

A continuación se presentan algunos de los contenidos expresados por los participantes y podemos mencionar que como producto de los microtalleres la mayoría de los participantes mencionaron que:

- Obtuvieron mayor capacidad para expresar sus emociones y una mayor capacidad para aceptarse a Sí mismos. En los microtalleres se genera una atmósfera de comprensión, de aceptación y un clima de libertad que permite expresar a los asistentes sin traba alguna sus pensamientos, sus sentimientos y su manera de ser. Rogers (1983) nos comenta que el cliente emplea esta libertad para acercarse más a Sí mismo *“el individuo se vuelve más abiertamente*

consciente de sus propios sentimientos y actitudes, tal como existen en él".

(pág.110)

Viñeta 1: "Ahora puedo expresarme en mi salón de clases sin temor al rechazo".

Viñeta 2: "Me gusta poder aceptarme más como soy"

- Descubrieron aspectos de Sí mismos que antes no habían considerado, es decir pudieron quitarse sus propias máscaras al encontrarse en un ambiente de libertad para pensar, sentir y ser. Cuando una persona se quita sus propias máscaras "comienza a abandonar las falsas fachadas, máscaras o roles con que ha encarado la vida hasta ese momento. Parece tratar de descubrir algo más profundo, más propio de Sí mismo y empieza por despojarse de las máscaras que usaba" (Rogers, 1983 pág. 104).

Viñeta 3: "Ahora me doy cuenta que puedo expresar lo que siento ante mis padres y que ellos me seguirán queriendo como hasta ahora".

- Consiguieron aprovechar más los recursos personales y profesionales con los que cuentan, es decir, descubrieron que su propio organismo merece confianza, que es un instrumento adecuado para hallar la conducta más satisfactoria en cada situación inmediata. *"Por lo general, cuando un cliente se abre hacia su experiencia descubre que su organismo es digno de confianza y siente menos temor hacia sus propias reacciones emocionales"* (Rogers, 1983 pág. 112)

Viñeta 4: “Se que si me propongo aprender y terminar mi carrera, lo voy a conseguir aprendiendo a resolver los obstáculos con los que a veces me encuentro”.

Consideramos que a partir de los microtalleres de desarrollo personal, los alumnos de la FESI que asistieron a ellos, inician un proceso autoconocimiento y autoconciencia, ya que en estos espacios se genera un ambiente psicológico favorable que permite un proceso de transformación de los estudiantes. Como se mencionó ya anteriormente, se logra que muchos de los alumnos abandonen sus máscaras defensivas, se vuelvan más abiertos a la experiencia, desarrollen confianza en su propio organismo y descubran nuevos aspectos de Sí mismos.

Por último, cabe mencionar que aunque es necesario investigar de manera más específica los efectos que pueden tener los microtalleres en el mejoramiento del rendimiento académico de la FES Iztacala; en el cuarto informe de actividades académico - administrativas (2003 -2007) Jesús 2007 escribe lo siguiente: “Al observar el rendimiento académico referente a los semestres 2006-1 y 2006-2 encontramos que, de un número de 91 215 calificaciones en ordinarios, fueron aprobados 75 109, lo que equivale a un 83% de aprobación y 17% de no aprobados, con un incremento en el índice de aprobación del 4% considerando los cuatro años de gestión”. Y más adelante en este mismo informe menciona “cabe mencionar el impulso en esta gestión al Programa de Desarrollo Personal y Profesional para Estudiantes (PDP), dentro del cual se encuentran los microtalleres el cual a lo largo del periodo de referencia, realizó actividades encaminadas al apoyo a los estudiantes para su mejoramiento académico, el cuidado de su salud y bienestar personal, que implicaron la participación y/o atención de 10 688 estudiantes en microtalleres.

Este programa procede tomando en consideración los conflictos emocionales que muchos de nuestros alumnos enfrentan cuando se incorporan al modelo educativo del nivel superior, este programa por su impacto y el número de alumnos atendidos, refleja la imperiosa necesidad de programas específicos de atención a los estudiantes que sean de carácter extracurricular y además proporcionado por pares capacitados para ello”.

Es interesante observar lo que menciona Jesús Sandoval (2007) en su informe, ya que nos habla de un incremento en el índice de aprobación de los estudiantes de la FESI en los últimos cuatro años; por ello podemos mencionar que quizá una colaboración para que esto se haya dado pueden ser los microtalleres de desarrollo personal, mismos que se llevan a cabo desde el año 2000 a la fecha, por lo que consideramos que este tipo de programas en nuestra escuela han contribuido a mejorar el rendimiento académico de sus estudiantes. Sin embargo, estamos concientes de que argumentar lo anteriormente mencionado puede ser muy aventurado, ya que los microtalleres no son la única estrategia que se ha utilizado en nuestra escuela durante estos seis años para abatir el bajo rendimiento académico, por lo que es una necesidad que más adelante se puedan hacer investigaciones que midan de manera más directa el impacto de los microtalleres en el rendimiento académico de los estudiantes de la FESI.

CONCLUSIONES.

A lo largo del presente trabajo, vimos que existen dos áreas de la educación que han sido olvidadas o relegadas de la práctica habitual, una de ellas es el campo afectivo y la otra es el social y si consideramos que el objetivo de la educación es la formación integral del estudiante, entonces estamos dando solo una educación parcial que limita al profesional en su vida y en su realidad social. El afecto, la ternura, la agresividad o cualquier otro sentimiento que son el fundamento de la personalidad del estudiante, están negados a ser tareas del docente dentro de la escuela. El aprendizaje de conocimientos y de contenidos y el aprendizaje de actitudes y de formas de relacionarse no están reñidos. Que se hallen disociados no significa que deban permanecer de este modo. Aún cuando las investigaciones comprueben que existe mejor rendimiento académico cuando el maestro asume actitudes que facilitan el desarrollo personal de los estudiantes, esto es temido y dejado de lado ante la confusión vivida por docente y alumnos de enfrentarse a una situación nueva.

La salud, física, el ajuste psicológico, las relaciones interpersonales honestas y un medio ambiente adecuado son condiciones necesarias para facilitar que el aprendizaje académico se dé en una forma significativa. Es decir, mientras mejores condiciones existan, más probable es que el aprendizaje significativo ocurra. Como vimos anteriormente, podemos concluir, que en la educación es importante tomar en cuenta las condiciones biológicas, familiares, psicológicas y sociales en que se encuentra el estudiante, ya que éstos son los principales factores que influyen en el aprendizaje dentro de la educación universitaria.

Podemos concluir que los problemas de aprendizaje y deserción escolar están ampliamente relacionados con los problemas emocionales de los jóvenes universitarios; por lo que en el presente trabajo se realizó una descripción detallada de algunos datos que se tienen de la FES Iztacala UNAM que demuestran los problemas de aprovechamiento que tienen nuestros estudiantes y la relación que hay con su situación emocional. Para después, mostrar una solución de intervención a través de microtalleres de desarrollo personal con los estudiantes de la FESI y presentar los resultados que se obtuvieron desde el año 2000 a la fecha.

Los microtalleres de desarrollo personal se llevaron a cabo bajo un enfoque humanista de la psicología. La Psicología Humanista genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse incluso más allá de los límites humanos. Los humanistas estudian no solo los factores determinantes del comportamiento humano sino también las tendencias innatas de éste hacia el bien, que pueden incluso alcanzar dimensiones trascendentales (González, 1991).

Además, la Psicología Humanista implica una filosofía del hombre en relación con una sociedad y sus relaciones interpersonales orientada a la facilitación y promoción del crecimiento humano individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones. La Psicología humanista emerge de la misma experiencia, es decir, que cuando se crean alrededor del hombre las condiciones ambientales internas necesarias y suficientes para su desarrollo, las opciones de los individuos, los grupos y la sociedad se orientan hacia la vivencia y la práctica de los propios valores sociales, personales y trascendentales.

Además, el objetivo inicial del Enfoque Centrado en la Persona (ECP) es que la persona se responsabilice de su propia existencia; es decir, que reconozca que a pesar de todas las experiencias y limitaciones físicas o condiciones que se le han impuesto, existe un grado de libertad de elección que la hace responsable de sí misma (González, 1991). Es por ello, que dado que los microtalleres de desarrollo personal se efectuaron bajo este enfoque de la psicología, se facilitó en un ambiente adecuado de relación entre pares que los estudiantes que participaron en ellos se responsabilicen de su propia existencia.

A partir del ECP se pueden generar las condiciones que promueven el aprendizaje. Uno de los elementos que proporciona el enfoque y que puede ser un punto primordial para lograrlo a través de los microtalleres es que se facilita que la persona logre expresar sus sentimientos, sobre todo los que se refieren al yo, lo cual proporciona en este proceso de facilitación la reorganización de la estructura del yo y permite que los estudiantes sean capaces de abordar en ese momento y en un futuro los sentimientos involucrados en cada una de sus vivencias. Es así que el ser humano es un ser viviente cuyo comportamiento está en constante y continuo cambio, y posee la capacidad de ser conciente de su existencia dinámica. La capacidad que el ser humano posee de ser conciente de sí mismo, de las situaciones y condiciones que ejercen influencia sobre él, así como de la influencia que él ejerce sobre éstas, le permite la toma de decisiones y le da poder de elección.

Debemos tener muy presente que en nuestra familia aprendemos los patrones más estables de conducta, lo que va formando nuestra concepción de Sí mismo y nuestra personalidad; pero no solo es la familia sino también en la escuela la que va

contribuyendo para la formación del Sí mismo e identidad profesional de los estudiantes, la cual es parte constitutiva de la identidad personal; he aquí la importancia de los microtalleres de desarrollo personal en la orientación del estudiante de la FESI y la razón del ejercicio de promoción del desarrollo personal como parte integrante de nuestro trabajo. A nivel interaccional, en los microtalleres fuimos facilitadores de otros por el tipo de relación interpersonal que establecemos. Recibimos alumnos integrados, con una personalidad sana, pero junto con ellos también algunos con dificultades, carencias, problemas de comunicación, etc. A los primeros les debemos la creación de un ambiente que facilite la continuidad de su desarrollo; a los segundos un clima de relación interpersonal que permita la solución de sus dificultades por medio del aprendizaje de pautas adecuadas de comunicación consigo mismos y con los demás.

El Proyecto de Promoción del Desarrollo Personal y Profesional consideramos que es una opción plausible para abordar de manera integral los problemas que existen en la FESI en algunos de nuestros alumnos que tienen dificultades emocionales ya que a través de este proyecto y sus diferentes estrategias los estudiantes de nuestra escuela cuentan con espacios adecuados en los cuales puedan expresarse y conocerse más a Sí mismos, lo que repercute de manera importante en cambios en su autoconocimiento y autoconciencia y probablemente en un mejor aprovechamiento escolar.

Podemos concluir que en los microtalleres de desarrollo personal tenemos cada vez más participación por parte de los estudiantes de la FESI ya que cuando iniciamos con esta estrategia en el año 2000 el índice de participación era mucho menor de lo que fue en el 2006, teniendo más de 100% de incremento en la asistencia en este último año. Consideramos que esto se debe a varias cosas, por un lado que hay una mayor

participación de parte de las jefaturas de cada una de las carreras para apoyar a los microtalleres ya que cada año al entregarles los resultados a los jefes de cada carrera, han tenido la oportunidad de ver la forma en que los microtalleres han ayudado a los alumnos. Por otra parte consideramos que cada vez la población de estudiantes de iztacala está más sensibilizada a trabajar consigo mismos y ven de manera más abierta la posibilidad de participar en un taller de Desarrollo Personal. Esto lo comento ya que cuando iniciamos con esta estrategia muchos de los alumnos preferían escaparse del salón de clases y no asistir a su microtaller ya que no veían interés en hacerlo. Conforme han ido pasando los años, hemos constatado que los alumnos se platican entre sí muchas de sus vivencias, entre ellas las relacionadas con los microtalleres, y eso ha ayudado a que los jóvenes muestren más interés en conocer y participar en uno de ellos.

Son importantes los resultados obtenidos ya que por medio de los microtalleres de desarrollo personal se pudieron notar cambios a corto plazo en el autoconocimiento y la autoconciencia de los participantes. En la investigación que se realizó en el 2005 pudimos observar que la mayoría de los alumnos que asistieron a un microtaller reportaron tener cambios en su autoconocimiento, es decir comentaron que después del microtaller se conocen más a Sí mismos, lo que les ha permitido tener mejores relaciones interpersonales con su familia, su pareja y sus compañeros de clase, además de tener más posibilidades de expresar sus sentimientos. Vemos que estos resultados son interesantes ya que consideramos haber facilitado la ampliación del autoconocimiento y la autoconciencia de los jóvenes participantes de los microtalleres lo que les permite ahora ser personas más maduras, respetuosas, responsables y dignas de confianza. Consideramos que si esto no se logra de manera definitiva en los

participantes, si es un inicio para que los futuros profesionales de la salud empiecen a trabajar con su propia salud emocional y esto les permita más adelante cuando ya sean unos profesionistas atender de manera más integral a su comunidad.

Los cambios cualitativos son muy importantes fenomenológicamente hablando ya que los participantes son los que más saben sobre sí mismos y el tipo de respuestas que dieron nos habla de cómo están en camino de ser cada vez más personas (Martínez, 1989). Consideramos que lo que sucede es que los estudiantes comienzan su lucha por llegar a ser ellos mismos. Como lo menciona Rogers (1983) una persona que ha asistido a terapia o a cualquier otra relación significativa de crecimiento, se vuelve una persona más abierta a todos los elementos de su experiencia orgánica, desarrolla más confianza en su propio organismo como instrumento de vida sensible, acepta pautas internas de evaluación, aprende a vivir de manera dinámica, se deja fluir y continuamente se permite descubrir nuevos aspectos de Sí mismo.

En algunas de las investigaciones previas realizadas en la FESI, encontramos un porcentaje de estudiantes que refiere sentirse insatisfecho con su vida y en los datos cualitativos después de la intervención a través de los microtalleres, encontramos que los estudiantes ahora reportaron sentirse más satisfechos consigo mismos, valorando más sus recursos y trabajando con sus limitaciones. Ha sido muy importante por ejemplo platicar con algunos de los participantes de los microtalleres y escuchar que reportan sentirse mejor consigo mismos y que además han decidido continuar en este camino de búsqueda y de madurez emocional.

A través de la evaluación de los efectos de los microtalleres en los estudiantes encontramos cambios importantes en su percepción de la relación que tiene su rendimiento académico con su bienestar emocional. Muchas veces observamos que los estudiantes no ven que su desempeño académico tenga alguna relación con su estado emocional y prefieren mejor considerarse a Sí mismos como inútiles o poco aptos para el estudio sin intentar remediar el problema que realmente puede estar ocasionando su bajo rendimiento académico. Por eso consideramos que es un resultado importante ver que después de los microtalleres los alumnos reportan que ahora son más concientes de que sus problemas de pareja, familiares o su estado de ánimo afectan de manera importante su interés por la escuela y que es claro que deben atender estas áreas de su vida para sentirse mejor consigo mismos y con sus relaciones y así poder aprender mejor en la escuela.

Concluimos que es necesario investigar de manera más concreta los efectos que pueden tener los microtalleres en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes de la FES Iztacala. Ya que aunque de manera importante los estudiantes reportan darse más cuenta de la relación que existe entre su rendimiento académico y sus problemas emocionales y que el Dr. Ramiro Jesús director de la FESI en su último informe de gobierno (2007) reportó que ha habido un decremento en algunas áreas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, nos parece que podría llevarse a cabo una investigación en la cual se midiera de manera más específica a mediano y largo plazo los efectos de los microtalleres en el rendimiento escolar de los estudiantes de la FESI.

Por último es importante resaltar que la búsqueda de una coherencia teórica y práctica dentro de la psicología humanística es una prioridad. A través de nuestra búsqueda de

muchos años en la docencia, creemos que a través de este tipo de investigaciones contribuimos a dar elementos que corroboran que el ser humano tiende al desarrollo de todas sus potencialidades y que solo necesita de ciertas condiciones favorables de aceptación, congruencia y empatía para promover el desarrollo de su autoconocimiento y el incremento funcional de su autoconciencia; lo que lo llevará a establecer relaciones interpersonales más sanas. La atmósfera psicológica que se crea en los microtalleres provee de estas condiciones mínimas y suficientes para el desarrollo del ser humano

BIBLIOGRAFIA:

- Amaya, G.J. (2005). *¿Educación centrada en el alumno o en el maestro?* En: G.J. Amaya, *Fracasos y falacias en la educación actual* (pp.7-117). México: Trillas.
- Blanco, R. (1982) *Docencia univesitaria y desarrollo humano*. México: Alambra mexicana
- Bowlby, J. (1986) *Vínculos afectivos. Formación desarrollo y pérdida*. Madrid: Moratá.
- Campos, M. (2002) Páginas en construcción. *Prometeo. Fuego para el propio conocimiento*, 33, 36 – 39.
- Cross, G. R. (1984) *Introducción a la psicología del aprendizaje*. Madrid: Nancea.
- Delgado, G., Maldonado, L., Martínez, M. (2000) *Proyecto de Promoción del Desarrollo Personal y Profesional. PDP* Inédito.
- Delgado, G., Maldonado, L., Martínez, M. E. y Olivares, R. (2002) *Prometo. Fuego para el propio conocimiento*, 33, 40 – 45.
- Dethlesfen, T. y Dahlke, R. (2002) *La enfermedad como camino*. España: Plaza y janés.

Greenberg, L., Rice, L. y Elliot, R. (1996) *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós

Gómez, A. (1989) *Adaptación*. México: Trillas.

Gómez Dacal, (1992) *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. España: La muralla

González, A.M. (1991) *Enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas

Haerttel, F. (1983) *Modelos psicológicos del rendimiento escolar. Review of Educational Research*, 53 (9), 47-61

Hernández, R.C. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.

Hernández, F.G. y Estrada, N. (1997) *Una propuesta de orientación educativa integral para estudiantes a nivel superior*. Tesis de licenciatura. UNAM FESI

Hilgard, F. (1996) *La adolescencia*. México: Trillas.

Jadue, J.G. (2001) *Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. Estudios Pedagógicos*, 27, 111 -118

Jesús, R (2007) *Cuarto informe de actividades correspondiente a la gestión académico – administrativa 2003 – 2007* extraído de:
<http://www.iztacala.unam.mx/index.php>

Lafarga, J. (1974) *Contexto histórico del enfoque centrado en la persona*. En: Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1992) *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista* vol. 3. México: Trillas.

Lafarga, J. y Gómez del Campo, J. (1992) *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista* vol. 4. México: Trillas.

Lerner, M. (1974) *Introducción a la psicoterapia de Rogers*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Levy, N. (2001) *La sabiduría de las emociones*. España: Plaza y janés

López, J.L. (2003) *Factores que intervienen en el rendimiento académico en estudiantes de nivel licenciatura*. Tesis de licenciatura. UNAM FESI

Martínez, (1982) *La Psicología humanista. Un nuevo paradigma psicológico* México: Trillas.

Mora, F. (2000) *El cerebro sintiente*. Barcelona: Aiel

Moreno, S. (1979) *La educación centrada en la persona*. México: Manual moderno.

Muñoz, M. (1995) *La sensibilización gestalt*. México: Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt, A.C.

Musito, G. (1988) *Familia y educación*. Barcelona: Labor universitaria.

Portellano, J. A. (1989) *Fracaso escolar*. Madrid: General padriñas.

Rogers, C. y Kinget, M. (1971) *Psicoterapia y relaciones humanas. Teoría y práctica de la terapia no directiva*. Madrid: Alfaguara.

Rogers, C. (1978) *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva visión.

Rogers, C. (1983) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidos

Rogers, C. (1986) *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidos.

Rogers, C. (1988) *Psicoterapia centrada en el cliente. Práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona: Paidos

Salley, E. y Holdstock, L (1997) *Experiencias en grupos de encuentro de sudafricanos negros y blancos en el exilio*. En: D. Brazier (Ed.), *Más allá de Carl Rogers*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Sevillano, G.M.L. (2005) *Estrategias innovadoras para una enseñanza de validez*.

México: Pearson. Prentice Hall.

Tallis, J. (1986) *Dificultades en el aprendizaje*. Argentina: Miño y Dávila.

Velasco, L. (1992) *La medición del cambio en los grupos de encuentro*. En: j. Lafarga y

J. Gómez del Campo (Eds.), *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista*, vol. 4 México: Trillas

Weiser, A. (1997) *La enseñanza del focusing utilizando cinco pasos y cuatro destrezas*.

En: D. Brazier (Ed.), *Más allá de Carl Rogers* Bilbao: Desclée de Brouwer.

ANEXO 1

MICROTALLER DE IDENTIDAD PROFESIONAL.

SESION 1

Objetivo: Que los participantes reflexionen acerca de la carrera profesional en la que se encuentran, cómo se sienten al respecto y si consideran que hicieron la elección correcta.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR. | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES | RECURSOS MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|---|---|--|---|------------------|---|
| Presentación del encuadre del taller y establecimiento de reglas. | Expondrá el encuadre del taller. | Atenderán la exposición y participaran en la elaboración de la lista de reglas. | Papel bond y gises de colores | 5 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Conseguir la ruptura de hielo entre el grupo y los facilitadores | Dirigirá el ejercicio. Presentación y elaboración de gafetes. | Jugarán canasta revuelta, elaboraran un gafete con su nombre y se presentaran ante el grupo. | 1 marcador negro Tarjetas blancas tipo gafete y cinta adhesiva | 12 a 15 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Que los participantes se sensibilicen respecto a cómo se llega a la elección profesional. | Dirigirá el ejercicio. “El camino a la elección profesional” | Participaran activamente en el ejercicio y comentaran sus dudas y opiniones. | Ninguno. | 15 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |

| | | | | | |
|---|--|---|---|---------|---|
| Que los participantes reflexionen acerca de cómo ha sido su vida, como es ahora y cual es su actitud hacia la escuela. | Dirigirá la dinámica “La línea de la vida”. | Realizarán un dibujo para después comentarlo con el grupo. | Cartulina, gises de colores y una grabadora con música suave. | 50 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Que los participantes reconozcan sus características positivas y aquellas que pueden desarrollar para estimular su crecimiento personal y profesional | Dirigirá la dinámica “Actitudes positivas” | Contestarán la hoja correspondiente al ejercicio para después comentar sus respuestas con el grupo. | Hojas de ejercicio, una para cada participante. | 30 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Que los participantes comenten sus vivencias de crecimiento en esta sesión. | Dirigir el cierre de la sesión aportando sus propias vivencias de crecimiento. | Atenderán a los facilitadores y comentarán sus experiencias. | Hojas de sensibilización | 10 min. | Salón amplio e iluminado y sillas colocadas en círculo. |

SESION 2

Objetivo: Que los participantes reflexionen acerca de la carrera profesional en la que se encuentran, cómo se sienten al respecto y si consideran que hicieron la elección correcta.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR. | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES | RECURSOS MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|--|---|---|---|------------------|--|
| Se resaltarán los puntos más importantes de la sesión anterior | Expondrá un breve resumen de la sesión anterior. | Atenderán la exposición. | Ninguno. | 10 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Que los participantes se den cuenta de sus valores personales y que los relacionen con la profesión en que se están formando. | Dirigirá el ejercicio. "Trece valores con los que me identifico". | Contestarán la hoja del ejercicio y después comentarán sus respuestas con el grupo. | Hoja con la lista de valores. | 40 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |
| Animar a los participantes a identificar sus fuerzas y debilidades y los pasos que necesitan dar en el compromiso para lograr sus metas. | Dirigirá el ejercicio. "En busca de metas". | Participarán activamente en el ejercicio. | Hojas blancas, lápices y un sobre para cada participante. | 40 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante colocadas en círculo. |
| Realizar una relajación y visualización inducida por los | Dirigirá la relajación. "El túnel del tiempo" | Escucharán las instrucciones y experimentarán la | Grabadora y disco compacto con música de piano. | 30 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |

| | | | | | |
|--|---|--|------------------------------|---------|---|
| facilitadores donde los participantes puedan reflexionar acerca de sus metas profesionales y la importancia de alcanzarlas. | | relajación. | | | |
| Realizar una síntesis de todo lo aprendido y vivido en las sesiones del taller. Realizar una evaluación del microtaller por medio de unos cuestionarios. | Realizará una síntesis de todo lo aprendido y vivido en el taller. Realizará la evaluación aplicando un cuestionario. Invitará a los participantes a los talleres largos. Cerrará el microtaller. | Aportarán comentarios a manera de conclusión. Contestarán el cuestionario de evaluación del microtaller. | Cuestionarios de evaluación. | 15 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para cada participante. |

MICROTALLER DE AUTOESTIMA.**Sesión 1**

OBJETIVO: Que los participantes reflexionen sobre la importancia del autoconocimiento para el crecimiento y reafirmación de su autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación para crear una autoestima sólida.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES. | MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|--|--|---|--|------------------|---|
| Presentación del encuadre del taller e introducción. | Exponer el encuadre del taller y establecer un contacto de confidencialidad y de respeto mutuo, preguntando al grupo las condiciones que ellos sugieren y sus opiniones acerca de la autoestima. | Atenderán a la exposición, darán su opinión acerca del concepto de autoestima, el trato de confidencialidad y respeto mutuo, además elaborarán un gafete con sus nombres. | Tarjetas de cartulina, gises, cinta adhesiva. | 15 min. | Salón amplio, con sillas para todos los participantes. |
| Reconocer las propias capacidades y éxitos. | Dirigirá la dinámica de "Tu Árbol". Y retroalimentará las expresiones del grupo. | Participarán activamente en la dinámica y expondrán lo vivido durante dicha actividad. | Hojas y gises de colores para los participantes. | 35 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Que los participantes se den cuenta de que los autoconceptos son relativos a estados de ánimo, | Dirigirá la dinámica de "Lista de Autoconceptos" y retroalimentará las expresiones del grupo. | Participarán activamente en la dinámica y expondrán lo vivido durante dicha actividad. | Hojas y lápices. | 35 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |

| | | | | | |
|---|---|---|--|---------|---|
| y trato con ciertas personas en circunstancias específicas. | | | | | |
| Que los participantes reflexionen en base a su autoestima y su sentido común. | Se les pedirá a los participantes que lean la historia “el niño y el mundo”. Y retroalimentar las expresiones del grupo. | Participarán leyendo individualmente la historia, y después comentaran su punto de reflexión. | Una copia de la historia para cada participante. | 20 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Cierre de la sesión. | Se les pedirá a los participantes que hagan comentarios acerca de lo ocurrido en la sesión, y aportar vivencias personales. | Atenderán al coordinador y expondrán sus experiencias en la sesión. | Ninguno | 15 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |

Sesión 2

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR. | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES. | MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|---|---|--|--|------------------|---|
| Se resaltarán los puntos más importantes de la sesión anterior. | Expondrá un breve resumen de lo visto en la sesión anterior. | Atenderán a la exposición. | Ninguno | 5 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Facilitar que los participantes reflexionen acerca del que “no puedo”, implica algo que es posible pero que me rehúso a hacer, y el “no quiero” afirma la responsabilidad de las decisiones y acciones. | Dirigirá la dinámica “no puedo, no quiero” y retroalimentará la expresión del grupo. | Participarán activamente en la dinámica y expondrán lo vivido durante dicha actividad. | Hojas blancas, enumeradas del 1 al 10, con el encabezado no puedo. | 35 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Que los participantes conozcan realmente quiénes son, cómo quieren ser, y que tan | Dirigirá la dinámica “de tres personalidades” y retroalimentará la expresión del grupo. | Participarán activamente en la dinámica y exponer lo vivido durante dicha actividad. | Hojas del ejercicio para cada participante. | 35 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---------|---|
| cerca o lejos estén de lograrlo. | | | | | |
| Los participantes reflexionaran sobre las capacidades y logros que han descubierto a lo largo del microtaller. | Dirigirá la dinámica “tu árbol” y retroalimentará la expresión del grupo. | Participarán activamente en la dinámica anexando a su árbol los nuevos logros y éxitos. | El dibujo del árbol que se hizo en la primera sesión. | 10 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Cada integrante reflexionará acerca de cómo se siente en su autoestima. | Dirigirá la fantasía dirigida de autoestima “e traje”. | Participarán activamente en la dinámica. | Grabadora, música (CD 2) | 25 min. | Salón amplio, con sillas colocadas en semicírculo para todos los participantes. |
| Cierre del taller | Aplicar el cuestionario de evaluación, hacer una síntesis de lo vivido y lo aprendido durante el taller e invitar a los participantes a los talleres largos. | Contestar el cuestionario y aportar sus comentarios acerca del micro-taller | Un cuestionario por cada participante. | 10 min. | Salón amplio, con sillas para todos los participantes. |

MICROTALLER DE RELACIONES DE PAREJA.**SESION 1**

OBJETIVO: Propiciar que los asistentes reflexionen acerca de cómo han sido sus relaciones de pareja (actual y pasadas), los factores que éstas implican y cómo quisieran que éstas fueran.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDAD DEL FACILITADOR | ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE | MATERIAL | DURACIÓN | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO |
|--|--|--|---|-----------------|--|
| Presentación del encuadre del taller. | Expondrá el encuadre del taller. | Atenderán exposición. | Láminas | 5 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |
| Establecimiento de las reglas | Explicará la importancia de establecer reglas. | Participarán en la Elaboración de las reglas. | Papel bond Plumones | 5 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |
| Presentación e integración de los participantes incluyendo a los facilitadores. | Dirigirá el ejercicio “ruptura del hielo”. | Participarán activamente en la dinámica. | Gafetes (tarjetas), marcadores y diurex | 25 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |
| Los participantes reflexionarán sobre los aspectos en los que ponen más énfasis en la elección de pareja | Dirigirá el ejercicio “apariencias engañosas” | Participarán en el ejercicio y comentará acerca de éste. | Hojas blancas numeradas del 1-10 en vertical. | 40 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |
| | | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---------------|---------|--|
| Los participantes reflexionarán cuál es la forma en que se comunican con su pareja. | Dirigirá el ejercicio “Tu lo tienes, yo lo quiero” | Participarán en el ejercicio y comentarán su experiencia acerca de éste. | Ninguno | 40 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |
| Cierre. Los participantes reflexionarán la manera en que manifiestan sus cualidades y sentimientos en su vida cotidiana. | Dirigirá el ejercicio “Jugando a las escondidillas” | Participarán en el ejercicio, y como tarea escribirán su experiencia para la próxima sesión | Hojas blancas | 5 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo. |

SESIÓN 2

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDAD DEL FACILITADOR | ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE | MATERIAL | DURACIÓN | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO |
|---|--|---|-----------------------------------|-----------------|---|
| Se hará un resumen de la sesión anterior | Expondrá un resumen breve de la sesión. | Atenderán la exposición. | Ninguno | 5 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo |
| Los participantes reflexionarán en cómo se ven reflejados los patrones familiares en la relación de pareja. | Dirigirá la dinámica “Soy igual a... ya que... excepto que” | Participarán activamente en la dinámica | Hojas con 5 frases y lápices | 35 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo |
| Cada participante reflexionará sobre cómo se aferra a las personas y a las cosas. | Dirigirá la dinámica “El apego a la pareja” | Participarán activamente en la dinámica. | Una moneda para cada participante | 20 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo |
| Cada integrante reflexionará acerca de cómo se siente en su relación de pareja | Dirigirá la dinámica “Cómo me vivo en mi relación de pareja” | Participarán activamente en la dinámica | Música (discos uno y dos) | 35 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo |
| Los participantes hablarán acerca de su experiencia con la dinámica “Jugando a las escondidillas” | Dirigirá y coordinará las diferentes experiencias de los participantes | Participarán expresando su experiencia escrita acerca de la dinámica “Jugando a las | Ninguno | 15 min. | Salón amplio e iluminado, sillas en círculo |

| | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------|----------------|--|
| | | escondidillas” | | | |
| <p>Por medio de la hoja de evaluación, descubrir hasta qué punto se cumplió con el objetivo del taller.</p> | <p>Aplicará el cuestionario de evaluación. Reafirmará a partir de una síntesis lo aprendido en el seminario e invitará a los participantes a asistir en el taller largo. Cerrará el microtaller.</p> | <p>Contestarán el cuestionario. Aportará comentarios a manera de conclusión.</p> | <p>Cuestionarios y lápices</p> | <p>10 min.</p> | <p>Salón amplio e iluminado, sillas en círculo</p> |

MICROTALLER DE RELACIONES FAMILIARES:**SESIÓN 1**

Objetivo general: Que los participantes reflexionen acerca de la importancia que tienen las relaciones familiares en su desarrollo personal.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDAD DEL FACILITADOR | ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE | <i>MATERIAL</i> | <i>DURACIÓN</i> | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO |
|--|---|--|---|-----------------|---|
| . Presentación y encuadre del taller | Expondrá el encuadre del taller | Atenderán la exposición | <i>Láminas</i> | <i>5 min.</i> | Salón amplio e iluminado y sillas para cada uno de los asistentes |
| . Establecimiento de reglas | Explicará la importancia de establecer reglas | Participarán en la elaboración de las reglas | <i>Marcadores y Papel bond</i> | <i>5 min.</i> | Salón amplio y sillas colocadas en círculo |
| . Presentación de los coordinadores y participantes | Dirigirá el ejercicio “Casas y Habitantes” | Participarán activamente en la dinámica | <i>Ninguno</i> | <i>20 min.</i> | Salón amplio con suficiente espacio para moverse |
| . Los participantes reflexionarán sobre su relación con cada miembro de su familia | Dirigirá la dinámica “Mapa Familiar” y dará una retroalimentación | Participarán activamente en la dinámica | <i>Hojas blancas y gises de colores</i> | <i>40 min.</i> | Salón amplio y sillas colocadas en círculo |
| . Los participantes reflexionarán acerca de los | Dirigirá la dinámica “Lámpara de Aladino” y | Participarán | <i>Hoja de deseos</i> | <i>40 min.</i> | Salón amplio y sillas |

| | | | | | |
|--|--|---|------------------|----------------|--|
| alcances y limitaciones que tienen en su familia | dará una retroalimentación | activamente en la dinámica | <i>y lápices</i> | | colocadas en círculo |
| . Cierre de sesión | Dará cierre a la sesión y lectura a la reflexión “Manos que oran.” | Pondrán atención a la lectura y harán su reflexión para la siguiente sesión | <i>Ninguno</i> | <i>10 min.</i> | Salón amplio y sillas colocadas en círculo |

SESIÓN 2

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDAD DEL FACILITADOR | ACTIVIDAD DEL PARTICIPANTE | MATERIALES | DURACIÓN | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO |
|--|--|--|-------------------------|-----------------|--|
| 1. Se hará un resumen de la sesión anterior | Exponer brevemente la sesión anterior | Atenderán la exposición | Ninguno | 5 min. | Salón amplio y sillas colocadas en círculo |
| 2. Los participantes reflexionarán acerca de la importancia de la autoridad, reglas y normas dentro de la familia | Dirigirá la dinámica “Si fueras padre” y dará una retroalimentación | Participarán activamente en la dinámica | Hojas blancas y lápices | 40 min. | Salón amplio y sillas colocadas en círculo |
| 3. Los participantes podrán expresar a sus familiares sus sentimientos y deseos, a través de la fantasía dirigida | Dirigirá la dinámica Fantasía dirigida “yo y mi familia” | Participarán activamente en la fantasía | CD. y grabadora | 50 min. | Salón amplio y sillas colocadas en semicírculo |
| 4. Por medio de la hoja de evaluación, descubrir hasta que punto se cumplió con el objetivo del taller. Cierre del microtaller | Retomara la reflexión sobre la dinámica “El amor y la locura”, Aplicará el cuestionario, reafirmará a partir de una síntesis | Contestarán el cuestionario y aportaran sus comentarios a manera de conclusión | Cuestionarios y lápices | 15 min. | Salón amplio y sillas colocadas en semicírculo |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | lo aprendido, invitará a los participantes a los talleres largos y cerrará el microtaller | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

MICROTALLER DE RELACIONES INTERPERSONALES:**Sesión1**

OBJETIVO: Los participantes reflexionarán acerca de la importancia de las relaciones interpersonales en su vida y la manera en que cada uno establece dichas relaciones.

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR. | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES. | MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|---|---|--|--|------------------|--|
| Presentación del encuadre del taller e introducción. | Exponer el encuadre del taller y establecer un contrato de confidencialidad y respeto mutuo, preguntando al grupo, las condiciones que ellos sugieren y sus opiniones acerca de las relaciones interpersonales. | Atenderán a la exposición y darán su opinión acerca de las relaciones interpersonales y el trato de confidencialidad y respeto mutuo, además elaborarán un gafete con sus nombres. | Tarjetas de cartulina, gises, cinta adhesiva y los papelitos con las figuras o dibujos que servirán para formar parejas. | 35 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes. |
| Proporcionar una primera autorrevelación sin riesgos para los participantes. | Dirigir la dinámica de “Las dos caras de la hoja”. Y retroalimentar las impresiones del grupo. | Participarán activamente en la dinámica y exponer lo vivido durante dicha actividad. | Hojas de papel, cinta adhesiva, gises, grabadora y CD de música variada | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas colocadas en círculo |
| Se identificará cómo el hacer inferencias acerca de un hecho o comentario puede provocar fallas y | Se presentará la “Torre” a los participantes y reforzar la discusión que se genera en el grupo. | Se les dará el material y los participantes tendrán que poner atención a las instrucciones dadas. | Hojas de colores, cuatro cartulinas, cuatro papeles bond, hojas blancas, máskin tape, diurex | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas colocadas en semicírculo y luego en tres |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---------|---|
| malas interpretaciones, para que los participantes se den cuenta de la importancia de saber escuchar antes de interpretar. | | | y clips. | | equipos. |
| Los participantes ejemplificarán la importancia de escuchar y observar simultáneamente, resaltando la comunicación verbal en los procesos de interrelación humana. | Dirigir la actividad de “charadas”. Y retroalimentar las conclusiones del grupo. | Cada subgrupo pasará al frente a actuar la situación dada de acuerdo a las representaciones. | Tarjetas con la historia escrita a representar. | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes, los cuales se sentarán en equipos |
| Cierre de la sesión. | Pedir a los participantes que hagan comentarios acerca de lo ocurrido en esta sesión y aportar vivencias personales experimentadas en la sesión | 1.5 Atender al coordinador y exponer sus experiencias vividas en el salón. | Ninguno. | 10 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes. |

Sesión2

| OBJETIVOS PARTICULARES | ACTIVIDADES DEL FACILITADOR. | ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES | MATERIALES. | DURACIÓN. | DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO. |
|--|--|--|--|------------------|---|
| Se realizará un resumen de lo expuesto en la sesión anterior | Dirigir la participación de los asistentes. | Participarán activamente dando comentarios y resumen de lo expuesto. | Ninguno | 10 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes. |
| Los participantes reconocerán la importancia que tiene la comunicación verbal en las relaciones interpersonales | Dirigir la dinámica "Escucharse la voz" y participar en la exposición de las vivencias de los integrantes del microtaller. | Participarán activamente en la dinámica y expondrán lo vivido durante dicha actividad. | Vendas para los ojos. (30 aprox.) dependiendo el tamaño del grupo. | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes. |
| Reflexionar sobre la importancia de la comunicación no verbal, y cómo ésta se relaciona al entablar relaciones de pareja | Facilitar que cada pareja desarrolle en una acción conjunta un dibujo a todo color del alebrije. | Trabajarán en pareja o triada, participarán activamente y expondrán lo vivido. | Gises de varios colores, cinco por cada pareja y hojas tamaño rotafolio. | 35 min. | Se dividirá al grupo en parejas o triadas, haciendo la elección de manera voluntaria. Es decir, cada participante seleccionará a la persona con quien desee trabajar. |
| Los participantes expresarán sus sentimientos de | Dirigir la dinámica "yo" y retroalimentar las vivencias comentadas por | Participarán activamente en la dinámica y | Carta que se dejó de tarea la sesión pasada. | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los |

| | | | | | |
|--|--|---|--|---------|--|
| agrado y desagrado a otra persona bajo el termino " yo" | los participantes. | compartir la experiencia vivida durante ésta. | | | participantes. |
| Tratar de establecer una comunicación con alguien a quien no conozca | Dirigir la dinámica "Establecimiento de una relación" | Participarán activamente en la dinámica y compartirán la experiencia vivida al entablar una platica con alguien a quien no conocían o no tenían mucha confianza | Ninguno. | 25 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes, los cuales se sentarán en parejas. |
| Cierre del taller | Aplicar el cuestionario de evaluación, hacer una síntesis de lo vivido y lo aprendido durante el taller e invitar a los participantes a los talleres largos. | Contestarán el cuestionario y aportar sus comentarios acerca del microtaller | Un cuestionario por cada participante. | 10 min. | Salón amplio e iluminado con sillas para todos los participantes. |

ANEXO 2



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

SECRETARÍA DE DESARROLLO Y RELACIONES
INSTITUCIONALES

DEPARTAMENTO DE RELACIONES INSTITUCIONALES



PROGRAMA DE DESARROLLO PERSONAL

Y PROFESIONAL 20__

CARRERA: _____ TALLER: _____

GRUPO: _____

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN.

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de este taller. Te pedimos que contestes lo más honestamente posible. Gracias.

1.- ¿Crees que el taller te ayudó en algo?

Si () No ()
¿Cómo?

2- ¿Qué descubriste de ti mismo(a) en este taller?

3.- ¿Cómo te pareció el taller?

Excelente () Bueno () Regular () Malo ()
Si tienes alguna(s) sugerencia(s) anótala(s).

4.- ¿Cómo te pareció la participación de los facilitadores?

Excelente () Buena () Regular () Mala ()

Si tienes alguna(s) sugerencia(s) anótala(s).

5.- ¿Descubriste en el taller aspectos que influyen de manera importante en tu rendimiento académico?

Si () No () ¿Cuáles y como influyen?

6.- ¿El taller te ayudó a reconocer características personales que reafirman tu identidad y satisfacción en la profesión que estudias?

Si () No () ¿Por qué?

7.- ¿Te interesaría asistir a los próximos microtalleres?

Si () No () ¿Por qué?

8.- ¿Qué temas sugerirías para futuros microtalleres? (Coloca un número del 1 al 7 en el paréntesis de acuerdo a tu interés).

- | | | | |
|-------------------------------|-----|-------------------------|-----|
| a) Autoestima | () | e) Relaciones de Pareja | () |
| b) Relaciones Interpersonales | () | f) Valores humanos | () |
| () | | | |
| c) Relaciones Familiares | () | g) Otro | () |
| d) Identidad Profesional | () | | |

¿Cuál? _____

