

CENTRO UNIVERSITARIO

MAR DE CORTÉS



Doctorado en Desarrollo Humano y Educación

**DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON
ENFOQUE HUMANISTA EN LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNO DE
DÈFICIT DE ATENCIÒN E HIPERACTIVIDAD (TDA-H)**

Presenta

WENDY JASMIN COTA LEYVA

Asesor: Dr. Enrique Antonio Acosta Perea

Culiacán, Sinaloa, México, Marzo 2019

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema (Pregunta Central)	5
1.2. Justificación.....	8
1.3. Preguntas de Investigación.....	10
1.4. Objetivo General.....	10
1.5. Objetivos Específicos.....	10
1.6. Preguntas de Investigación.....	10
1.7. Hipótesis.....	11
1.8. Delimitación del tema.....	11

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1. Perspectiva Humanista.....	13
2.1.1. El concepto de Ser Humano	
2.1.2. Como se entiende el Desarrollo Humano	
2.1.3. Enfoque Humanista	
2.1.4. Filosofía del Hombre	
2.2. El Enfoque Centrado en la Persona.....	19
2.2.1. Bases Filosóficas	
2.2.2. Conceptos Teóricos	
2.2.3. Educación y Terapia “Centrales en la Persona”, según Carl Rogers	
2.2.4. Cambio de Paradigma Epistémico	

2.2.5. Cambio de Paradigma en el Enfoque Centrado en la Persona	
2.2.6. El Método Fenomenológico de Investigación en el ECP	
2.3. Habilidades Sociales de los Adolescentes.....	30
2.3.1. Asertividad	
2.3.2. Estilos de Habilidades Sociales	
2.3.3. Características de las Habilidades Sociales	
2.3.4. Habilidades Sociales, Personalidad y Ajuste Psicosocial	
2.4. Relaciones Interpersonales	38
2.4.1. Funciones de las relaciones interpersonales	
2.4.2. El desarrollo de las relaciones interpersonales	
2.4.3. Relaciones interpersonales en la adolescencia	
2.4.4. El conflicto en las relaciones interpersonales	
2.4.5. Las relaciones interpersonales para crecer juntos	
2.5. Adolescencia.....	44
2. 5.1. Características del desarrollo psicológico del adolescente	
2.5.1.1. Desarrollo Psicosocial	
2.5.1.2. Desarrollo Físico	
2.5.1.3. Desarrollo Cognoscitivo	
2.5.1.4. Aspectos de la Salud en la Adolescencia	
2.6. Teorías sobre el desarrollo de la adolescencia.....	53
2.6.1. Teoría Psicoanalítica	
2.6.2. Teoría de Erikson	
2.6.3. Teoría de Piaget	
2.6.4. Teoría de Vygotsky	
2.6.5. Teoría de Skinner	
2.6.6. Teoría Sociocognitiva	
2.6.7. Teoría Ecológico-Contextual	
2.7. Características del TDA-H.....	65

2.7.1. Características asociadas que apoyan el diagnóstico	
2.7.2. Desarrollo y Curso del TDA-H	
2.7.3. Consecuencias funcionales del trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDA-H)	
2.7.4. Diagnóstico Diferencial	
2.7.5. Comorbilidad	
2.8. ¿Qué es un Proyecto?.....	70
2.8.1. Características de un proyecto	
2.9. Autoestima.....	72
2.9.1. La autoestima en las relaciones interpersonales	

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología.....	76
3.2. Tipo de Investigación.....	76
3.3. Técnicas de la Investigación.....	84

CAPÍTULO IV PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

4.1. Programa de Intervención (Piloto).....	87
4.2. Programa de Intervención	111

CAPITULO V INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y RESULTADOS

5.1. Instrumento de Evaluación DSM-IV.....	144
5.2. Resultados Primero A.....	148
5.3. Resultados Primero B.....	150
5.4. Resultados Segundo A.....	152

5.5. Resultados Segundo B.....	154
5.6. Resultados Tercero A.....	156
5.7. Instrumento de Evaluación DSM-V.....	157
5.8. Resultados Primero A.....	159
5.9. Resultados Primero B.....	161
5.10. Resultados Segundo A.....	163
5.11. Resultados Segundo B.....	165
5.12. Resultados Tercero A.....	165
Conclusiones.....	166
Alcances.....	171
Limitaciones.....	172
Recomendaciones.....	172
Anexos.....	173
Evidencias.....	196
Referencias bibliografía.....	259

Agradecimientos

Agradezco a todas aquellas personas que apoyaron en el desarrollo e intervención del proyecto de investigación, sin ellos no hubiese sido posible. Por ello, es para mí un verdadero placer utilizar este espacio para ser justa y consecuente con ellas, expresándoles mis agradecimientos.

Me gustaría expresar mi agradecimiento a mi director de tesis Dr. Antonio Enrique Acosta Perea Por su confianza depositada en mí, otorgando su máximo apoyo desde el primer momento para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Mi gratitud al Dr. Fidencio López Beltrán, por aportar su conocimientos y experiencia.

Gracias al Dr. Vicente Granados Rivera por siempre haberme facilitado los medios necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis.

Gracias a mi madre por estar dispuesta a acompañarme en cada larga y agotadora noche de estudio, por confiar en mí y en mis expectativas. A mi hijo, por ser el principal promotor de mis sueños, por el apoyo incondicional para culminar con mis estudios de doctorado.

Mi gratitud al Maestro Roberto Palomares González, por darme el espacio y poder contar con él, aconsejándome y resolviendo todas y cada una de las dudas que iban surgiendo en el proceso.

Gracias a todas las personas del Centro Escolar Universitario Mar de Cortés, por la atención y amabilidad con la que siempre me trataron en toda mi etapa como alumna de doctorado.

Gracias a la Institución Educativa Esc. Sec. Lic. José López Portillo y a todo su equipo humano, en particular a la Directora María Elena Astorga Ahumada, quien de forma permanente apoyó en la programación del uso de las instalaciones para la realización de este proyecto de investigación.

Quiero agradecer a todos los alumnos participantes de este estudio por su apoyo y consentimiento para ser parte de este proyecto; sin ellos, este trabajo no habría sido posible.

Gracias a la vida por este nuevo triunfo.

Dedicatoria

***A mi gran familia: A mi mamá, Hilda Emma; mi hijo, Raymundo Daniel; y
mi hermano, Víctor Rafael***

Introducción

Motivada a estudiar el Doctorado en Desarrollo Humano y Educación para conocer e identificar a través de él, los planteamientos utilizados por medio de los maestros, y la teoría de Carl Rogers y otros colaboradores sobre lo importante de atender las Relaciones Interpersonales sobre todo en la etapa de la adolescencia.

Durante el trascurso de la maestría me llega plenamente la idea de Carl Rogers de lo significativo que es saber desarrollar adecuadamente las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H.

Con base en la información que obtuve durante el posgrado en maestría en Desarrollo Humano se amplió el conocimiento sobre el tema de actitudes que son una limitante para el desarrollo pleno de las relaciones interpersonales y acerca de la importancia de ser atendidas cuando los adolescentes han sido diagnosticados con Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención (TDA-H).

En 1995, Daniel Goleman refiere el término Inteligencia Emocional, a todo aquello que supuestamente es responsable de gran parte del funcionamiento exitoso en la vida, y que incluye tres elementos: control adecuado de la impulsividad, capacidad de reconocer las propias reacciones emocionales y sentimientos, y finalmente, la habilidad de percibir los estados y climas emocionales de las personas y de los grupos (Goleman, 1995).

En el nivel de educación básica (Secundaria), la posibilidad de promover espacios para el desarrollo de las relaciones interpersonales en un adolescente con Trastorno de Hiperactividad y Déficit de Atención, es muy limitada. Por lo general, al entrar a la escuela secundaria, el adolescente tiene aceptables niveles de autoestima, creatividad y espontaneidad; solo que, poco a poco, esto se ve afectado por las malas relaciones que manifiestan en su contextos familiar, social y educativo.

Definitivamente, la educación y las relaciones interpersonales sanas son la alternativa para construir un mundo mejor dentro de la etapa de la adolescencia. Es conveniente la acción de promoverlas para empezar una labor que conlleva

responsabilidad, compromiso y ética, ya que se deberán ver reflejadas principalmente en las/los promotores de esta acción.

Lafarga (1989), señala que la meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función a su desarrollo integral como persona humana, distinta de todos los demás y como miembro constructivo de una sociedad de hombres de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad.

El Desarrollo Humano es un medio para lograr una relación interpersonal sana y satisfactoria, un medio extraordinario para alcanzar una vida más plena.

El sistema nervioso regula las funciones motoras, cognitivas y emocionales que permiten adaptarse al medio. Es un conjunto de procesos, sumamente complejos. Por eso se relaciona con una falta de balance en la producción cerebral de dos neurotransmisores: Dopamina y Noradrenalina.

Se puede considerar que el TDA-H es el resultado final de la confluencia de diferentes factores genéticos, biológicos y psicológicos y que, en la vida adulta, el cuadro clínico descansa sobre un sustrato neurobiológico, presente desde la niñez, pero modulado durante el proceso neuroevolutivo sobre el que incide toda la carga biográfica del sujeto y los diferentes elementos psicosociales que constituyen su vida presente.

El hombre, la especie humana, tiene especiales características que le llevan a configurar ese vínculo que le sirve como soporte y plataforma para desarrollar su vida en el mundo, para dar sentido a cada una de sus relaciones. Desde el punto de vista interpersonal, el ser humano tiene dos grandes tendencias:

- Tendencia a ejercer un control social de los demás: las relaciones de poder.
- Tendencia a conseguir la unión, la intimidad y el placer de las relaciones que se manifiestan en tres necesidades fundamentales:
- Necesidad de establecer vínculos afectivos percibidos como incondicionales y duraderos: el apego.

- Necesidad de disponer de una red de relaciones sociales: amigos, conocidos y pertenencia a una comunidad.

- Necesidad de contacto físico placentero: actividad sexual asociada a deseo, atracción y/o enamoramiento.

Son múltiples las motivaciones personales y profesionales que me llevaron a seleccionar el trastorno de déficit de atención e hiperactividad en los adolescentes y como influye en las relaciones interpersonales como temática investigativa de trabajo acción.

En la actualidad, el tratamiento del TDA-H se enfoca desde una perspectiva multidisciplinar en donde intervienen todos aquellos profesionales que conforman el entorno de la persona que padece el trastorno. El tratamiento de primera línea ha sido desde hace décadas y hasta hoy, la medicación con psicoestimulantes; la de segunda, con terapia de apoyo, la terapia cognitivo-conductual; y la de tercera y más recientemente utilizada, los programas en donde interviene el Enfoque Humanista, mismos que juegan un papel importante en la mejora de habilidades sociales, autocontrol y habilidades cognitivas.

A partir de los anteriores planteamientos surge la idea de este trabajo de tesis, el cual tiene el objetivo general de promover, con un enfoque humanista, las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H de Educación Básica (Secundaria).

A continuación se expone la estructura y el orden de los capítulos que conforman la tesis. Capítulo Uno: Planteamiento del Problema. Capítulo Dos: Marco Teórico. Capítulo tres Metodología de la Investigación. Capítulo Cuatro Programas de Intervención. Capítulo Cinco Instrumentos de Diagnóstico y Resultados, seguidos de las Conclusiones, Alcances, Limitaciones, Recomendaciones, Anexos, Evidencias y Referencias bibliográficas

En el capítulo uno, la investigación se ha dividido en seis apartados, los cuales ayudan a describir de manera amplia la situación objeto de estudio, ubicando el contexto que permitirá comprender al objeto de estudio dentro de sus orígenes

y sus relaciones, los objetivos que definirán el rumbo a seguir junto con las preguntas e hipótesis.

En el capítulo dos, se define al marco teórico como el compendio de una serie de elementos conceptuales que sirven para indagar el objeto de estudio. Está dividido en cuatro apartados en los que se conceptualiza el tema de la adolescencia, características del desarrollo del adolescente, las teorías que abordan la adolescencia y la relevancia de la juventud.

El tercer capítulo es la metodología de la investigación, dividido en cuatro apartados donde se incluye el tipo de investigación, los instrumentos, las técnicas y el procedimiento de la investigación.

En el cuarto capítulo se encuentran los programas de intervención dirigidos a los alumnos de la institución educativa Lic. José López Portillo. Respaldados con información, datos referenciales, objetivo general, específicos, metodología, y su desarrollo.

En el quinto capítulo se puede observar los instrumentos que se utilizaron para detectar a los alumnos con TDA-H, haciendo referencia grafica sobre los que muestra Déficit de Atención y/o Hiperactividad o ambas.

La conclusiones de menciona claramente los procesos trabajados, en el alcance lo que se logró con este proyecto de investigación, la limitaciones que se encontraron, en anexos se muestra los materiales utilizados en los programas de intervención, las evidencias muestran los materiales utilizados y trabajados de manera satisfactoria por parte de los alumnos(as).

El apartado de las referencias bibliografías es un listado de aquellos libros, revistas, documentos, fuentes digitales, que fueron consultados para sustentar el trabajo de investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Los adolescentes con TDA-H tienen un reto diferente a los casos de los adolescentes que no tiene TDA-H. Para ellos, esta etapa representa más dificultades al existir varios factores que afectan su habilidad para salir adelante, pues ellos no responden a las recompensas y castigos por parte de los padres, familiares y autoridades educativas, ni aprenden de sus errores en la misma medida que los adolescentes sin TDA-H, puntualizando, antes de brindar más información, que tal afectación depende del grado del TDA-H, el medio ambiente familiar, la presencia de otros problemas o trastornos que el adolescente tenga, problemas de aprendizaje, trastornos de la ansiedad, problemas de comportamiento englobado al trastorno de conducta, haciendo énfasis en el problema de las relaciones interpersonales.

Existen casos en los que aparentemente a los adolescentes se les quita o desaparece el TDA-H, pero que en la gran mayoría, continúan teniendo problemas con la atención, la concentración y control de sus impulsos. Estos problemas continuaran perjudicando su funcionamiento en la escuela, con sus amistades y en casa, impactándoles negativamente en su autoestima y relaciones interpersonales.

La primera conducta habitual en el TDA-H en adolescentes es la impulsividad, siendo esta la que hace tener mayor conflicto en las relaciones interpersonales. Se Menciona que los niños con este trastorno sin tratamiento, al llegar a la adolescencia experimentan más con las drogas que aquellos sin TDA-H, y que muchos de estos acaban desarrollando trastornos de abuso y dependencia de sustancias toxicas asociadas a TDA-H. De la misma manera, pueden tomar decisiones precipitadas en las relaciones de pareja, al conducir un automóvil, motocicleta, etc.

Las repercusiones del trastorno del TDA-H en los adolescentes, que no han seguido un tratamiento, tienen una gran posibilidad de fracasar en sus estudios, aun siendo notablemente inteligente, este fracaso está asociado a la asociación de las múltiples críticas, que recibe de la familia, docentes, amistades, familiares, vecinos, etc., adjunto a esto también se realizan sermones y reflexiones de los adultos que solo contribuyen a disminuir aún más su autoestima. Ya que en esta etapa se considera un periodo de la vida en el que la autoestima está más baja y que es síntoma destacado en el TDA-H en los adolescentes.

Sus dificultades sociales se evidencian con mayor claridad ante las situaciones complejas que requieren de la aplicación flexible de estrategias sociales. Tienen menor empatía e interpretan de forma inadecuada las emociones de las otras personas; frecuentemente expresan tristeza, ira y sentimientos de culpa. El trastorno disocial afecta aproximadamente al 25% de los adolescente con TDA-H, es el trastorno comórbido con peor pronóstico (Papalia, 2002). Los adolescentes presentan conductas que violan los derechos básicos de las personas o bien las normas sociales importantes. Agreden a personas o animales, destruyen la propiedad, roban o violan gravemente las normas, con lo que son enfermos potencialmente delincuentes.

El rechazo de los compañeros parece obedecer, entre otros factores, a su estilo de interacción molesto y poco cooperativo: escasas habilidades de comunicación, baja comprensión de las señales sociales, egocentrismo, tendencia a perder el control en situaciones conflictivas, o a violar las reglas establecidas en los juegos.

De hecho, es necesario hacer un diagnóstico diferencial con los adolescentes ansiosos o excitados, de aquellos adolescentes que atraviesan situaciones traumáticas en sus vidas como un divorcio o una separación de sus padres o de las figuras representativas, o bien, de los que atraviesan por un cambio brusco en su estilo de vida (especialmente en edades críticas). Los síntomas en el TDA-H se presentan en forma persistente en las diferentes situaciones de la vida cotidiana (vida escolar, vida familiar, relaciones sociales), perturbando el desempeño adecuado en cada uno de estas áreas de los adolescentes.

El enfoque humanista es el pertinente para la promoción de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H de la Secundaria Lic. José López Portillo, ya que este enfoque considera al ser humano como único, valioso, con dignidad, sentimientos, necesidades, aptitudes y habilidades con tendencia a un desarrollo progresivo de superación permanente. También será de gran apoyo para abocarnos a trabajar con el adolescente como una persona que merece respeto a sus propios procesos de crecimientos, ello con la finalidad de favorecer su apertura al cambio, al descubrimiento de sí mismo y a su crecimiento, dirigiéndonos a la totalidad de su persona y no únicamente al problema, ofreciéndole con ello una oportunidad de crecimiento. De esta manera, el enfoque humanista aporta unas de las características que lo distinguen de los demás enfoques: el de no solo enfocarnos en las limitaciones, sino en las potencialidades del ser humano.

Los cambios que experimenta el adolescente, tanto en el ámbito biológico como en el psicológico y el social, constituyen un periodo de inestabilidad general en ellos, quienes al querer crear su propio medio social, buscan apoyo en sus amigos y entonces se produce un proceso de identificación y una fluctuación en la conducta del individuo. Las manifestaciones más claras del TDA-H, son la inseguridad, la agresividad, la ansiedad y el temor a iniciar nuevas relaciones sociales, lo cual se manifiesta en timidez o la dificultad de hacer amigos, repercutiendo en ello también e inevitablemente, el acondicionamiento social que el adolescente experimenta de su propio medio ambiente.

El adolescente considera de suma importancia la construcción social que está determinada por el espacio personal y el entorno social; esto, al no ser resuelto de manera satisfactoria, presenta problemas en la atención y afectividad, lo cual genera gran desconfianza en sus relaciones con los demás, poco sentido de humor, déficits en las habilidades sociales; además, se muestra muy poco emotivo, produciendo formas primitivas en sus relaciones interpersonales.

En referencia a lo anterior surge la interrogante central:

¿Cómo logra el enfoque de la psicología humanista el desarrollo de la transformación, integración y fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

1.2. Justificación

Justificación Teórica

Respaldar la teoría del enfoque humanista en la que hoy en día se han alcanzado logros en el tema de la humanidad, ha conseguido construir una sociedad humana donde todas las personas logren vivir en armonía.

El enfoque humanista crea nuevos sentimientos al trabajar con los diversos conflictos, guerras internas y desequilibrios del ser humano para transformar un hombre en ser de cambio positivo para el logro de Desarrollo Humano tal y cual es mencionado por su creador Carl Rogers.

Justificación Académica

El proyecto de investigación, aunado con el programa de intervención es vital dentro de la institución para que los adolescentes, profesorado y padres de familia conozcan perfectamente los síntomas y características que acompañan a los adolescentes con TDA-H y de qué manera apoyarlos a resolver problemas relacionados directamente con el tema de las relaciones interpersonales.

Justificación Profesional

Para crecer como psicóloga, es relevante lograr un proceso de formación más amplia y profesional en el área, comprender la naturaleza de los comportamientos aplicando nuevos métodos, técnicas y procedimientos para el logro de los objetivos académicos del programa educativo de psicología.

Aprender procesos de análisis, aplicar conocimientos y principios básicos de la Psicología del Desarrollo Humano y sus diferentes enfoques en el campo

educativo, así como lograr y fortalecer el logro de aprendizajes significativos basados en el desarrollo de la capacidad de pensar, analizar, comparar, contrastar y aplicar los distintos enfoques teóricos que ofrece la Psicología.

Lograr el aprendizaje de manera planificada con la intencionalidad de ofrecerle a los alumnos la posibilidad de lograr el máximo desarrollo de sus capacidades y la integración armónica con el medio físico y social para asegurar que todos podamos lograr un proceso de cambio y lograr el Desarrollo Humano.

Justificación Social

La pertinencia de este proyecto de investigación se encuentra en los resultados de diversas experiencias e investigaciones participativas realizadas en los últimos años en el tema de los adolescentes y las relaciones interpersonales; entre los conflictos que afectan a estos conceptos se puede mencionar la desintegración comunitaria, social y familiar, lo que genera problemas psicosociales en los adolescentes y la juventud en general. Los problemas en particular que podemos mencionar son la drogadicción, el bajo rendimiento escolar, la deserción y fracaso escolar, la agresividad y autoagresividad y el ejercicio precoz de la sexualidad.

Por otra parte, dicha problemática ha propiciado que se carezca de programas y acciones de intervención para fortalecer y mejorar las relaciones interpersonales; es de gran importancia prevenir a su vez los problemas que la mala relación interpersonal ocasiona: depresión, conductas violentas, somatizaciones, y sobre todo, la pérdida del sentido de la vida y valor personal.

El proyecto de investigación adjunto al programa de intervención, están encaminados a la Mejora y Fortalecimiento de las Relaciones Interpersonales en los Adolescentes de la Secundaria Lic. José López Portillo, contribuyendo a su vez al bienestar físico, mental y social de los adolescentes, padres de familia y docentes.

1.3. Preguntas de Investigación

P.1. ¿Cómo el enfoque humanista transforma las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

P.2. ¿Cómo el enfoque humanista integra las habilidades sociales en los adolescentes con TDA-H?

P.3. ¿Cómo el enfoque humanista fortalece las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

1.4. Objetivo General

Desarrollar, mediante el enfoque humanista, las relaciones interpersonales en los adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDA-H)

1.5. Objetivos Específicos

Transformar las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H a través de estrategias didácticas con enfoque humanista

Integrar las habilidades sociales en los adolescentes con TDA-H con técnicas de estructuración cognitiva con enfoque humanista

Fortalecer las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H con experiencias vivenciales con enfoque humanista

1.6. Preguntas de Investigación

P.1. ¿Cómo el enfoque humanista transforma las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

P.2. ¿Cómo el enfoque humanista integra las habilidades sociales en los adolescentes con TDA-H?

P.3. ¿Cómo el enfoque humanista fortalece las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

Pregunta Central:

¿Cómo logra el enfoque humanista, el desarrollo de la transformación, integración y fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H?

1.7. Hipótesis

El enfoque humanista, a través de estrategias didácticas, transforma las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H

El enfoque humanista, con técnicas de estructuración, integra las habilidades sociales en los adolescentes con TDA-H

El enfoque humanista, con experiencias vivenciales, fortalece las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H

Hipótesis Central:

El enfoque humanista, a través de estrategias didácticas, técnicas de estructuración cognitiva y experiencias vivenciales, logra el desarrollo de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H.

1.7. Delimitación del tema de Investigación

1. Nivel delimitador temporal

La investigación tendrá una duración de 8 meses,

En los 3 primeros meses (del 06 de Marzo al 26 de Mayo 2017), se realizaron las observaciones y la recopilación de información con el apoyo de entrevista bajo una guía y hoja de registro.

En los siguientes 2 meses (del 05 Junio al 14 de Julio 2017), se aplicó el proyecto piloto de intervención con el objetivo de promover la inteligencia interpersonal.

La aplicación del programa de intervención será efectuada el 08 Enero al 22 de Junio 2018.

2. Nivel delimitador espacial

El proyecto se desarrolla en la Escuela Secundaria Lic. José López Portillo, turno vespertino, Ubicada en la localidad Tobobampo, Sinaloa de Leyva.

3. Nivel delimitador Poblacional

En la población de Tobobampo, Sinaloa de Leyva se concentra la Secundaria Lic. José López Portillo. La cual está de la siguiente manera. (1ª,1B) (2ª,2B), (3ª,3B)

4. Nivel delimitador analítico

El proyecto de investigación está enfocado en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDAH, para contribuir a su bienestar mental, social y físico.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Perspectiva Humanista

Desarrollo Humano

Platón decía que, en los seres la cosa que pertenece es la esencia (no cambia nunca, sustancia), y lo que cambia es apariencia (puede cambiar).

En cada cosa, animal o persona existen la sustancia y la apariencia. Afirma que la idea es real, pero está en cada objeto concreto, no puedes tener conocimiento de las ideas sino tienes conocimiento empírico. No se puede decir que, porque conozcas la idea de hombre, por ejemplo, conoces a todos los hombres; o la idea de bolígrafo, eso no quiere decir que todos los bolígrafos sean iguales

Cada cosa tiene una sustancia individual. La sustancia es lo que no necesita de una cosa para existir, si desaparece la sustancia la cosa no existe. Subsiste por sí misma, es autosuficiente. Soporta unos accidentes (características individuales), que son lo cambiante del objeto, al contrario que la sustancia.

La física es el estudio de la Physis (naturaleza, conjunto de seres naturales). En Platón, la Physis es algo secundario, pero en Aristóteles vuelve a poner a la Physis como algo más digno de estudio, la primera cosa digna de estudio científico. Ya que el mundo de la Physis es real, la física al estudiarlo se convierte en conocimiento verdadero. Los seres naturales que componen la Physis son los que están dotados de movimiento intrínseco (que se mueve, pero no por otras cosas, por su propia capacidad). El movimiento extrínseco sería lo contrario, el movimiento que otro cuerpo hace sobre un cuerpo para que se mueva. Para Aristóteles la Physis es el principio del cambio, un ser nunca deja de ser, sólo pueden cambiar los accidentes.

Para Aristóteles, todos los hombres actúan con un fin determinado (teleología), y el fin último que todos los hombres persiguen es obtener la felicidad. Ésta es

aquello que todos apetecen, es un fin en sí mismo. El único que es fin en sí mismo es la felicidad, lo demás son fines medios para llegar al fin último. La felicidad consiste en el contemplamiento (episteme) o en realizar la actividad que le es propia y natural. La forma de acercarse a la felicidad es tener una vida virtuosa.

La vida se manifiesta como un todo, pero los hechos se deben analizar en forma particular, ya que el todo no puede ser captado en forma completa. Para aprehender la totalidad se debe estudiar el curso de la vida, lo particular. El todo es como el infinito, no se puede agotar jamás. En el ser humano las relaciones entre cuerpo y alma se dan en una totalidad. En cuanto a la psicopatología, el todo lo podemos encontrar en las unidades nosológicas.

El ser humano es único, tiene su propia posición que se expresa en mejor forma a través de la filosofía y la teología. El ser humano es abarcativo como existir, espíritu, razón, existencia. Es una posibilidad abierta, no terminada y no terminable. Se realiza en determinadas manifestaciones, acciones e ideas (Aristóteles).

Hegel plantea el problema del conocimiento y critica una filosofía que no es más que teoría del conocimiento, rechazando la dualidad entre lo absoluto y el conocimiento, estableciendo la tesis de la unidad fundamental entre lo absoluto y conocimiento. Según el filósofo, lo absoluto está siempre en el conocimiento aunque la conciencia debe recorrer un arduo camino para darse cuenta de ello, el camino de la fenomenología del espíritu. No hay unos criterios previos al conocimiento, sino que estos son ya conocimiento. El sujeto y el objeto no son dos cosas distintas sino una unidad, la conciencia se forma en el proceso de conocimiento mismo. Critica así mismo la idea del criterio de cientificidad por el mero hecho de que considera que no puede haber un tipo de saber que rechace a otro saber. No hay saber privilegiado. La teoría del conocimiento va a ser historia de la conciencia

Al ser la Fenomenología un estudio de las experiencias de la conciencia, lleva continuamente a consecuencias negativas. Al partir de la conciencia común, se opone a una duda sistemática y universal la evolución concreta de la conciencia

que progresivamente aprende a dudar de lo que consideraba verdadero. El camino que sigue la conciencia constituye la historia detallada de su formación hacia la ciencia. El camino de la duda es el camino real que sigue la conciencia, su propia ruta (Hegel, 1951)

La conciencia real pierde ahí su verdad, pierde lo que creía era saber auténtico y real y se muestra en ella como un saber no real. En su camino, la conciencia no solo pierde aquello que tenía por verdad, sino también su propia visión de la vida.

La conciencia se trasciende sin parar y la muerte de lo que ella consideraba su verdad es la aparición de una nueva verdad. La dialéctica es la experiencia misma de la conciencia.

La conciencia no se puede separar de lo que para ella es objeto, la conciencia es también autoconciencia. En ella están ambos momentos y son diferentes: ella es conciencia de lo que es verdadero y conciencia de su saber de esta verdad. Pero esos dos momentos se relacionan entre sí y esta relación es lo que se llama experiencia. Aquello que la conciencia tenía por en sí queda descubierto en el momento en el que la conciencia prueba su saber sobre él como algo que únicamente era en sí para ella. Y este es el resultado de la experiencia: la negación del objeto precedente, la aparición de un objeto nuevo que a su vez origina un nuevo saber. En la experiencia de la conciencia, por tanto, hay dos necesidades; la de la negación del objeto, efectuada por la propia conciencia en su experiencia, y la aparición del nuevo objeto que se efectúa a partir de la experiencia anterior: "Esta necesidad hace que este camino hacia la ciencia sea ya el mismo ciencia y sea, por ello, en cuanto a su contenido, la ciencia de la experiencia de la conciencia". Esta experiencia es dialéctica, sigue un camino necesario que la conduce hacia el saber absoluto. Pero el individuo no accede a este saber solo, sino que entra en relación necesaria con otros individuos y alcanza el saber absoluto en comunidad, el camino es a la vez dialéctico y dialogal. Este camino es además la repetición abreviada de la Historia en el individuo, interiorizándola y comprendiéndola.

El individuo debe recorrer un largo camino a través del tiempo, pero debe hacerlo con paciencia: etapa por etapa y sin malgastarlas, con enorme paciencia; como la tuvo el espíritu, debe seguir cada una de las estaciones que constituyen las figuras sucesivas del espíritu.

La asociación de Desarrollo Humano de México (ADEHUM), entiende que el desarrollo humano es una filosofía de la persona de la sociedad y de la comunicación que pone énfasis en la vida, en el crecimiento individual y social y en la autodeterminación. Es también una disciplina científica con modelos abiertos, fundamentada en la experiencia y en la búsqueda sistemática que estudia los fenómenos del proceso evolutivo consciente en el ser humano. Es una disciplina que busca a través de modelos de carácter cualitativos, conocer el fenómeno del ser en toda su dimensión, respetando las individualidades y concretando un conjunto de técnicas que le den soporte. (ADEHUM, 2006).

2.1.2. El concepto del ser humano

Rogers cree que el ser humano tiene características inherentes a su especie: es positivo, se mueve hacia adelante, es constructivo y digno de confianza. El ser humano tiende hacia el desarrollo, la diferenciación, las relaciones cooperativas, el movimiento que va de la dependencia a la independencia, así como a la armonización de sus impulsos en un complejo y cambiante patrón de autorregulación. Para él, un ser que se ha reencontrado con su naturaleza básica es capaz de vivir totalmente sus sentimientos y reacciones.

El teórico afirma que la persona tiene una naturaleza básica que la capacita para encontrar sus propios mundos, sus propias soluciones y eliminar sus temores, sus barreras, sus imposibilidades autoimpuestas. Esta aproximación de la existencia humana parte de una visión fenomenológica en la que se considera que el ser humano tiene la capacidad de dirigirse a sí mismo, de desarrollarse y madurar.

La naturaleza del ser humano, cuando se le permite funcionar libremente, es constructiva y digna de confianza. Se enfrenta con todo lo que se deriva de la

posición que considera que hay que ejercer control sobre la conducta humana pues el ser humano tiende al mal y a la violencia.

2.1.2. Como se entiende el Desarrollo Humano

El desarrollo humano puede ser entendido desde la perspectiva de la academia y la universidad, desde la perspectiva del sentido práctico, que hace a un lado planteamientos abstractos y significados profundos (Lafarga 2003).

Desarrollo humano implica una filosofía del hombre, de la sociedad y de las relaciones interpersonales, una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la investigación y una praxis profesional orientada a la facilitación y promoción del crecimiento humano, individual y colectivo que considera a la persona en todas sus dimensiones (Lafarga, 2003).

Los valores como la apertura a la experiencia y el conocimiento, desde una perspectiva plural. El amor y el afecto no condicionado, la honradez y transparencia en la comunicación y un máximo respeto a la dignidad de cada persona humana, independiente de cualquier característica que la acompañe son los puntos más importante para la transformación como ser humano (Lafarga, 2003)

Significa también un estilo de vida caracterizado por la empatía y la honradez en las relaciones interpersonales, por la apertura al aprendizaje, el interés por la vida y la ecología en todas sus manifestaciones y la apertura a la trascendencia.

2.1.3. Enfoque Humanista

En 1962, un grupo de psicólogos fundo la Asociación de Psicología Humanista. Protestaban en contra de los que la consideraban creencias esencialmente negativas implícitas en las teorías conductistas y psicoanalítica; ellos sostuvieron que la naturaleza humana es neutral o buena y que ninguna característica mala es el resultado de un daño infligido al yo en desarrollo.

Al igual que la teoría cognoscitiva, la perspectiva humanística confía en que las personas pueden dirigir sus vidas y fomentar su propio desarrollo. Los teóricos humanísticos destacan el potencial del ser humano para lograr el desarrollo positivo y saludable, así como las capacidades humanas de selección, creatividad y autorrealización (Maslow, 1970).

2.1.4. Filosofía del hombre

El hombre es un ser que necesita un clima de libertad para su desarrollo y crecimiento psicológico. Este crecimiento es tan natural en todo ser vivo, que para ellos fue bautizado como tendencia actualizante, el cual observó también en las plantas, refiriendo la anécdota de la planta cuya semilla estaba en el fondo de una cueva y que luego creció como un tronco horizontal, hasta llegar a la luz para poder subsistir (Rogers 2002).

Lo que caracteriza al ser humano como producto más evolucionado y que lo diferencia de los demás seres vivos que conocemos, es su capacidad de conciencia, que le permite escoger aquellas actitudes más congruentes con su autorrealización.

La personalidad es la única forma en la cual cada persona se relaciona con el mundo y expresa sus emociones. El desarrollo social se refiere a los cambios experimentados en la relación con los demás. Ambos afectan los aspectos físicos y cognoscitivos del funcionamiento. Los niños que no hablan bien pueden llegar a golpear a las personas para tratar de obtener lo que desean, o a enfadarse ante la imposibilidad de expresar sus necesidades. Este comportamiento afecta negativamente su relación con los demás (Papalia 1997).

2.2. El Enfoque Centrado en la Persona

Antecedentes

La educación centrada en la persona constituye una corriente educativa que surge en 1940, como aplicación práctica del enfoque centrado en la persona desarrollado por Carl Ransom Rogers, precursor de la psicología humanista.

El enfoque centrado en la persona nació en el campo de la psicología clínica, como una teoría de la terapia u orientación. En ese campo, Rogers y numerosos cooperadores desarrollaron los constructos centrales del enfoque, partiendo de su experiencia profesional, para aplicarlos a dicha actividad. De aquí que durante mucho tiempo, e incluso actualmente, sea aún conocido por muchos como terapia centrada en el cliente

Los antecedentes sobre “El Enfoque Centrado en la persona” nacen de la propuesta de Carl Rogers que está dentro la psicología humanista o tercera fuerza en psicología. El humanismo surge como una reacción en contra del determinismo y el mecanicismo, como una manera más optimista y positiva que pudiera dar cabida a los aspectos más constructivos y creativos del hombre. El humanismo es algo que se siente, algo que se vive y que inunda a la persona hasta convertirse en un verdadero estilo de vida. Las propuestas de Rogers con el enfoque centrado en la persona y el enfoque de la psicoterapia Gestalt, por otra parte, encierran en gran medida estos aspectos.

Carl Rogers se dedicó durante muchos años a la psicoterapia y a darle el valor que tiene la persona. El saber que cada persona que se acerca a la sala de consulta trae una lucha consigo mismo, está luchando por ser el mismo y sin embargo temeroso de serlo, y que el psicoterapeuta o facilitador necesita ser sensibles al otro.

En este trabajo descubrió ser más él mismo frente a sus pacientes (dejando a un lado las técnicas), dejó el rol rígido del terapeuta pasivo y obtuvo una respuesta extraordinariamente positiva con respecto a la fluidez y la eficiencia del proceso

terapéutico, vio que se generaba un clima que ayudaba más a la autoexploración y al crecimiento en autonomía por parte del paciente. Las actitudes que encontró como necesarias y suficientes para promover un desarrollo humano son: Congruencia, Aceptación y Consideración positiva

La **Congruencia** del facilitador hacia el otro, es decir, negar lo menos posible lo que está experimentando al relacionarse con su cliente, que se dé cuenta de lo que está pasando en esa relación, no ser defensivo, estar en contacto consigo mismo y expresarlo cuando le sea significativo para el otro y su propio trabajo profesional. Proponía que una actitud congruente por parte del facilitador modelará hacia el cliente el aceptar también su experiencia.

Consideración Positiva, se refiere a despojarnos de juicios, con consideración hacia esa persona que irá aumentando con el mayor conocimiento del otro, cuando la persona capta esta **aceptación**, entiende que se le tiene confianza y fe y así se siente ante la libertad de ser lo que es.

Empatía: Rogers hablaba de tener la capacidad de ponerse verdaderamente en el lugar del otro, de ver el mundo como él lo ve, sin perder la cualidad de uno mismo.

Las actitudes tienen un doble objetivo, por un lado el de generar un ambiente promotor de crecimiento y por otro el de enseñarle al otro a ser así consigo mismo, es decir, a ser empático, aceptante y congruente consigo mismo. Si este aprendizaje se logra, va a poder fluir y desarrollarse mucho más; ya que la posibilidad que maneja Rogers es que nosotros nos hemos detenido en nuestro crecimiento porque hemos tenido que ser como no somos; hemos tenido que desviar nuestra tendencia natural a satisfacer nuestras necesidades hacia la complacencia y satisfacción de las necesidades de otros.

Carl Rogers afirma: “El encuentro cálido, subjetivo y humano de dos personas es más eficaz para facilitar el cambio que el conjunto más perfecto de técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje o del conocimiento operante”.

El ser humano nace con un conocimiento intuitivo (inmediato) de sus necesidades. A medida que se desarrolla, va empezando a construir un esquema de sí mismo con base a ese conocimiento. En los avatares de sus relaciones con el mundo y los otros, puede recibir dos clases generales de retroalimentación: consideración positiva incondicional y consideración positiva condicional. En tanto recibe ésta última, el sujeto, quien tiene necesidad de aceptación, aprende a rechazar partes de su sí mismo que los demás desapruaban, con lo cual pierde parte de su proceso de satisfacción de esas necesidades que ya no reconoce de sí. La tesis central e hipótesis de trabajo terapéutico, es que al dar consideración positiva incondicional, entre otras "condiciones suficientes para el cambio terapéutico", el cliente podrá recuperar su funcionamiento óptimo.

En su obra "Psicoterapia Centrada en el Cliente", Rogers 1970, enfatiza que las emociones, en muchos casos disfuncionales, se manifiestan visceral o fisiológicamente, pero que estas expresiones emocionales no han sido representadas (o simbolizadas según sus propias palabras) adecuadamente en la consciencia, ya que su representación podría suponer un peligro para la propia percepción que se tiene de sí (*sí-mismo*) y peligrar con ello la propia autoestima. A través de esta psicoterapia el cliente toma conciencia de tal expresión fisiológica y puede representarla e integrarla en el conjunto de sus percepciones sobre sí mismo y el mundo.

Rogers describe el proceso de cambio que viven las personas que ingresan a terapia y describe siete etapas:

1. **Fijeza:** es el estado que comúnmente es descrito como neurótico.
2. **Vivir la experiencia de ser plenamente aceptado:** al inicio de la relación terapéutica, el primer cambio que vive la persona es entrar en un ambiente que no le condiciona, lo que convierte en innecesarios los patrones de comportamiento que ha desarrollado para enfrentar al mundo hostil y condicionante en que se desenvuelve cotidianamente.

3. **Desarrollo y flujo de la expresión simbólica:** la persona en proceso comienza a desarrollar una expresión verbal más allá de los lugares comunes y que le permita expresarse con más propiedad conforme a su vivencia.

4. **Flexibilización de los constructos y flujo de los sentimientos:** se comienzan a cuestionar los valores y creencias que han llevado a la persona a un estado de permanente insatisfacción, y se permite ver las cosas de forma distinta. Además, en esta etapa se advierte una mayor libertad para expresar los sentimientos.

5. **Flujo orgásmico:** la estructura personal del cliente manifiesta una mayor relajación, los sentimientos son expresados con mayor libertad, las creencias son libremente cuestionadas y hay una necesidad por explorar nuevas formas de comportamiento.

6. **Inicio de la experiencia plena:** es la fase de la terapia en que las personas llegan al "punto de no retorno", donde es posible que abandonen el proceso terapéutico y no experimenten retrocesos dado que toman conciencia de que son ellas las responsables de su vivencia y experiencia.

7. **Fluidez:** es la descripción de una persona que funciona plenamente.

2.2.1. Bases Filosóficas

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un supra-sistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. Todos juntos e integrados constituyen la personalidad, y su falta de integración o coordinación desencadena procesos patológicos de diferente índole: orgánica, psicológica, social, o varias juntas. Por ello, la complejidad y unicidad de la persona requiere también una interpretación diferente del concepto de "ciencia", con su fundamentación filosófica y rigurosa metodología.

La amplitud y complejidad del desarrollo humano ha propiciado que múltiples disciplinas se hayan abocado a estudiar y tratar de desentrañar su realidad y enigmática naturaleza: la filosofía de la educación, la pedagogía, la biología genética, la psicología del desarrollo, la sociología educativa, las diferentes orientaciones terapéuticas y muchas otras han dado aportes muy valiosos para guiar la acción práctica de las profesiones de ayuda. ¿Qué es un paradigma científico? Un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre las nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada.

La teoría de la personalidad de Rogers fue, desde el principio, una teoría psicosocial por su propia naturaleza; ello implicaba una actitud de crítica social y de la socialización, pues es dentro de los grupos humanos donde se originan la mayoría de los problemas y conflictos y allí es donde hay que resolverlos. Sin embargo, muchos de los encuentros de grupos que se dan frecuentemente en el campo social están orientados hacia el entrenamiento de logro de metas y adquisición de técnicas que sean efectivas para alcanzar determinados intereses y control social y así no tienen como mira el crecimiento personal. Por lo que se refiere al Enfoque Centrado en la Persona (ECP), esta idea central lleva ya de seis décadas de práctica y éxito, primero en su aplicación a la psicoterapia, luego a la educación, finalmente en los diferentes campos que cubren las profesiones de ayuda y, en general en todos los casos donde se realice una relación interpersonal. La exigencia básica y fundamental que la teoría demanda es que se den las condiciones señaladas, pues ellas constituyen el humus, la atmósfera, el clima, donde germina y se desarrolla la vida que todo organismo lleva en sí mismo por su propia naturaleza. Por ello, es ahí donde debe concentrarse toda persona que quiera aplicar este enfoque.

2.2.2. Conceptos Teóricos

El conocimiento en el desarrollo humano privilegia lo particular cuando aborda al ser humano a partir de las experiencias concretas de la persona, para

comprender su desarrollo como individuos sociales que interactúan en una comunidad determinada. Es un conocimiento que se forma desde la historia personal para entender su dimensión humana irrepetible y única.

Lo humano no se comprende sino a partir de las personas, desde su circunstancia particular y su vida individual. Es importante estudiar las acciones y su vida para entender sus cogniciones, sus sentimientos, sus emociones y sus conductas, dadas sus propias experiencias. El valor está en el acercamiento de lo que le sucede a cada persona.

Todo lo que el ser humano sabe sobre el mundo, lo conoce a partir de su visión o experiencia del mundo mismo; de esta forma el mundo se percibe del modo en que se presenta a cada uno en el marco de su experiencia; las experiencias son distintas formas de ser y estar en el mundo; preguntarse sobre su significado del mundo y de su propia existencia lleva a la comprensión de sí mismo y de su mundo; por ello en el desarrollo humano se reconoce la importancia de la fenomenología como método de conocimiento.

Lo anterior conlleva la formación de una concepción del desarrollo humano en la que los diversos planteamientos sean integrados en un esfuerzo conjunto por elaborar una visión holística de los seres humanos, su funcionamiento, sus relaciones y la promoción de su desarrollo.

2.2.3. Educación y Terapia “Centrales en la Persona”, según Carl Rogers

Este enfoque reside en el hecho de haber captado un principio básico de la naturaleza íntima de todo ser vivo: la necesidad que tiene de un ambiente, una atmósfera, un clima propicios y adecuados, y que, cuando se le ofrecen (en el caso humano, a través de las características de la autenticidad, la aceptación incondicional y la comprensión empática), activan su “tendencia actualizante”, es decir, despliegan su máxima potencialidad de desarrollo y creatividad, y llegan a niveles de excelencia difíciles de imaginar en esta evolución perenne de la

vida, en general, y, de los seres humanos, en particular. En este sentido, este enfoque es, por excelencia y esencialmente, emancipador

2.2.4. Cambio de Paradigma Epistémico

El ECP, nace y se desarrolla asumiendo un enfoque de la naturaleza del conocimiento y de la ciencia que ya se había establecido en las áreas más avanzadas de la física, la lingüística, la biología y gran parte de la misma filosofía de la ciencia. Todo esto ha exigido la estructuración de un paradigma de la complejidad, de un paradigma que emerge, en forma exigente, de la misma vida humana, de un paradigma epistemológico netamente postpositivista, pues se apoya en unas nuevas reglas de la racionalidad que exigen la versatilidad y la agilidad de la lógica dialéctica, es decir, la lógica que integra muchos puntos de vista en una visión unitaria.

La ley del menor esfuerzo tiene gran vigencia, la inercia mental del ser humano pesa mucho y su estructura neuronal más todavía; por ello, el nivel académico del aula está casi siempre muy alejado del nivel de reflexión crítica y más lo está, aún, su correspondiente y necesaria conversión en cambios significativos en las disciplinas particulares y en los consiguientes planes de las carreras.

¿Qué es un paradigma científico? Un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre las nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada. El paradigma se convierte, así, en un principio rector de las reglas básicas con que construimos nuestros conocimientos de las realidades del mundo y de nuestra propia existencia humana. No solamente estamos ante una crisis de los fundamentos del conocimiento científico, sino también del filosófico, y, en general, ante una crisis de los fundamentos del pensamiento. Una crisis que genera incertidumbre en las cosas fundamentales que afectan al ser humano. Y esto, precisa y paradójicamente, en un momento en que la explosión y el volumen de los conocimientos parecieran no tener límites.

El espíritu de nuestro tiempo ha ido generando poco a poco una nueva sensibilidad y universalidad del discurso, una nueva racionalidad, que está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las racionalidades parciales: las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas de una orientación teórica que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar el “pensamiento calculante” y el “pensamiento reflexivo” de que habla Heidegger (1974), un proceso dialógico en el sentido de que sería el fruto de la simbiosis de dos lógicas, una “digital”, propia de nuestro hemisferio cerebral izquierdo, y la otra “analógica”, propia del derecho. Sería como la tercera dimensión, el proceso estereognóstico, que no nos da cada ojo por separado ni la suma de ambos, sino la simultaneidad de los dos.

Las conclusiones de la Neurociencia actual, la cual señala que el sistema cognitivo y el afectivo no son dos sistemas aislados e independientes, sino que forman una sola estructura cognitivo-afectiva, ya que hay vías de complicada e intensa circulación entre ambos subsistemas. De esta manera, los estados afectivos adquieren una importancia extraordinaria, ya que pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular los procesos cognoscitivos (Popper-Eccles, 1985). Estas ideas de la Neurociencia se han divulgado tanto que algunos autores, como Goleman, han escrito un libro entero bajo el nombre de “Inteligencia Emocional” (1996).

Dice Aristóteles que el ser no se da nunca a nadie en su totalidad, sino sólo según ciertos aspectos y categorías. Significa esto que toda entidad es poliédrica, es decir, tiene muchas caras, y sólo nos ofrece algunas de ellas, que corresponden a nuestro punto de vista, a nuestra óptica o perspectiva y a las categorías de que disponemos, pues nadie está dotado, como decían los romanos, del “ojo de Minerva”, del “ojo de Dios”. Esta situación nos obliga a utilizar, en nuestros métodos de investigación, el diálogo con otros puntos de vista –especialmente con los más contrarios y antagónicos– como condición indispensable para una visión más plena de las realidades. Frecuentemente hay quien trata de destruir al contrario, de aniquilarlo, cuando, en definitiva, es aquel que más nos puede ayudar.

2.2.5. Cambio de Paradigma en el Enfoque Centrado en la Persona

La idea central, bajo el punto de vista gnoseológico, es la adopción de una postura netamente fenomenológica (con énfasis también en el existencialismo y la hermenéutica): el terapeuta o asesor psicológico, en su relación de ayuda, no debe conceptualizar lo que le dice el “cliente” basado en sus criterios, ideología, teorías o conocimientos personales, sino aceptando lo que vive, siente y le comunica la persona objeto de su ayuda. Para mayor claridad y simplificación, utilizaremos el concepto de “asesor” para referirnos indistintamente a la persona del terapeuta, asesor psicológico, maestro o docente, responsable patronal, trabajador(a) social, líder sindical, líder social o líder político; igualmente, utilizaremos indistintamente el concepto de “asesorado” para referirnos a la persona ayudada o asesorada, ya sea un “cliente” o “paciente”, un alumno, una persona humilde objeto de ayuda social, un grupo de obreros, un grupo social o un grupo político.

La actitud básica que debe asumir el asesor, y que Rogers enfatiza desde su famosa publicación de 1957 en adelante, tiene tres aspectos: autenticidad, aceptación incondicional del asesorado y comprensión empática del mismo; las cuales activan la “tendencia actualizante” del asesorado, como capacidad natural e innata de autodesarrollo que posee toda persona (cambio de sus autoconceptos, actitudes y conductas), y que la llevará al máximo despliegue y auto-realización de sus potencialidades, cuando se dan esas condiciones. Rogers repitió muchas veces, especialmente en sus últimos tiempos, que él “deseaba anteponer y valorar a la persona por encima de todo” (1989, p. 106). El concepto de persona lo entiende tanto en su singularidad sustancial, con sus características de unicidad, autonomía, dignidad y responsabilidad, como en su carácter relacional interpersonal de interacción con otras personas, pues toda persona nace, vive, se desarrolla y muere estando en relación con otros seres humanos, de los cuales depende continuamente.

Estos aspectos relacionales y sociales constituyen su propia esencia y existencia y se viven, más o menos intensamente, según las vicisitudes de la vida misma; no se pueden dividir considerando, por un lado, las experiencias vivenciales del asesor y, por el otro, las del asesorado, pues ambos aparecen al inicio de la relación y se integran en un “encuentro” interpersonal y experiencial de reflexión mutua que forman una sola realidad configurada.

La explicación se centra en el análisis y la división para buscar las causas de los fenómenos y su relación y semejanza con otras realidades, con las cuales es comparada, referida y relacionada, es decir, “insertada en leyes más amplias y universales”, y tiene más aplicación en las ciencias de la naturaleza. Las relaciones que establece pueden permanecer, sin embargo, exteriores a los objetos analizados; no conducen a su naturaleza. La comprensión, por el contrario, es la captación de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos. En lugar de parcelar lo real, como hace la explicación, la comprensión respeta su totalidad vivida y su configuración; así, el acto de comprensión reúne las diferentes partes en un todo comprensivo y vivido y se nos impone con clara evidencia. En consecuencia, el ECP asume y hace suyo el proceso de la comprensión de la persona.

El concepto de técnica queda ilustrado por los siguientes atributos: es un conjunto de actos en una determinada secuencia, que se prestan a la observación, puede adquirirse ampliamente por medio de la enseñanza y el entrenamiento en laboratorios y talleres, su uso es esencialmente independiente de la personalidad del que la emplea y no requiere ningún compromiso personal por parte del profesional.

El concepto de «actitud», en cambio, se refiere a las concepciones fundamentales relativas a la naturaleza del ser humano, implica ciertos componentes morales o humanos, exige un compromiso personal y se

define como una tendencia o disposición constante a percibir y reaccionar en un sentido determinado, por ejemplo, de tolerancia o de intolerancia, de respeto o de crítica, de confianza o de desconfianza, etc.

Rogers señala que si un asesor tiene las actitudes básicas de autenticidad personal, aceptación incondicional de su asesorado y comprensión empática del mismo, es plenamente libre de brindar una ayuda eficaz con cualesquiera técnicas que más le gusten y con las cuales se sienta cómodo, ya se trate de técnicas de la orientación humanista, como también del psicoanálisis o del conductismo.

2.2.6. El Método Fenomenológico de Investigación en el ECP

La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son en sí, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura dinámica desde afuera, sino respetándola en su totalidad.

El método fenomenológico respeta plenamente la relación que hace la persona de sus propias vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. Podemos conocer cómo nos sabe a nosotros el chocolate, pero nunca cómo le sabe a otra persona si ella no trata de decírnoslo; y, aun cuando nos lo diga, esa experiencia no es plenamente comunicable. La metodología fenomenológica, además, no sólo nació de una mayor exigencia de rigor científico, sino que este rigor en la sistematicidad y crítica la acompaña siempre. Debido a ello, se realizan todos los pasos de tal manera que la investigación pueda ser objeto de un diálogo entre la comunidad de científicos y estudiosos; es decir, que cualquier lector, al adoptar el mismo punto de vista del investigador –partiendo de sus mismos presupuestos– pueda llegar a ver o constatar lo que éste vio o constató.

Es importante rescatar la importancia que tiene el conocimiento y la dialéctica para un aprendizaje, para que la ciencia tenga la validez que se ha estado pidiendo en este nuevo mundo del ser humano y la complejidad que desde siempre lo ha acompañado y lo acompañará; ya que desde ahí deberían de partir los nuevos docentes.

2.3. Habilidades Sociales de los Adolescentes

Las habilidades sociales son un conjunto de capacidades que permiten el desarrollo de un repertorio de acciones y conductas que hacen que las personas se desenvuelvan eficazmente en lo social. Estas habilidades son algo complejo ya que están formadas por un amplio abanico de ideas, sentimientos, creencias y valores que son fruto del aprendizaje y de la experiencia. (Blanco, 1982)

En la adolescencia, las habilidades sociales son fundamental, ya que es en esta etapa cuando los chicos y chicas, desarrollan su personalidad, tienen la necesidad de alejarse del núcleo familiar y ser ellos mismos fuera de ese círculo. Las amistades contribuyen al bienestar de los adolescentes y les servirá de base para desenvolverse como adultos en la esfera social, siendo la clave para sobrevivir de manera sana tanto emocional como laboralmente.

La falta o escaso desarrollo de habilidades sociales, puede ser algo doloroso para las personas, y esto tiene repercusión en los demás ámbitos de la vida, escolar, laboral, sentimental, personal, etc.

Las habilidades para afrontar con éxito de forma sana las relaciones con los demás se desarrollan progresivamente a lo largo de la infancia y la adolescencia. En este periodo se producen las estrategias que van a ser las bases de las futuras relaciones de adultos, ya sean de amistad, de pareja, laborales, etc.

El éxito personal y social parece estar más vinculado con las habilidades interpersonales, que con las habilidades cognitivas expresadas en medidas sintéticas de coeficiente intelectual; porque las habilidades sociales constituyen una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal.

Se puede afirmar que los sujetos frecuentemente deben encarar situaciones cuya solución no emerge del conocimiento adquirido en el contexto académico. Estos tipos de problemas se experimentan en la vida diaria. La inteligencia práctica o de la vida cotidiana se presenta diferente de la inteligencia académica. La inteligencia práctica se relaciona con el sentido común y la perspicacia para captar situaciones de la calle, mientras que la inteligencia académica, supone operaciones formales del pensamiento sobre temas generalmente ajenos a la experiencia cotidiana del sujeto. Con frecuencia, se puede observar que sujetos exitosos en la escuela presentan déficit en sus relaciones sociales.

Es indiscutible que los sujetos pasan gran parte de su tiempo con otros en interacción. Esta necesidad de vínculos interpersonales se asocia al hecho de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal.

La competencia social proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Ser reconocido y aceptado por otro produce un impacto favorable en la autoestima y ello refuerza la satisfacción vital.

La existencia de fuertes relaciones entre el desarrollo de habilidades sociales en la adolescencia y el ajuste social, psicológico y académico en la vida adulta, será gran parte definida por la convivencia sana en la adolescencia. El desarrollo de habilidades sociales positivas en la adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez. Y como contrapartida, la competencia interpersonal pobre se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemas escolares y problemáticas personales, tales como la baja autoestima, la indefensión, inadaptación en la adolescencia, delincuencia juvenil o adicciones. Con respecto a las problemáticas escolares de los adolescentes con TDA-H y la incompetencia social se vincula con bajo rendimiento, fracaso, ausentismo y expulsión de la escuela (Monjas Casares, 2000). En el particular caso de los adolescentes en contextos de pobreza, este déficit en habilidades sociales va a tener un efecto devastador, pues acelera su expulsión del sistema educativo, cuando, para estos jóvenes, la escuela sigue siendo un lugar privilegiado de inclusión social, de allí su importancia.

Las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de los problemas de la vida cotidiana. Las habilidades sociales permiten así, afrontar situaciones interpersonales, lo que las torna necesarias para la adaptación del sujeto al ambiente más próximo (Caballo, 1993).

Desde una perspectiva interaccionista, la habilidad social es la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que proviene del comportamiento de los demás (Blanco, 1982, p.568).

Ballester (2002), alude que las habilidades sociales son en realidad todo aquello que se llama comportamiento socialmente competente. Señala a su vez que es difícil definir las, por existir diversos parámetros. Pero afirma que el consenso social alude a que un comportamiento es considerado correcto si cuenta con la aprobación del grupo. El sujeto tiende a repetir comportamientos que han sido valorados por otros sujetos.

El consenso social determina que un comportamiento pueda ser considerado adecuado por un grupo y no por otro. En cuando a la efectividad, señala que es una conducta habilidosa en la medida que conduce a la obtención de aquello que se propone. Adjudica especial importancia al control emocional del sujeto puesto que con ello permite expresar sus sentimientos sin ansiedad, pues esta puede afectar en el tono de voz, la actitud del sujeto, deteriora el comportamiento. Menciona al carácter situacional de la competencia social pues la considera importante por permanecer en el grado familiar, el género y el propósito de la interacción. En función a lo mencionado, concluye que el adolescente no va a pensar igual a otro de la misma manera competente al emplear una misma habilidad en diferentes situaciones.

León Rubio y Medina Anzano (1998) han individualizado cuatro características que delimitan el concepto de habilidad social: 1) el carácter aprendido; 2) conciencia de interdependencia de la habilidad social, es decir, todo comportamiento social exige entender el punto de vista del otro; 3) los objetivos

que persigue son solo comprensibles en situaciones sociales específicas; 4) la habilidad social es considerada sinónimo de eficacia en el comportamiento interpersonal. A partir de la identificación de las mencionadas características, definen a la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva.

2.3.1. Asertividad

La asertividad es la conducta de autoafirmación y expresión de sentimientos. Se considera necesario analizarlo a fin de determinar el grado de superposición que puede tener con el concepto de habilidades sociales.

Se considera la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente las emociones en las relaciones sociales, es decir que al manifestarse deben estar ausentes signos de agresividad o ansiedad (Da Datl de Mangione & Difabio de Anglat, 2002).

Es Wolpe (1977) quien inaugura el término y hace referencia a la capacidad de autoafirmación en el contexto de las relaciones interpersonales. Caballo (2000) puntualiza, que la asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado. El sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones que sostiene, estando ausentes connotaciones de oposición o agresividad hacia el otro.

A su vez el constructo asertividad se inserta en otro denominado pro social. Se señala que los sujetos con motivación altruista, denominado también pro social genuino, son proclives a desarrollar una personalidad sana y asertiva.

2.3.2. Estilos de Habilidades Sociales

Si se toma como referente el concepto de asertividad, pueden identificarse tres estilos de conducta: no asertivo, agresivo y asertivo.

El estilo asertivo permite el establecimiento de relaciones sociales significativas y una mejor adaptación social (Caballo, 1993). Un sujeto asertivo sería aquel que se expresa significativamente, con seguridad y defiende sus derechos sin utilizar conductas agresivas. Afronta las situaciones adecuadamente, explica sus ideas dando su propia perspectiva sin desconocer las ajenas. Pithod (1993) agrega que el sujeto asertivo tiene una orientación activa en la vida. Por otra parte, la resolución de conflictos esta sostenida por un razonamiento lógico que predomina sobre los sentimientos.

El sujeto no asertivo se caracteriza por carecer de habilidad para defender sus derechos y para expresar sus ideas y sentimientos. Se somete a los deseos de los demás, y adopta una posición pasiva frente a los conflictos. Predomina una actitud de huida, como modo de no afrontar los problemas y se caracteriza por la inseguridad sobre qué hacer o decir. Necesita ser apreciado por los demás, ya que considera que no es tenido en cuenta, y de allí su temor a ofender y perder la estima de los otros. El comportamiento no asertivo produce como efecto la falta de valoración de los demás lo cual influye negativamente en la autoestima del sujeto.

El sujeto con estilo agresivo expresa emociones y pensamientos de manera inapropiada, sin considerar los derechos de los demás. Carece de habilidad para afrontar situaciones conflictivas, ya que lo hace con violencia verbal o física. Adopta posiciones radicales en el análisis de los hechos, lo que le impide percibir los matices de los mismos para valorarlos y para adoptar posturas equilibradas. Todo ello, lo conduce a ofuscarse cada vez más con un mayor numero d personas. El comportamiento agresivo del sujeto genera rechazo por parte de los demás.

Monjas Casares (2000) señala, que el déficit en habilidades sociales, ya sea en el polo no asertivo o en el agresivo, se presenta vinculado con escasa aceptación, rechazo o aislamiento social por parte de los pares; con bajo rendimiento escolar, expulsión de la escuela o inadaptación escolar; baja autoestima; desajustes psicológicos y psicopatología en la infancia, tales como la depresión; en la adolescencia se asocia con la iniciación en la delincuencia, alcoholismo, suicidio o toxicomanía.

2.3.3. Características de las habilidades Sociales

Se dice que en primer lugar las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, siendo decisivo el entorno en el que está inserto el adolescente. La familia primero, la escuela luego, y la comunidad en un sentido amplio, brinda un marco en el cual se da el proceso de aprendizaje de dichas habilidades. Según sea el contexto disfuncional, el estilo de dichas habilidades será asertivas, inhibidoras o agresivas.

Monjas Casares (2000) señala que las habilidades sociales se aprenden por experiencia directa o por observación, tanto de otros sujetos como de modelos simbólicos, por ejemplo de la T.V. Agrega que también se aprende mediante el uso del lenguaje hablado, es decir, por medio de preguntas, instrucciones o sugerencias y constituirá una forma no directa de aprendizaje; por ejemplo, en el contexto de la familia, los padres inducen al niño a saludar a un familiar que llega de visita o a decir gracias cuando recibe un obsequio. Alude al aprendizaje por *feed-back* interpersonal, es decir que el niño/adolescente recibe retroalimentación de su interlocutor que informa la cualidad de su comportamiento social; por ejemplo, la madre demostrará con una sonrisa su aprobación al ver que el niño besa a la abuela que llega de visita, o bien, mostrará desagradado si aquel arroja al suelo un juguete que le regalan.

Otra característica es que las habilidades sociales implican componentes verbales, motrices, emocionales y cognitivos. Las habilidades sociales son respuestas a situaciones específicas, esto quiere decir que dependen del contexto en el cual se producen, de las personas que intervienen y de la situación en la cual tienen lugar. Otra particularidad es que las habilidades sociales implican siempre la relación con otros, ya sean pares o adultos. Lo que define la cualidad de la interacción son las personas que participan y el contexto en el cual se da dicha interacción. Por ejemplo, no es lo mismo entablar un dialogo entre dos compañeros en el aula, que en el gimnasio o en un salón de baile; también será distinta la interacción entre dos compañeros de clase, que entre alumno y el profesor.

2.3.4. Habilidades Sociales, Personalidad y Ajuste Psicosocial

En la literatura psiquiátrica y psicológica existe referencia a que el déficit en habilidades sociales puede generar desajustes psicológicos. Se afirma que la carencia de habilidades sociales promueve en el sujeto el empleo de estrategias inadecuadas para la resolución de temas y problemas de la vida cotidiana, generalmente de carácter social.

Desde esa perspectiva, las habilidades sociales adecuadas son un prerrequisito para un buen ajuste psicológico, esto es, para la salud psíquica del adolescente.

Por qué estudiar las habilidades sociales en la adolescencia

El paso de la niñez a la adolescencia es una de las transiciones evolutivas más trascendentes del ciclo vital. Los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente, en como se ve a sí mismo, como percibe al mundo y como es visto por los demás (Martínez Guzmán, 2007).

En esta transición, la adolescencia constituye un momento crucial al iniciarse la reestructuración del esquema corporal y la reorganización de la personalidad. A estos cambios se suman los escolares ya que también, es el periodo en el cual el adolescente debe hacer un pasaje de la escuela primaria a la escuela de nivel medio.

El contexto social y económico de Latinoamérica caracterizado por la inequidad y las desventajas de toda índole para los más pobres, hacen que este pasaje pueda tornarse problemático. La precariedad social y familiar de estos adolescentes hace imprescindible el diagnóstico de los recursos cognitivos y afectivos con los que cuentan, para delinear así programas de intervención que promuevan estrategias y habilidades protectoras para su desarrollo. Se está haciendo referencia a las habilidades sociales necesarias para el aprendizaje escolar, la eficacia en las relaciones interpersonales y la adaptación activa a situaciones sociales.

Problemas de la falta o escaso desarrollo de habilidades sociales.

- Problemas de autoestima.
- Dificultad para expresar deseos y opiniones.
- Dificultades para relacionarse con los demás.
- Problemas escolares.

Por ello se debe prestar especial atención al desarrollo de estas capacidades.

1. **Cuidar la autoestima de los adolescentes.** Ayudarles a formar una imagen positiva de sí mismos. Tendrán la fuerza para desenvolverse socialmente y no culparse de aquellas situaciones que no son positivas para ellos.
2. **Transmitir valores a los chicos y chicas.** Deben aprender a valorarse a sí mismos y a los demás. Enseñarles a respetar, tolerar y escuchar.
3. **Servir de ejemplo para ellos.** En las relaciones con ellos y con los demás, actuar de forma coherente y transmitiendo lo que se quiere que hagan ellos.
4. **Hablar con ellos y trabajar las creencias e ideas que tienen.** Ante determinadas situaciones sociales, explicarles la situación, ayudarles a entender. Si por ejemplo alguien contesta mal, se debe explicar a los chicos y chicas que esa contestación probablemente no tenga que ver con nosotros, simplemente las personas tienen sus vidas y probablemente estén enfadados por algo. No se debe, por tanto, tomar el asunto como algo personal, pero tampoco debemos dejar que se nos hable mal. Enseñarles entonces el ejemplo a responder a estas situaciones de forma asertiva.
5. **Fomentar la capacidad de escuchar y entender a los demás.** Escucharles y enseñarles a escuchar a los demás.
6. **Emplear los refuerzos.** Reforzar socialmente aquellas conductas adecuadas, como escuchar al otro o responder con educación, en esos casos se interactúa socialmente con ellos.
7. **Procurar dotar a los adolescentes de un ambiente rico en relaciones.** Es importante que los pequeños tengan diferentes experiencias sociales, para que experimenten, aprendan y pierdan el miedo a determinadas situaciones.

8. **Animar a los chicos y chicas a participar en diferentes grupos o hacer actividades con otras personas.**
9. **Cuando los adolescentes pasen por alguna situación social de rechazo o negativa de alguna manera, debemos dejar que pasen por ellas, pero explícales la situación.**

2.4. Relaciones Interpersonales

La vida de cada persona se desarrolla y alcanza su plenitud dentro de la comunidad de los seres humanos y por lo mismo está inmersa casi todo el tiempo en las relaciones interpersonales. En ellas, el individuo encuentra la posibilidad de la satisfacción de sus necesidades, del logro de sus objetivos y del desarrollo de sus potencialidades. Las relaciones interpersonales llegan a ser un espacio vital y de primera importancia para ser humanos (p. 211). De ahí que es fundamental para el desarrollo humano conocer y comprender los procesos y dinámicas que forman parte de esta experiencia. Recordando la frase de Buber: “Toda vida real es un encuentro” (Friedmann, p. 57), podemos entender el porqué de esta búsqueda de las relaciones cada vez más auténticas y armoniosas para vivir realmente, con gusto y satisfacción la vida.

En las publicaciones dedicadas al estudio del ser humano se usa frecuentemente el término relaciones humanas para referirse en forma general a todo lo que sucede entre los individuos que tiene algún tipo de interacción entre ellos. En el contexto de nuestro estudio preferimos hablar de relaciones interpersonales, que a pesar de ser sus sinónimos, nos acerca más al ámbito de la persona y del encuentro entre las personas, es decir, donde las dos se perciben como tales y se relacionan en consecuencia.

La persona ha sido definida de muchas maneras por filósofos, artistas, teólogos y psicólogos, entre otros, aquí solo para puntualizar nuestra perspectiva teórica queremos citar a William Stern: “la persona es un todo viviente, individual, único, que aspira a fines, se contiene a sí mismo y, sin embargo, está abierto al mundo que lo rodea; es capaz de tener vivencias”. El Enfoque Centrado en la Persona

subraya que este ser es valioso por sí mismo y su naturaleza es construida y digna de confianza, siendo la autorrealización, su motivación básica

Independiente de las divergencias terminológicas, todos los autores reconocen la importancia y la complejidad de las relaciones interpersonales. Es imposible imaginarse a un ser humano fuera de sus relaciones con la naturaleza consigo mismo y con otros seres humano; con el mundo de ideas, valores o con aquellos aspectos de su existencia que hoy reciben el nombre de transpersonales, puesto que van más allá de lo que es la experiencia de sí mismo personal e implican apertura a la relación con la trasciende las, experiencias místicas o estados de conciencia expandida.

2.4.1. Funciones de las relaciones interpersonales

Una gran cantidad de las necesidades humanas solo puede encontrar su satisfacción gracias a la respuesta positiva de otros individuos. De esta manera, la relación interpersonal es considerada vital e imprescindible para la autorrealización del individuo puesto que le posibilita la satisfacción de sus necesidades. De ahí que podemos afirmar que la autorrealización humana no es posible sin la participación de otros. El prefijo auto, de ninguna manera significa que la persona se basta a sí misma, sino que por su autorrealización entendemos el proceso del cual ella es el sujeto.

La persona participa en las relaciones activamente, influyendo y dejándose influir, pero lo hace desde su marco de referencia interno y a partir de la valoración que realiza. En una persona que se auto realiza, este centro o núcleo de valoración es interno, se encuentra en ella misma. En oposición a ello, cuando el centro de valoración se encuentra en otras personas, el sujeto aplica la escala de valores de estas personas, que se convierte en el criterio de valoración del sujeto (Carl Rogers, 1985, p. 44).

2.4.2. El desarrollo de las relaciones interpersonales

El ser humano presenta diferencias, algunas muy significativas que corresponden a distintas etapas de la vida en las que se encuentra. A lo largo de la vida observamos notables cambios biológicos que van acompañados de cambios psicológicos y sociológicos. Todo ello tiene múltiples relaciones con lo que sucede en el campo interpersonal. A medida que el ser humano cambia al pasar por las diferentes etapas de su vida, también cambian sus relaciones interpersonales. Podemos percibir cambios en el alcance de estas como en sus motivaciones y en consecuencia en su contenido. Estas transformaciones son naturales y necesarias. Las personas que en sus relaciones interpersonales presentan comportamientos que no corresponden a su edad biológica probablemente presentarán también ciertas alteraciones en el proceso de su crecimiento personal y en diferentes áreas de la integración social.

El desarrollo de las relaciones interpersonales, al parecer, tiende a la ampliación cada vez mayor de las mismas. Sería difícil, si no imposible, establecer límites para su crecimiento. Desde el nacimiento, el ser humano amplía progresivamente el radio de sus relaciones con los demás. Estas se inician en la familia para ir abarcando un mundo cada vez mayor de interacciones e interdependencias.

De la manera en que la persona maneje las relaciones interpersonales dependerá la satisfacción de sus necesidades, actualización de sus potencialidades y finalmente, su autorrealización como ser humano. El mundo actual facilita, sobre todo gracias a la tecnología, la aplicación de nuestro universo de relaciones interpersonales. Sin embargo, la preocupación que nace es por la profundidad de las mismas. Todo parece indicar que es la profundidad y no tanto la amplitud de las relaciones lo que propicia el crecimiento mutuo de las personas y de los grupos. Marilyn Ferguson (p. 445) lo explica de la siguiente manera: "A medida que nos sentimos más interesados por la esencia de las relaciones que por su forma, cambia la calidad de la interacción humana.

Las experiencias de unidad, de plenitud, de mayor sensibilidad, de empatía de aceptación, y otras semejantes nos abren un más amplio abanico de posibilidades de conexión que teníamos antes. A mayor contacto con la realidad

en una relación, mayor conciencia y por lo tanto, mayores oportunidades para el desarrollo. Por esta razón, observamos un cambio constante en las relaciones personales en los individuos a lo largo de la vida. Cambios que son expresiones de la toma de conciencia de la realidad cambiante y de un intento de adecuación a ella. En las siguientes páginas haremos un corto recorrido por las diferentes etapas del desarrollo del ser humano desde la perspectiva de los procesos concernientes las relaciones interpersonales.

2.4.3. Relaciones interpersonales en la adolescencia

La adolescencia es comúnmente entendida como la etapa intermedia entre la niñez y la vida adulta. Empieza con el logro de la madurez sexual y termina en el momento de asumir las conductas y responsabilidades de la vida adulta. Como es fácil de observar, es una definición que en gran parte depende del contexto cultural en que se da este proceso, sobre todo cuando nos referimos a culturas donde los jóvenes al llegar a la pubertad asumen inmediatamente las obligaciones de la vida adulta. También hay que observar que la forma en la que se vive la adolescencia depende del momento histórico y cultural, hace 50 años los modos de vivir esta etapa eran diferentes a la realidad actual.

Lo complejo e impreciso de la definición de la adolescencia se debe a la variedad intrínseca de esta etapa del desarrollo humano. De hecho, algunos psicólogos coinciden en que sus principales características son la complejidad y la confusión; aunque otros son de la opinión que se ha exagerado hablando de dicha complejidad y de los adolescentes no presentan tan altos niveles de estrés que se podría esperar, si aceptamos que viven realmente una realidad muy confusa. De todas formas, no cabe duda que es una etapa muy importante y de gran trascendencia para el desarrollo de las relaciones interpersonales, las cuales, en esta época muestran un crecimiento muy vigoroso, tanto en cuanto a la amplitud como a la profundidad se refiere.

Los constantes y diversos cambios que vive el adolescente tienen unas poderosas repercusiones en su modo de relacionarse con los demás. Los cambios físicos y hormonales tan acelerados en esta etapa, hacen que su propia imagen corporal sea el centro de atención del adolescente y el aspecto por el

cual se ira comparando con los demás. También se puede observar en los adolescentes una acrecentada conciencia de sí mismo, marcada fuertemente por el juicio y el autoanálisis. Por estas razones, se ha dicho que los jóvenes en esta etapa son egocéntricos, es decir, muy centrados en ellos mismo. Sin embargo, parece que estas actitudes desempeñan un papel importante para el fortalecimiento de la estructura personal que se encuentra en pleno proceso de desarrollo.

Junto con el crecimiento físico, los adolescentes viven el desarrollo intelectual. El ambiente escolar exige al joven un constante ajuste a las exigencias académicas y grupales, adquisición de las nuevas y más variadas habilidades y conceptos nuevos. Muchas de estos no tienen una aplicación inmediata y piden al adolescente una proyección al futuro. Es una época en la que el individuo adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas, e interpreta su ambiente a la luz de esa experiencia. El tipo de vivencias en este campo no solo tiene que ver con la adquisición de una visión del mundo, sino que afecta el desarrollo de la autoestima y capacidad de entablar las relaciones interpersonales basadas en la percepción adecuada a la realidad.

El desarrollo físico e intelectual del adolescente lo hace cada vez más independiente de sus padres. Esta es una de las grandes luchas del joven: abandonar la sumisión infantil y emanciparse de la autoridad paterna. El principio blanco de este esfuerzo es la dependencia emocional desarrollada en la niñez. Muchas veces, el adolescente en su afán por esta emancipación va a rechazar toda autoridad que en alguna forma le recuerde la subordinación a los padres. Dicha actitud, hace frecuentes cambios del estado emocional del adolescente provoca conflictos interpersonales con los adultos. En esta etapa, los jóvenes empiezan a identificarse más con las personas de su misma edad.

Otro de los aspectos más comentados y casi proverbiales de la adolescencia es el desarrollo y evaluación de los valores. Esta búsqueda es a veces reducida a un supuesto "idealismo juvenil", que en nuestra opinión, corresponde más bien a la carga emocional que acompaña a los valores que a un grado cualitativo de los mismos. Sin embargo, los valores y la congruencia entre ellos son uno de los puntos principales en la vida del adolescente. La búsqueda de valores de control, en torno a los cuales la persona pueda integrar su vida, va acompañada del

desarrollo de los ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos ideales. Este es uno de los momentos cruciales para el desarrollo de las relaciones interpersonales, puesto que el joven se enfrenta aquí a un dilema que perdura toda su vida.

La necesidad del constante ajuste a las situaciones totalmente nuevas que vive el adolescente es una de las experiencias más significativas para el desarrollo de la flexibilidad necesaria en las relaciones interpersonales. El joven que en esta etapa se abre a la comunicación, saliendo un poco de su mundo privado; que aprende a respetar los puntos de vista diferentes a los suyos; que hace de la congruencia no una arma en contra de los demás sino un estilo de vida, es un joven que ha aprovechado los retos que la adolescencia le presenta y los ha transformado en aprendizaje para la etapa adulta.

2.4.4. El conflicto en las relaciones interpersonales

La comunicación afecta todas las dimensiones de la vida humana, algunas veces positivamente, otras, a primera vista, negativamente. Cuando la gente habla de la segunda posibilidad a menudo menciona conflicto, problema o dificultad. La palabra usada dependerá mucho de la percepción individual. De la misma manera, para ciertas personas, una determinada situación desencadenará en un conflicto interpersonal, mientras que para otras, no será motivo de la más mínima preocupación. Se podría seguir enumerando muchas e importantes diferencias entre las personas, grupos sociales y culturas en cuanto a la percepción y resolución de los conflictos. El peligro latente en un enfoque así es el quedarse con una visión muy individualista del conflicto, sin posibilidad de ninguna generalización que podría servir para seguir buscando métodos o estrategias para la resolución del problema.

Las relaciones interpersonales para crecer juntos

El esfuerzo de cada persona por darse a conocer, por ser visible, por comunicarse, se encuentra con el mismo deseo de los demás a su alrededor. Tal como nos estamos buscando uno al otro también nos escondemos y huimos. A

las palabras y gestos verdaderos acompañan mentiras y poses. Carl Rogers, lejos de asustarse por esta nuestra condición humana, mantiene en alto su fe en ella: “Estamos convencidos de que, dado un ambiente psicológico adecuado, el ser humano es digno de confianza, creativo, automotivado, fuerte y constructivo capaz de generar un potencial insospechado” (1987, p. 100). Las relaciones interpersonales son un lugar predilecto para la creación de este ambiente psicológico adecuado y cada persona tiene frente a sí misma la responsabilidad de proporcionarlo. No son solo los psicológicos, terapeutas o educadores los que pueden hacerlo. Si es tarea de todos, estos “Todos tenemos que revisar y ajustar constantemente nuestra formas de comunicarnos, nuestra escalas de valores, nuestra actitudes y todo lo que implica ir al verdadero encuentro del otro”.

2.5. **Adolescencia**

La palabra adolescencia viene del verbo latino *adoleceré*, que significa “Crecer” o “Llegar” a la madurez” (Golinko, 1984). La adolescencia es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta. Es una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta por la cual debe pasar los individuos antes de que puedan tomar lugar como mayores.

La adolescencia es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia/Feldman).

La adolescencia es la transición durante el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que entraña importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionales, por lo tanto, la adolescencia es una construcción social. Se considera que la adolescencia empieza con la pubertad, proceso que conduce a la madurez sexual, o fertilidad, capacidad para reproducirse. La adolescencia dura aproximadamente de los 11 o 12 años de edad a los 19 o 21, y entraña cambios importantes interrelacionados en todos los ámbitos del desarrollo

Adolescencia: n. f. (*latadulescentiam*). Periodo de la vida entre la pubertad y la edad adulta.

(El Pequeño Larousse Ilustrado. 2001, pág. 21).

Adolescencia: f. Edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el pleno desarrollo. Los límites de la adolescencia varían de acuerdo con factores económicos y étnicos. Se estima que se encuentran entre los 12 y 18 años en las mujeres y los 20 en los varones.

(Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1994, pág. 23)

2.5.1. Características del desarrollo psicológico del adolescente

2.5.1.1 Desarrollo Psicosocial

Relaciones con la familia, los iguales y la sociedad adulta. La edad se convierte en un poderoso agente de vinculación en la adolescencia. Los adolescentes pasan más tiempo con los compañeros y menos con la familia. Sin embargo, los valores fundamentales de la mayoría de ellos permanecen más cercanos a los de sus padres de lo que en general se da uno cuenta (Offer y Church, 1991). Los adolescentes más seguros tienen fuertes relaciones de apoyo con los padres que están en sintonía con la forma en que los jóvenes se ven a sí mismos, permiten y estimulan sus esfuerzos por lograr la independencia y ofrecen un puerto seguro en tiempos de estrés emocional (Allen *et al.*, 2003; Laursen, 1996)

¿La rebelión adolescente es un mito? Los años de la adolescencia se han considerado un tiempo de rebeldía adolescente que involucra confusión emocional, conflictos con la familia, alejamiento de la sociedad adulta, comportamiento temerario y rechazo de los valores adultos. Sin embargo, la rebelión plena parece ser relativamente poco común, la mayoría de los jóvenes experimenta cercanía y sentimientos positivos hacia sus padres, comparten con ellos opiniones similares acerca de temas importantes y valoran su aprobación. Además, contrario a la creencia popular, al parecer los adolescentes bien

adaptados no son bombas de tiempo en marcha, lista para explotar sin previo aviso más adelante en la vida. Los adolescentes perturbados solían venir de familias perturbadas y, en la adultez, continuaban con familias inestables y rechazaban las normas culturales. Los que fueron creados en hogares con una atmosfera familiar positiva tendían a salir de la adolescencia sin problemas graves, y en la adultez establecían matrimonios sólidos y llevan una vida bien adaptada. (Offer, Kaiz, Ostrov y Albert, 2002).

La adolescencia puede ser una etapa difícil para algunos jóvenes y sus padres. El conflicto familiar, la depresión y la conducta de riesgo son más comunes que en otros momentos del ciclo vital. Aunque el conflicto familiar es relativamente poco frecuente, tiene un impacto importante en los problemas emocionales. Las emociones negativas y las oscilaciones del estado de ánimo son más intensas durante la adolescencia temprana, debido quizás al estrés asociado a la pubertad. En la adolescencia tardía las emociones suelen estabilizarse. (Larson, Moneta, Richards y Wilson 2002).

Reconocer que la adolescencia es una época difícil quizá ayude a los padres y a los maestros a poner en perspectiva la conducta difícil, pero los adultos que suponen que la confusión adolescente es normal y necesaria tal vez no presten atención a las señales del comportamiento de los adolescentes.

Adolescentes y Padres. La relación con los padres durante la adolescencia, el grado de conflicto y la apertura de comunicación, se sustentan en gran medida en la cercanía emocional desarrollada en la niñez; a su vez, las relaciones de los adolescentes con los padres establecen las condiciones para la calidad de la relación con una pareja en la adultez (Overbeek, Stattin, Vermulst, Ha y Engels, 2007).

La mayoría de los adolescentes informan de buenas relaciones con sus padres, quienes quieren que sus hijos sean independientes pero les resulta difícil dejarlos ir. Por lo tanto, deben usar un terreno delicado entre dar a los adolescentes independencia suficiente y protegerlos de juicios inmaduros. Las tensiones pueden provocar conflictos en la familia y los estilos de crianza pueden influir en su forma y resultado.

La supervisión eficaz depende de cuánto permitan los adolescentes que sus padres sepan de su vida cotidiana. Revelaciones que pueden depender de la atmósfera que los padres hayan establecido. Además al igual que los niños y jóvenes, la relación con los padres es afectada por la situación de la vida de estos últimos, su trabajo y su estatus marital y socioeconómico. La personalidad también es un factor importante. La amabilidad de los adolescentes y la extroversión de los padres predicen la calidez de la relación (Denissen, Van Aken y Dubas, 2009).

Individualización y Conflicto Familiar. Es una batalla del adolescente por su autonomía y diferenciación o identidad personal. Un aspecto de la individualización es forjar los límites de control entre el yo y los padres. (Nucci 2005). Procesos que pueden acarrear conflictos en la familia.

Las peleas atañen más a menudo al control sobre cuestiones personales cotidianas, laborales domésticas, tareas escolares, ropa, dinero, la hora de llegar a casa, las citas y los amigos; más que a cuestiones de salud y seguridad o del bien y el mal. La intensidad emocional de esos conflictos fuera de toda proporción con el tema puede reflejar el proceso subyacente de individualización.

Este cambio refleja mayores oportunidades para las decisiones independientes de los adolescentes, lo que amplía los límites de lo que se considera los asuntos que los afectan.

Para los jóvenes, las relaciones familiares pueden ser un factor de influencia sobre la salud mental, los adolescentes que cuentan con más oportunidades de tomar decisiones restan mayor autoestima que los que reciben menos oportunidades de este tipo; además, las interacciones familiares negativas se relacionan con la depresión adolescente, mientras que la identificación positiva con la familia se relaciona con menos depresión. El apoyo de los padres a la autonomía se asocia con una mejor autorregulación de las emociones negativas y el compromiso académico (Roth et al., 2009)

Autoridad de los padres. La crianza autoritativa continua fomentando un desarrollo psicosocial sano. Los padres que muestran decepción por la mala conducta de los adolescentes motivan de manera más eficaz la conducta responsable que los que imponen castigos severos. La crianza autoritativa demasiado estricta puede llevar a un adolescente a rechazar la influencia de los padres y a buscar el apoyo y aprobación de los compañeros, con todos los costos que ello implica (Baumrind 1991,2005).

Los padres autoritativos insisten en las reglas, normas y valores importantes, pero están dispuestos a escuchar, explicar y negociar. Ejercen un control adecuado sobre la conducta del adolescente, pero no sobre sus sentimientos, creencias y sentido del yo. El control de psicológicos, cuando se ejerce mediante técnicas de manipulación emocional como el retiro del afecto, puede dañar el desarrollo psicosocial y la salud mental de los adolescentes. Los padres psicológicamente controladores tienden a no ser sensibles a la necesidad cada vez mayor de sus hijos de autonomía psicológica, el derecho a sus propios pensamientos y sentimientos. Es más probable que los padres que muestran apertura a nuevas experiencias den mayor libertad a sus adolescentes. La crianza autoritativa parece reafirmar la imagen que el adolescente tiene de sí mismo. Cuando los adolescentes pensaban que sus padres trataban de dominar su experiencia psicológica, su salud emocional se veía más afectada que cuando percibían que trataba de controlar su conducta. Los jóvenes cuyos padres eran firmes con respeto al cumplimiento de las reglas conductuales tenían más disciplina y menos problemas de conducta que los que tenían padres permisivos. Aquellos cuyos padres les concedían autonomía psicológica tendían a adquirir confianza en sí mismos y mayor competencia en los campos académicos y sociales. (Torío López, 2008)

2.5.1.2. Desarrollo Físico

La Adolescencia como Construcción Social. La adolescencia es una construcción social. En las sociedades preindustriales no existía dicho concepto; en ellas se consideraba que los niños eran adultos cuando maduraban físicamente o empezaban el aprendizaje de una vocación. En la actualidad se ha

convertido en un fenómeno global, aunque puede adoptar distintas formas de distintas culturas. En casi todo el mundo, la entrada a la adultez insume más tiempo, y es menos clara que en el pasado. La pubertad empieza más temprano que antes y el ingreso a una vocación más tarde y a menudo requiere periodos más largos de educación o entrenamiento vocacional como preparación para las responsabilidades adultas. El matrimonio, con las responsabilidades que implica, también suele ocurrir más tarde. Los padres pasan buena parte de su tiempo en su propio mundo, separado del mundo de los adultos (Larson y Wilson, 2004).

La Adolescencia: Una época de oportunidades y riesgos. La adolescencia ofrece oportunidades para crecer, no solo con las dimensiones físicas sino también en la competencia cognoscitiva y social, la autonomía, la autoestima y la intimidad. Los jóvenes que tienen relaciones de apoyo con los padres, la escuela y la comunidad tienden a desarrollarse de una manera saludable y positiva (Youngblade, 2007). Sin embargo, los jóvenes estadounidenses enfrentan hoy peligros para su bienestar físico y mental que incluyen altas tasas de mortalidad por accidentes, homicidios y suicidios (Eaton, 2008).

El Cerebro del adolescente. No hace mucho tiempo la mayoría de los científicos creía que el cerebro había madurado por completo a la llegada a la pubertad. Sin embargo, estudios actuales de imagenología revelan que el desarrollo del cerebro del adolescente todavía está en progreso. Entre la pubertad y la adultez temprana tienen lugar cambios espectaculares en las estructuras del cerebro involucradas en las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol. La inmadurez del cerebro ha suscitado preguntas respecto de la medida en que es razonable hacer a los adolescentes legalmente responsables de sus actos (Steiner y Scott, 2003), lo cual dio lugar a que en el 2005, la Suprema Corte de Estados Unidos dictaminara que la pena de muerte era inconstitucional para un asesino convicto que tuviera 17 años o menos en el momento en que se cometió el delito (Mears, 2005).

La toma de riesgos parece resultar de la interacción de las redes cerebrales: 1) una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales,

como la influencia de los pares; y 2) una red de control cognoscitivo que regula las respuestas de los estímulos. La red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad, mientras que la red del control cognoscitivo madura de manera gradual hacia la adultez temprana. Esos hallazgos pueden ayudar a explicar la tendencia de los adolescentes a mostrar arrebatos emocionales y conductas de riesgo, además de por qué la toma de riesgos suele ocurrir en grupos. (Steinberg, 2007).

Cerca de la pubertad empieza una aceleración importante de producción de materia gris en los lóbulos frontales. Después del estirón del crecimiento, disminuye en gran medida la densidad de la materia gris (Kuhn, 2006).

Los adolescentes que ejercitan su cerebro mediante el aprendizaje para ordenar sus pensamientos, entender conceptos abstractos y controlar sus impulsos sientan las bases nerviosas que les servirán por el resto de su vida (ACT for Youth, 2002, p. 1).

Actividad física en los Adolescentes. El ejercicio, o la falta de él, influyen en la salud física y mental. El beneficio del ejercicio regular incluye mayor fuerza y resistencia, huesos y músculos más sanos, control del peso, disminución de la ansiedad y el estrés así como mejora de la autoestima, las calificaciones escolares y el bienestar.

El ejercicio también disminuye la probabilidad de que el adolescente participe en conductas de riesgos. Incluso la actividad física moderada ofrece beneficios para la salud si se realiza con regularidad por lo menos 30 minutos al día. Un estilo sedentario puede tener como resultado un mayor riesgo de obesidad y diabetes tipo II, dos problemas que son cada vez más frecuente en los adolescentes. También puede aumentar la probabilidad de enfermedades cardíacas y de cáncer en la adultez. (Center for Disease Control and Prevention [CDC] ,2000a).

Los adolescentes muestran una disminución pronunciada de la actividad física al entrar a la pubertad, pasando de un promedio de tres horas diarias de actividad física a los nueve años, a un promedio de apenas 49 minutos de actividad física al día al llegar a los 15 años (Nader. 2008)

2.5.1.3. Desarrollo Cognoscitivo

Los cambios en la manera en que los adolescentes procesan la información reflejan la maduración de los lóbulos frontales del cerebro y pueden explicar los avances cognoscitivos descritos por Piaget. El progreso en el procesamiento cognoscitivo varía mucho entre cada uno de los adolescentes.

Los investigadores del procesamiento de la información han identificado dos categorías de cambio mensurable en la cognición adolescente: cambio estructural y cambio funcional.

Los cambios estructurales en la adolescencia incluyen cambios en la capacidad de la memoria de trabajo y la cantidad creciente de conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo. La capacidad de la memoria de trabajo, que aumenta con rapidez en la niñez media, sigue ampliándose durante la adolescencia. Dicha ampliación permite a los adolescentes lidiar con problemas complejos o decisiones que involucran múltiples piezas de información

El obtener, manejar y retener la información son aspectos funcionales de la cognición. Entre ellos se encuentra el aprendizaje, el recuerdo y el razonamiento, todos los cuales mejoran durante la adolescencia. Entre los cambios funcionales más importantes se pueden mencionar el incremento continuo de la velocidad de procesamiento y un mayor desarrollo de la función ejecutiva, la cual incluye habilidades como atención selectiva, toma de decisiones, control inhibitorio de respuestas impulsivas y control de la memoria de trabajo.

Con la llegada del pensamiento abstracto, los adolescentes pueden definir y discutir abstracciones como amor, justicia y libertad. Hacen uso frecuente de términos como: por los demás, de todos modos, por consiguiente, de verdad y probablemente, para expresar relaciones lógicas. Toman con mayor conciencia las palabras como símbolos que pueden tener significados múltiples; disfrutan del uso de la ironía, los juegos de palabras y las metáforas.

Los adolescentes también adquieren mayor destreza en la toma de perspectiva social, la capacidad para ajustar su forma de hablar al mismo nivel de

conocimiento y/o punto de vista de otra persona. Esta capacidad es esencial para persuadir o para conversar.

El argot de los adolescentes forma parte del proceso de desarrollo de una identidad independiente separada de los padres y del mundo de los adultos.

2.5.1.4. Aspectos de la Salud en la Adolescencia

La enfermedad es rara en los adolescentes, quienes tienen bajas tasas de discapacidad y enfermedades crónicas. Resulta frecuentemente que los problemas de salud pueden prevenirse pues surgen factores como personalidad, pobreza y estilo de vida. Los adolescentes jóvenes entre los 11 y 14 años, en especial los muchachos, ponen en riesgo su salud al fumar, beber, consumir marihuana y llevar una vida sexual activa. Los adolescentes de familias afectadas por la muerte o separación de uno de los padres tienen mayor probabilidad de iniciar esas actividades de forma temprana en su vida y permanecer en ellas durante los años siguientes (Millstein. 1992). La creciente tendencia de los adolescentes a arriesgarse se refleja en el hecho de que las principales causas de mortalidad en esta edad son accidentes, homicidios y suicidio.

Las preocupaciones de los jóvenes con respecto de la salud tienden a mezclar estrés y nerviosismo (Blum, 1987). El interés de los adultos acerca de la salud de los jóvenes se dirige hacia sus altos índices de enfermedades de transmisión sexual, abuso de drogas y embarazos.

La prevalencia de la depresión aumenta durante la adolescencia. Un promedio anual de casi 9% de los jóvenes de entre 12 y 17 años había experimentado por lo menos un episodio de depresión mayor, y solo cerca de 40% de ellos habían recibido tratamiento. (National Survey on Drug Use and Health [NSDUH], 2008). La depresión en los jóvenes no necesariamente se presenta como tristeza sino como irritabilidad, aburrimiento o incapacidad para experimentar placer. Una razón por la que hay que tomarla en serio es el riesgo de suicidio (Bret y Birmaher, 2002).

Los jóvenes que consideran o intentan un suicidio suelen tener antecedentes de enfermedades emocionales. Es posible que sea perpetradores o víctimas de la violencia y que tengan problemas académicos o conductuales. Muchos sufrieron maltrato en la niñez y tienen graves dificultades en sus relaciones. Tienden a pensar mal de sí mismos, a sentirse indefensos y tener un pobre control de impulsos y poca tolerancia a la frustración y al estrés. Estos jóvenes a menudo están distanciados de sus padres y no tienen a nadie fuera de la familia a quien recurrir. También suelen haber intentado el suicidio o a tener amigos o familiares que lo cometieron (Borowsky, Ireland y Resnick, 2001; Brent y Mann, 2006; Garland y Zigler, 1993; Johnson 2002; NIMH, 1999a; Suicide.Part I, 1996; Swedo *et al.*, 1991).

Tal vez el factor clave es la tendencia a la agresión impulsiva. Estudios de imagenología y post mortem del cerebro de personas que intentaron o lograron suicidarse han identificado deficiencias neurocognitivas para la función ejecutiva, la evaluación de riesgos y la solución de problemas (Brent y Mann 2006). Los factores de protección que reducen el riesgo de suicidio incluyen un sentido de conexión con la familia y la escuela, el bienestar emocional y el logro académico (Borowsky *et al.*, 2001).

2.6. Teorías sobre el desarrollo de la Adolescencia

Una teoría es un conjunto interrelacionado y coherente de ideas que ayudan a explicar un problema y a hacer predicciones. La diversidad de enfoques teóricos determina que entender el desarrollo adolescente sea una empresa bastante complicada. Justo en el momento en que una teoría parece explicar satisfactoriamente el desarrollo adolescente, surge otra que nos obliga a replantearnos las conclusiones previas. No debemos olvidar que acerca del desarrollo adolescente no ha habido ninguna teoría que permita explicar todos los aspectos del mismo, cada una de ellas ha contribuido con una pieza importante al puzzle global. Aunque los distintos enfoques teóricos a veces están en desacuerdo sobre algunos aspectos del desarrollo adolescente, gran

parte de su información es complementaria en vez de contradictoria. Consideradas conjuntamente, las distintas teorías nos ayudan a hacernos una idea global del desarrollo adolescente.

2.6.1. Teoría Psicoanalítica

Sigmund Freud (1856-1939) desarrollo sus ideas sobre la teoría psicoanalítica a partir de su trabajo con pacientes clínicos.

La teoría psicoanalítica describe el desarrollo como un proceso inconsciente, es decir, más allá de la conciencia e intensamente teñido por las emociones. Los teóricos psicoanalíticos consideran que el comportamiento solo es una característica superficial y que, para entender verdaderamente el desarrollo, tenemos que analizar los significados simbólicos del comportamiento y el funcionamiento interno de la mente. Los teóricos psicoanalíticos también hacen hincapié en la idea de que las experiencias tempranas con los padres moldean considerablemente el desarrollo.

Estructura de la Personalidad

Freud (1917) creía que la personalidad estaba compuesta por tres estructuras diferentes: id o ello, el ego o yo, y el superego o superyó.

El Id o Ello, es la estructura freudiana de la personalidad que está integrada por los instintos, los cuales constituyen la reserva de energía psíquica de una persona. En la teoría freudiana el id es completamente inconsciente; no tiene ningún contacto con la realidad

Ego se denomina la rama ejecutiva de la personalidad que toma decisiones racionales. El id y el ego no tienen modalidad no tienen en cuenta si las cosas están bien o mal.

El Superego o superyó, es la tercera estructura freudiana de la personalidad, es la rama de la moral de la personalidad. El superego tiene en cuenta si las cosas

están bien o mal. Podemos pensar en el superego como en lo que solemos denominar conciencia.

Freud consideraba que la personalidad es como un iceberg, en la teoría psicoanalítica la mayor parte de nuestra personalidad existe por debajo del nivel de la conciencia.

Freud creía que la vida de los adolescentes está llena de tensiones y conflictos. Para reducir estas tensiones, los adolescentes mantienen la información bloqueada en su mente inconsciente. Creía que hasta los comportamientos más triviales tienen un significado especial cuando se descubre las fuerzas que lo originan. Una contracción nerviosa, un tartamudeo, una broma, o una sonrisa pueden tener un motivo inconsciente para aparecer.

Mecanismos de Defensa

El yo resuelve los conflictos que se crean entre las demandas de la realidad, los deseos del ello y las restricciones del superego, utilizando los mecanismos de defensa. Se trata de métodos inconscientes que utiliza el yo para distorsionar la realidad a fin de protegerse de la ansiedad. Según el enfoque de Freud, las exigencias conflictivas de las distintas estructuras de la personalidad producen ansiedad. La ansiedad alerta al yo para que resuelva el conflicto poniendo en funcionamiento algún mecanismo de defensa. Según Freud, la represión es el mecanismo de defensa más eficaz y omnipresente, expulsa los impulsos inaceptables del ello fuera de la conciencia, relegándolos a la mente inconsciente. La represión es el fundamento de todos los demás mecanismos de defensa: es reprimir, o expulsar de la conciencia los impulsos amenazantes. Freud consideraba que las experiencias de la infancia temprana, muchas de las cuales son de contenido sexual, son demasiado amenazadoras o estresantes para afrontarlas conscientemente, y que reducimos la ansiedad de este conflicto mediante la represión.

Tanto Peter Blos (1989), un psicoanalista británico, como Anna Freud (1966), la hija de Sigmund Freud, creen que los mecanismos de defensa ayudan a entender el desarrollo adolescente. Blos afirma que la represión durante la

adolescencia no es en absoluto defensiva, sino más bien un aspecto integral normal, inevitable y universal de la pubertad. La naturaleza de la represión varía de un adolescente a otro. Puede implicar una anatomía infantil, obediencia, y tendencia a ponerse celoso, o bien un regreso repentino a la pasividad que caracterizaba el comportamiento durante la infancia.

Anna Freud (1966) desarrolló la idea de que los mecanismos de defensa son la clave para entender la adaptación adolescente. Ella consideró que los problemas de la adolescencia no se resuelven entendiendo el ello, o las fuerzas instintivas, sino profundizando en la existencia de objetos afectivos del pasado del adolescente.

Durante la adolescencia, estos impulsos progenitores se pueden reactivar o, lo que es peor, impulsos genitales recién adquiridos se pueden combinar con los impulsos que se desarrollaron durante los primeros años de la infancia. Hay dos últimos aspectos sobre los mecanismos de defensa que son importantes: en primer lugar, estos mecanismos son inconscientes; los adolescentes no se dan cuenta de que están utilizando un mecanismo de defensa para proteger su yo y mitigar la ansiedad; en segundo lugar, cuando se utiliza con moderación y de forma temporal, el mecanismo de defensa no es necesariamente patológico o nocivo. No obstante, no debemos permitir que los mecanismos de defensa dominen nuestro comportamiento y no nos dejen afrontar las demandas de la realidad

Fases Psicosexuales

Conforme Freud iba escuchando, preguntando y analizando las respuestas de sus pacientes, se fue convenciendo de que sus problemas eran el resultado de las experiencias acumuladas durante las primeras etapas de la vida. Freud creía que pasamos por cinco fases de desarrollo psicosexual y que en cada una de ellas experimentamos el placer en una parte del cuerpo, con mayor intensidad que en otras.

La fase oral que abarca los 18 primeros meses de vida, es la primera etapa freudiana, en la cual el placer del bebé se centra en torno a la boca. Masticar,

succionar y morder son las principales fuentes de placer de un bebé. Estas acciones le permiten mitigar la tensión.

La fase anal, comprendida entre el año y medio y los 3 años, es la segunda fase freudiana, en la cual el placer del bebé se sitúa en el ano o la función de excreción asociada al mismo. Según Freud, la contracción - relajación de los músculos anales permite mitigar las tensiones.

La fase fálica, comprendida entre los tres y los seis años, es la tercera etapa freudiana. Su nombre proviene del término latino phallus, que significa falo o pene. Durante la etapa fálica, el placer se focaliza en los genitales, cuando el niño descubre que su manipulación resulta placentera.

La fase de latencia, comprendida aproximadamente entre los 6 años y la pubertad, es la cuarta fase freudiana. En ella el niño reprime todos sus impulsos sexuales y se centra en desarrollar las habilidades sociales e intelectuales. Estas actividades canalizan la mayor parte de la energía del niño hacia áreas emocionalmente seguras y le ayudan a olvidarse de los conflictos sumamente estresantes de la fase fálica.

La fase genital es la quinta fase freudiana. Se inicia con la pubertad y se prolonga durante la etapa adulta. La fase genital es un periodo de reactivación de los impulsos sexuales; la fuente del placer sexual se encuentra ahora en una persona ajena al contexto familiar. Freud creía que los conflictos con los padres no resueltos se reactivan durante la adolescencia. Cuando se resuelven, el individuo es capaz de desarrollar una relación amorosa, madura y funcionar independientemente como adulto.

2.6.2. Teoría de Erikson

Erik Erikson, 1982 reconoció la aportación de Freud pero consideraba que no supo ver algunas dimensiones importantes del desarrollo humano. Por ejemplo, Erikson habló de estadios psicosociales, a diferencia de las fases psicosexuales

de Freud. Para Freud, la motivación primaria del comportamiento humano era de carácter sexual, mientras que para Erikson era de carácter social y reflejaba el deseo de afiliarse con otras personas. Erikson hizo hincapié en que el cambio evolutivo tiene lugar a lo largo de todo el ciclo vital. En la teoría de Erikson, existen ocho estadios psicosociales que abarcan todo el ciclo vital, cada uno de ellos se centra en una sola tarea evolutiva que enfrenta a la persona a una crisis que debe superar. Según Erikson, estas crisis no son catástrofes, sino puntos de inflexión de mayor vulnerabilidad y mayor potencial. Cuando más eficazmente resuelva estas crisis un individuo, más saludable será su desarrollo.

Confianza versus Desconfianza. Es el primer estadio psicosocial de Erikson, que se prolonga durante el primer año de vida. La vivencia de la confianza requiere una sensación de bienestar física y una cantidad mínima de miedo por el futuro. La confianza durante la primera infancia sienta las bases de una expectativa que durará toda la vida, de que el mundo será un lugar bueno y agradable para vivir.

Autonomía versus Vergüenza y duda. El segundo estadio psicosocial de Erikson se inicia a finales del primer año y se prolonga hasta el tercero. Después de adquirir confianza en sus cuidadores, los bebés empiezan a descubrir que su comportamiento es efectivamente suyo y empiezan a afirmar su sentido de independencia y autonomía. Se dan cuenta de que tienen voluntad. Si a un bebé se le limita demasiado y se le castiga con dureza, es probable que desarrolle una sensación de vergüenza y duda.

Iniciativa versus culpa. Es el tercer estadio psicosocial de Erikson, que se prolonga durante la etapa preescolar. Durante esta etapa se amplía el mundo social del niño, que se ve obligado a afrontar más desafíos que en las etapas anteriores. Para superar estos desafíos, necesitará comportarse activa y deliberadamente. A esta edad, a los niños se les pide que se responsabilicen de su cuerpo, su comportamiento, sus juguetes y sus mascotas.

El desarrollo de un sentido de la responsabilidad favorece la iniciativa. No obstante, cuando un niño es irresponsable y se le hace sentir angustiado, es posible que surjan sentimientos de culpa. Erikson extrae un enlace positivo de

esta etapa. Considera que la mayor parte de la culpa es compensada rápidamente por la sensación de logro.

Laboriosidad versus inferioridad. Es el cuarto estadio psicosocial de Erikson, que coincide aproximadamente con el periodo de la enseñanza primaria. La iniciativa de los niños los pone en contacto con un universo de nuevas experiencias. Conforme se van adentrando en la etapa escolar, los niños dirigen su energía hacia la adquisición de conocimientos y el dominio de habilidades intelectuales. En ningún otro momento tienen los niños tantas ganas de aprender como al final de la etapa preescolar de expansiva imaginación. El peligro durante esta etapa es que el niño desarrolle un sentimiento de inferioridad o una sensación de incompetencia e improductividad. Erikson considera que los profesores tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de la laboriosidad. Los profesores deberían coaccionar, suave pero firmemente, a los niños para que se embarquen en la aventura de descubrir que pueden aprender a conseguir cosas que nunca se habrían imaginado.

Identidad versus confusión de la identidad. Es el quinto estadio psicosocial de Erikson, que coincide aproximadamente con la adolescencia. En este estadio, la persona se enfrenta al descubrimiento de quién es, qué hace en la vida y hacia donde va. Los adolescentes deben adoptar muchos roles y adquirir un estatus nuevo, propio de los adolescentes por ejemplo: el laboral y el de pareja. Los padres deben dejar que los adolescentes exploren roles distintos y diferentes caminos dentro de cada rol. Si el adolescente explora estos roles de una forma saludable y encuentra un camino positivo a seguir en la vida, desarrollará una identidad positiva. Si los padres imponen una identidad al adolescente, si este no explora adecuadamente muchos roles posibles, y si no logra encontrar un camino positivo a seguir en el futuro, reinará la confusión de la identidad.

Intimidad versus aislamiento. Es el sexto estadio psicosocial de Erikson, que coincide con la primera parte de la etapa adulta. En este estadio, el individuo debe afrontar la tarea evolutiva de establecer relaciones íntimas con otras personas. Erikson describe la intimidad como encontrarse a sí mismo al tiempo que uno se pierde en el otro. Si el joven adulto forma amistades saludables y

establece una relación íntima con otra persona, alcanzará la intimidad. Si no, reinara el aislamiento.

Productividad versus estancamiento. Es el séptimo estadio psicosocial de Erikson, que coincide con la adultez media. Una de las preocupaciones centrales de esta etapa es ayudar a la generación más joven a desarrollar y llevar una vida plena. A esto se refiere Erikson cuando habla de productividad. La sensación de no haber hecho nada para ayudar a la próxima generación es el estancamiento.

Integridad versus desesperación. Es el octavo y último estadio psicosocial de Erikson, que coincide con la adultez tardía. Durante esta etapa solemos volver la vista atrás para evaluar lo que hemos hecho con nuestras vidas. A través de muchas rutas diferentes, es posible que una persona mayor haga un balance positivo de todas las etapas evolutivas previas

2.6.3. Teoría de Piaget

La teoría de Piaget sostiene que las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios de desarrollo cognitivo. Dos procesos subyacen a esta construcción cognitiva del mundo: la organización y la adaptación. Para dar sentido al mundo, organizamos nuestras experiencias, pero no solo eso, también adaptamos nuestro pensamiento para incluir nuevas ideas porque la información adicional acrecienta nuestra comprensión.

Piaget creía que atravesamos cuatro estadios en nuestra comprensión del mundo. Cada estadio está relacionado con la edad e implica una forma particular de pensar. La forma diferente de entender el mundo es lo que determina que una persona se encuentre un estadio o en otro; adquirir más información no implica avanzar de un estadio a otro en la teoría de Piaget, quien sostenía que la cognición es cualitativamente diferente en cada uno de los distintos estadios del desarrollo.

El estadio sensorio motor, que se extiende aproximadamente desde el nacimiento hasta los 2 años, es el primer estadio piagetiano. En este estadio, los

niños construyen la comprensión del mundo coordinando experiencias sensoriales y acciones físicas o motoras, de ahí el término sensorio motor.

El estadio preoperacional, que se extiende aproximadamente de los 2 a los 7 años, es el segundo estadio piagetiano. En este estadio, los niños empiezan a representarse el mundo con palabras, imágenes y dibujos. El pensamiento simbólico va más allá del establecimiento de conexiones entre la información sensorial y las acciones

El estadio de las operaciones concretas que se extiende aproximadamente de los 7 a los 11 años es el tercer estadio piagetiano. En este estadio, los niños son capaces de realizar operaciones, y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre y cuando se aplique a ejemplos concretos o específicos. Por ejemplo, en el estadio de las operaciones concretas un niño no se puede imaginar los pasos necesarios para resolver una ecuación algebraica, lo que es demasiado abstracto para esta etapa evolutiva.

El estadio de las operaciones formales, que aparece entre los 11 y los 15 años, es el cuarto y último estadio piagetiano. En este estadio, la persona va más allá de las experiencias concretas y piensa de una forma más abstracta y lógica. Esta forma de pensar permite que los adolescentes elaboren imágenes mentales de situaciones hipotéticas. Puede reflexionar sobre cómo sería un padre ideal y comparar a sus padres con ese punto de referencia. Empiezan a dar vueltas a las posibilidades que tienen a su alcance y se sienten fascinados con lo que podrían convertirse en el futuro. A la hora de resolver un problema, los adolescentes son más sistemáticos: formulan hipótesis sobre por qué las cosas ocurren, del modo en que ocurren, y las ponen a prueba utilizando la deducción.

2.6.4. Teoría de Vygotsky

Lev Vygotsky, al igual que Piaget, creía que los niños construyen activamente su conocimiento. La teoría de Vygotsky es una teoría cognitiva sociocultural que enfatiza la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales.

La teoría de Vygotsky se basa en tres ideas principales: 1. Las habilidades cognitivas de los niños y adolescentes se entienden mejor cuando se analizan e interpretan evolutivamente. 2. Las habilidades cognitivas están mediadas por las palabras, el lenguaje y las formas del discurso, que actúan como herramientas psicológicas para facilitar y transformar la actividad mental. 3. Las habilidades cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales y están inmersas en un trasfondo sociocultural.

Para Vygotsky, adoptar un enfoque evolutivo significa que, para entender cualquier aspecto del funcionamiento infantil y adolescente, se debe examinar sus orígenes y transformaciones desde formas tempranas a formas más tardías. Por ello, un acto mental en concreto no se puede considerar aisladamente, sino que se debe evaluar como un paso más en un proceso de desarrollo gradual.

La segunda idea de Vygotsky afirma que, para entender el funcionamiento cognitivo, es necesario examinar las herramientas que lo median y le dan forma, y ello le llevó a creer que el lenguaje es la más importante de esas herramientas. Vygotsky argumentó que el lenguaje es la herramienta que ayuda al niño y al adolescente a planificar actividades y a resolver problemas.

La tercera idea de Vygotsky era que las habilidades cognitivas se originan en las relaciones sociales y la cultura. Vygotsky consideraba que el desarrollo cognitivo del niño y del adolescente no se puede separar de las actividades sociales y culturales. Creía que el desarrollo de la memoria, la atención y el razonamiento implica aprender a utilizar las herramientas que han creado la sociedad, tales como el lenguaje, el sistema matemático y las estrategias nemotécnicas.

Las ideas de Vygotsky reflejan sobre todo la premisa de que el funcionamiento cognitivo tiene un origen social.

El enfoque del procesamiento de la información. Enfatiza que las personas manipulan y programan información y diseñan y utilizan estrategias relacionadas con su organización. La memoria y el pensamiento son dos procesos nucleares del procesamiento de información. Según el enfoque del procesamiento de la

información, la capacidad de procesamiento de la información se va desarrollando de forma gradual, lo que permite que las personas desarrollen habilidades y adquieran conocimientos cada vez más complejos.

2.6.5. Teoría de Skinner

El conductismo hace hincapié en el estudio científico de las respuestas conductuales observables y sus determinantes ambientales. En el conductismo de B. F. Skinner, la mente, consciente o inconsciente, no es necesaria para explicar el comportamiento y el desarrollo.

Para Skinner, el desarrollo es comportamiento y las recompensas y los castigos moldean las conductas.

Los conductistas consideran que el desarrollo es aprendido y a menudo cambia en función de las experiencias ambientales. Afirman que la reorganización de las experiencias puede modificar el desarrollo. Para un conductista, el comportamiento tímido se puede transformar en comportamiento extrovertido, el comportamiento agresivo en comportamiento dócil y el comportamiento aburrido en entusiasta y motivado.

2.6.6. Teoría Sociocognitiva

Se considera que los conductistas están en lo cierto cuando dicen que la personalidad se aprende y que está fuertemente influida por los factores ambientales. La teoría sociocognitiva sostiene que el comportamiento, el ambiente y los factores personales/cognitivos son importantes para entender el desarrollo.

Albert Bandura y Walter Mischel son los creadores de la versión contemporánea de la teoría sociocognitiva, que en un principio se denominó teoría del aprendizaje social. Bandura afirma que el comportamiento, el ambiente y los factores personales/cognitivos interactúan recíprocamente. Por lo tanto, la

propuesta de Bandura es que el ambiente puede determinar el comportamiento de una persona, pero hay que tener en cuenta otros muchos elementos. El comportamiento de la persona puede modificar el ambiente y los factores personales/cognitivos pueden influir sobre el comportamiento de una persona y viceversa. Entre los factores personales/cognitivos se incluye la autoestima, los planes y las habilidades de pensamiento.

Bandura considera que el aprendizaje vicario o por observación es un aspecto fundamental de como aprende el ser humano. A través del aprendizaje vicario, nos formamos ideas, el enfoque sobre el comportamiento de otra persona y después podemos reproducir dichos comportamientos.

En el conductismo de Skinner, el enfoque sociocognitivo subraya la importancia de la investigación empírica en el estudio del desarrollo. Se centra en los procesos que explican el desarrollo de los factores socioemocionales y cognitivos que influyen sobre nuestra forma de ser.

2.6.7. Teoría Ecológico-Contextual

La teoría ecológico-contextual es el enfoque teórico de Urie Bronfenbrenner sobre el desarrollo. Postula a la existencia de cinco sistemas ambientales que van desde de la interacción directa con los agentes sociales de menor alcance hasta el influjo de la cultura mayor alcance. Los cinco sistemas son los siguientes:

El microsistema es el entorno en el que vive el individuo. Este contexto incluye a la familia, los compañeros, el colegio y el vecindario. En el microsistema es donde tiene lugar la mayoría de las interacciones directas con los agentes sociales. Por ejemplo, con los padres, los compañeros de clase y los profesores. El individuo no se ve como un receptor pasivo de experiencias dentro de cada contexto, sino como alguien que ayuda a construir los entornos en los que vive.

El mesosistema se refiere a las relaciones existentes entre distintos microsistemas, o conexiones entre contextos, como la relación entre las experiencias familiares y escolares, entre las experiencias laborales y escolares,

o entre las familias y las del grupo de compañeros. Por ejemplo, los adolescentes que han sido rechazados por sus padres pueden tener dificultades para desarrollar relaciones positivas con sus profesores.

El exosistema se refiere a cuando las experiencias en otro contexto social en el que el individuo no desempeña un papel activo, repercuten sobre lo que se experimenta en un contexto más inmediato. Por ejemplo, las experiencias laborales de una mujer pueden repercutir sobre las relaciones que mantiene con su marido y su hijo adolescente.

El macrosistema se refiere a la cultura en la que vive inmerso el individuo. Por cultura, entendemos las pautas de conducta, creencias y demás valores de un grupo de personas que se transmiten de una generación a otra. Los estudios transculturales, que comparan dos o más culturas entre sí, proporcionan información sobre la posibilidad de generalizar los hallazgos sobre el desarrollo adolescente.

El cronosistema se refiere al patrón de los acontecimientos ambientales y las transiciones a lo largo del curso de la vida, así como a las circunstancias socio históricas. Por ejemplo, al estudiar los efectos del divorcio sobre los hijos, los investigadores han constatado que los efectos negativos suelen alcanzar su máxima expresión durante el año inmediatamente posterior al divorcio y que los efectos son mucho más negativos para los hijos que para las hijas. El cronosistema tiene un gran impacto sobre la vida de los adolescentes.

2.7. Características del TDAH

La característica principal del trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH) es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el desarrollo. La inatención se manifiesta conductualmente en el TDAH como desviación en la tarea, falta de persistencia, dificultad para mantener la atención y desorganización que no se debe a un desafío o falta de comprensión. La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva. En los adultos, la hiperactividad puede manifestarse como una inquietud extrema y un nivel de actividad que cansa a las otras personas. La impulsividad se refiere

a acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un gran riesgo de dañar al individuo. Los comportamientos impulsivos pueden manifestarse como una tendencia a inmiscuirse socialmente y/o tomar decisiones importantes sin tener en cuenta las consecuencias a largo plazo.

El TDAH empieza en la infancia. El requisito de que varios síntomas estén presentes desde los 12 años de edad trasmite la importancia de una presentación clínica sustancial durante la infancia. Al mismo tiempo no se especifica una edad de inicio más temprana por las dificultades para establecer retrospectivamente y con precisión el inicio durante la infancia. La memoria de los síntomas infantiles en los adultos tiende a ser poco fiable y convendrá obtener información adicional. Las manifestaciones del trastorno deben estar presentes en más de un entorno. La confirmación de los síntomas sustanciales en los diferentes entornos normalmente no se puede realizar con precisión sin consultar con informantes que hayan observado al individuo en esos contextos. De manera característica, los síntomas varían dependiendo del contexto dentro de cada entorno. Los signos del trastorno pueden ser mínimos o estar ausentes cuando el individuo recibe recompensas frecuentes, está participando en actividades especialmente interesantes, cuando está bajo estrecha supervisión, (DSM-5, 2014. pag.61.).

2.7.1 Características asociadas que apoyan el diagnóstico

Los retrasos leves del desarrollo lingüístico motor o social no son específicos del TDAH, pero frecuentemente concurren. Entre las características asociadas se pueden incluir la baja tolerancia a la frustración, la irritabilidad y la labilidad del estado de ánimo. Al llegar a la juventud, el TDAH se asocia a un mayor riesgo de intentos de suicidio, principalmente cuando hay trastornos comorbidos del estado de ánimo o de la conducta, o bien, exista consumo de sustancias.

Ningún marcador biológico es diagnóstico para el TDAH. Incluso en los casos poco frecuente, en que hay una causa genética conocida se debe seguir diagnosticando la presentación del TDAH. (DSM-5, pag.61).

Prevalencia

Las encuestas de población sugieren que el TDAH ocurre en la mayoría de las culturas en aproximadamente el 5% de los niños y el 2.5% de los adultos. (DSM-5, pag.61).

2.7.2. Desarrollo y Curso del TDAH

Muchos padres observan la actividad motora excesiva por primera vez cuando el niño está en la primera infancia, pero los síntomas son difíciles de distinguir de los comportamientos normales, muy variables antes de los 4 años. El TDAH se identifica más frecuentemente durante la escuela primaria, cuando la inatención llega a ser más destacada y deteriora el rendimiento. El trastorno es relativamente estable durante la adolescencia temprana, pero algunos individuos tienen un curso que empeora con la aparición de comportamientos antisociales. En la mayoría de los individuos con TDAH, los síntomas de hiperactividad motora llegan a ser menos obvios durante la adolescencia y la vida adulta, aunque pueden persistir las dificultades debidas a la inquietud, la inatención, la poca planificación y la impulsividad. Una proporción sustancial de niños con TDAH tiene deterioros que persisten durante la edad adulta.

Durante la adolescencia, los signos de hiperactividad son menos frecuentes y pueden limitarse al jugueteo o a una sensación interior de nerviosismo, inquietud o impaciencia. En la edad adulta, junto con la intención y la inquietud puede ser problemática la impulsividad aun cuando la hiperactividad haya disminuido. (DSM-5, pag.62).

Aspectos diagnósticos relacionados con el género

El TDA-H es más frecuente en el sexo masculino que en el femenino entre la población general, con una proporción de aproximadamente 2.1 % en los niños y 1.6 % en los adultos. El sexo femenino tiene más tendencia que el masculino a presentar principalmente rasgos de inatención. (DSM-5, pag.63).

2.7.3. Consecuencias funcionales del trastorno por déficit de atención /hiperactividad (TDA-H)

EL TDA-H se asocia a bajo rendimiento escolar, escasos logros académicos y rechazo social; en los adultos, se asocia a menores rendimientos y logros laborales, y un mayor ausentismo y a más probabilidades de desempleo, además de un mayor número de conflictos interpersonales. Los niños con TDA-H tienen significativamente más probabilidades que otros niños de desarrollar un trastorno de conducta en la adolescencia y un trastorno de personalidad antisocial en la edad adulta; en consecuencia, aumentan las probabilidades de los trastornos por consumo de sustancias y el encarcelamiento. El posterior riesgo de presentar trastornos por consumo de sustancias, es elevado, especialmente cuando se desarrolla un trastorno de conducta o un trastorno de la personalidad antisocial. Los individuos con TDA-H tienen más probabilidades que otros de sufrir lesiones. Los accidentes y las infracciones de tráfico son más frecuentes entre los conductores con TDA-H. Puede haber un elevado riesgo de obesidad entre los individuos con TDA-H.

La dedicación insuficiente o variable a las tareas que requieren esfuerzo sostenido la interpretan muchas veces los demás como pereza, irresponsabilidad o falta de cooperación. Las relaciones familiares pueden caracterizarse por la discordia y las interacciones negativas. Las relaciones con los compañeros muchas veces están afectadas por el rechazo, la negligencia o las burlas hacia el individuo con TDA-H. Normalmente los individuos con TDA-H tienen menor educación escolar, menores logros vocacionales y puntuaciones intelectuales más bajas que sus compañeros, aunque hay mucha variabilidad. En su forma grave, el trastorno causa un gran deterioro, afectando a la adaptación social, familiar y académica/laboral.

Los déficits académicos, los problemas relacionados con la escuela y la tendencia negligente hacia los compañeros tienden a estar más asociados con los síntomas marcados de inatención; mientras que el rechazo de los compañeros y, en menor grado, las lesiones por accidentes, son más destacados con los síntomas marcados de hiperactividad o impulsividad (DSM-5, pág. 63).

2.7.4. Diagnóstico Diferencial

Trastorno de ansiedad. El TDA-H comparte los síntomas de inatención con los trastornos de ansiedad. Los individuos con TDA-H son inatentos por su atracción por los estímulos externos, por las nuevas actividades o por distraerse pensando en actividades agradables. Esto se distingue de la inatención debida a la preocupación y la rumiación que se observa en los trastornos de ansiedad. La inquietud también se puede observar en los trastornos de ansiedad. Sin embargo, en el TDA-H, el síntoma no se asocia a preocupación y rumiación.

Trastorno Depresivo. Los individuos con trastornos depresivos pueden presentar incapacidad para concentrarse. Sin embargo, la baja concentración en los trastornos del estado de ánimo solamente llega a ser prominente durante los episodios depresivos.

Trastorno Bipolar. El trastorno bipolar es raro en los preadolescentes incluso cuando son prominentes la irritabilidad y la ira graves, mientras que el TDA-H es frecuente en los niños y adolescentes que muestran ira e irritabilidad excesivas.

Trastornos por consumo de sustancias. Diferenciar el TDA-H de los trastornos por consumo de sustancias puede ser problemático si la primera presentación de los síntomas del TDA-H sigue al inicio del abuso o consumo frecuente. Para el diagnóstico diferencial, podría ser esencial obtener pruebas claras de la presencia de un TDA-H antes del abuso de sustancias a partir de los informantes o de informes previos.

Trastornos de Personalidad. En los adolescentes y los adultos puede ser difícil distinguir el TDA-H de los trastornos de la personalidad límite, narcisista y otros. Es por ello la necesidad de un diagnóstico neurológico (DSM-5, pp. 64-65).

2.7.5. Comorbilidad

En los contextos clínicos, los trastornos comórbidos son frecuentes en los individuos cuyos síntomas cumplen los criterios del TDA-H. Entre la población general, el trastorno negativista desafiante concurre con el TDA-H en aproximadamente la mitad de los niños con presentación combinada y en cerca de una cuarta parte de los niños y los adolescentes con presentación

predominante inatenta. El trastorno de conducta concurre en aproximadamente una cuarta parte de los niños y los adolescentes como presentación combinada, dependiendo de la edad y el contexto. La mayoría de los niños y los adolescentes con trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo tiene síntomas que también cumplen los criterios del TDA-H. El trastorno específico del aprendizaje frecuentemente concurre con el TDA-H. Los trastornos de ansiedad y el trastorno de depresión mayor ocurren en una minoría de individuos con el TDA-H, aunque más frecuentemente que en la población general. El trastorno explosivo intermitente ocurre en una minoría de adultos con TDA-H, pero a niveles por encima de los que presenta la población general. Aunque los trastornos por consumo de sustancias son relativamente más frecuentes entre los adultos con TDA-H que entre la población general, los trastornos están presentes solamente en una minoría de adultos con TDA-H que entre la población en general. En los adultos, el trastorno de la personalidad antisocial y otros trastornos de la personalidad pueden concurrir con el TDA-H. Otros trastornos, que pueden concurrir con el TDA-H, son el trastorno obsesivo-compulsivo, el trastorno de tics (DSM-5, pág. 65).

2.8. ¿Qué es un Proyecto?

Intención de hacer algo o plan que se idea para poderlo realizar. (Enciclopedia Larousse, pág. 1975).

2.8.1 Características de un Proyecto

Un proyecto es un descrito en forma general, un proyecto es la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema tendente a resolver entre muchas, una necesidad humana.

En esta forma, puede haber diferentes ideas, inversiones de diverso monto, tecnología y metodologías con diverso enfoque, pero todas ellas destinadas a resolver las necesidades del ser humano en todas sus facetas, como pueden ser: Educación, Alimentación, Salud, Ambiente, Cultura, etc. (Baca Urbina, 2001 . pág. 2).

Un proyecto es un esfuerzo por lograr un objetivo específico mediante una serie especial de actividades interrelacionadas y la utilización eficiente de los recursos. (Gido y Clements, 2012.pág. 2).

El proyecto es el plan prospectivo de una unidad de acción capaz de materializar algún aspecto del desarrollo económico o social. Esto implica, desde el punto de vista económico, proponer la producción de algún bien o la prestación de algún servicio, con el empleo de una cierta técnica y con miras a obtener un determinado resultado o ventaja económica o social. Como plan de acción, el proyecto supone también la indicación de los medios necesarios para su realización y la adecuación de esos medios a los resultados que se persiguen. El análisis de estas cuestiones se hace en los proyectos no solo desde el punto de vista económico sino también educativo y social. El proyecto se dirige a introducir las determinadas decisiones de acción y elección entre diversas opciones el máximo de racionalidad compatible con las restricciones resultantes del conocimiento incompleto y probabilístico que se tiene de la realidad social o económica.

La palabra proyecto se designa para hablar de un documento o monografía en que se plantea y analizan los problemas que implica movilizar factores para alcanzar objetivos determinados de acuerdo con una función dada, justificando asimismo el empleo de estos factores frente a otras opciones potenciales de utilización.

Carácter de un Proyecto. Se refiere a si el proyecto es considerado predominantemente económico o social. Será de carácter económico si la decisión final sobre su realización se hace en base a una demanda efectiva capaz de pagar el precio del bien o servicio que el proyecto produzca. Será de carácter social si este precio o una parte del mismo serán pagados por la comunidad o en beneficio de ella.

Categoría del Proyecto. Producción de bienes (agrícolas, agropecuarios, etc.), infraestructura económica (energía, transporte, mineros, etc.), Social (salud, educación comunidad, saneamiento ambiental).

Un proyecto social es la unidad mínima de asignación de recursos que, a través de un conjunto integrado de procesos de actividades, pretende transformar una parcela de la realidad, disminuyendo o eliminando un déficit, o solucionando un problema. (Cohen y Martínez; 2002. CEPAL).

2.9. Autoestima

2.9.1. La autoestima en las relaciones interpersonales

Aquí, el yo social se manifiesta a través de la relación con otros y con el medio. Nadie se realiza solo, sino a través del otro, de razonar frente a otro y con el otro; sin él no habría espejo, reflejo, ni quien mostrara otra forma de ver la realidad. Es aquí donde se ve más claro ese darse cuenta del que se habló. Es más fácil ver las fallas en el otro que en sí mismo. Es más fácil “culpar” al otro, que darse cuenta y preocuparse por lo propio.

Al descubrir y desarrollar los talentos que le han sido dados al ser humano, la autoestima se acrecienta, motivando los demás cambios positivos. Según sea la autoestima de una persona así será la imagen que tenga de sí misma; y la comunicación: abierta o cerrada, consciente o inconsciente, positiva o negativa.

Como la persona se perciba así misma percibirá a los demás. Algunas veces vera en el otro lo que crea o lo que sienta de si misa.

En resumen: el hombre es en el otro, a través del otro. Fracasaré en sus relaciones interpersonales si no puedo tener buenas relaciones consigo mismo. Si tiene problemas con las personas empezará por resolverlos mediante un aprecio crítico y honesto de sí mismo.

Deben reconocerse en la propia persona los temores, alegrías, dudas, sentimientos, etc.; haciéndose responsable de ellos para que no interfieran en la relación con los demás.

La autoestima es un silencioso respeto por uno mismo (Elkins). Solo en la medida en que se presente este autorrespeto se entenderán las necesidades y valores de los demás; no se hará daño, juzgará ni culpará a los otros. Se valorará gracias a las propias necesidades y valores, se entenderá que así como uno tiene los suyos y los necesitan los valores, así el otro tiene los suyos y los necesita.

El ser humano debe valorar el aquí y ahora. No debe esperar a respetarse cuando se sea mejor.

La creatividad es el principio de bienestar y progreso, una capacidad humana perfectible y educable, con gran diversidad de áreas: artes, filosofía, ciencias y relaciones humanas.

En el tema de la autoestima, trascenderse es transformación y expansión de sí mismo. “El hombre no es solo cuerpo material, sino que está constituido por algo que trasciende a los sentidos, a las dimensiones físicas del espacio y del tiempo. El pecado más grande es la ignorancia de la conciencia, de esa conciencia de horizonte limitado que tiene en él y frente a él. Esta inconciencia es la fuente de todos los males que el hombre sufre” (Gutiérrez Sáenz).

Branden menciona que la autoestima es una necesidad humana fundamental. Su efecto no requiere ni nuestra comprensión ni nuestro consentimiento. Funciona a su manera en nuestro interior con o sin nuestro conocimiento. Somos libres de intentar comprender la dinámica de la autoestima o de desconocerla, pero si optamos por esto último seremos un enigma para nosotros mismos y pagaremos las consecuencias.

La influencia de la autoestima

El nivel de nuestra autoestima tiene profundas consecuencias en cada aspecto de nuestra existencia: en la forma de actuar en el puesto de trabajo, en el trato con la gente, con la que probablemente lleguemos, en un plano personal, en la persona de la que probablemente nos enamoramos, en la forma de relacionarnos con nuestro cónyuge, con nuestros hijos y con nuestros amigos y en el nivel de felicidad personal que alcancemos.

Cuanto mayor sea nuestra autoestima, estaremos más dispuestos a tener relaciones que sean más gratificantes. La razón se debe a que lo igual llama a lo igual, la salud atrae a la salud.

Un principio importante en las relaciones humanas es que tendemos a sentirnos más cómodos con las personas cuyo nivel de autoestima se parece al nuestro. Las relaciones más desastrosas se dan entre aquellas personas que tienen un bajo concepto de sí mismas; la unión de dos abismos no crea una cima.

Cuando más saludable sea nuestra autoestima más nos inclinaremos a tratar a los demás con respeto, benevolencia, buena voluntad y justicia, ya que no tenderemos a considerarlos una amenaza; y es así dado a que el respeto a uno mismo es el fundamento del respeto a los demás. Una baja autoestima inclina a las personas a un comportamiento antisocial.

Una buena dosis de autoestima es uno de los recursos más valiosos de que puede disponer un adolescente, quien con ella, demostrará amplitud de emociones y sentimientos, tolerará bien frustración.

La autoestima influye sobre el adolescente en:

Cómo se siente

Cómo piensa, aprende y crea

Cómo se valora

Cómo se relaciona con los demás

Cómo se comporta

Los aspectos positivos que refuerzan las posibilidades de los adolescentes de cara a la vida adulta son:

Saber con claridad con qué fuerzas, recursos, interese y objetivos se cuenta.

Relaciones personales efectivas y satisfactorias.

Claridad de objetivos.

Ayudando a los adolescentes a acrecentar su autoestima se pueden inducir situaciones beneficiosas y reforzar así los recursos de los adolescentes para la vida adulta. Para ellos, es una auténtica necesidad fraguar su identidad y sentirse bien consigo mismos.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Metodología

Participantes

Para la realización de esta investigación se necesita la participación de adolescentes diagnosticados con THDA de la Educación Básica (Secundaria), al mismo tiempo que se toman en consideración los alumnos sin este trastorno para la recuperación de datos, la muestra para este proyecto de investigación será seleccionada en la institución educativa ubicada en la población del Ejido Tobobampo, Municipio de Sinaloa de Leyva. Esta institución se encuentra registrada ante la Zona Escolar 007, con clave: 25EESO152C, con turno vespertino y registrado con el nombre Lic. José López Portillo. Cuenta con seis grupos, dos por grado y en su totalidad tiene escritos a más de 100 alumnos y 15 personas que componen la estructura administrativa y docente. Actualmente se encuentra a cargo de la institución la Licenciada en Ciencias Naturales María Elena Astorga Ahumada, egresada de la Normal Superior de Nayarit. El Proyecto de Intervención fortalecerá el taller Promoción de las Relaciones Interpersonales en los Adolescentes con TDA-H, que implementan un día de cada mes dentro de la institución, el cual tiene como objetivo general el fomentar los valores para una mejor convivencia escolar.

3.2. Tipo de Investigación

Investigación Cualitativa

Sampieri. 2014, define Este enfoque cualitativo Como la guía de las áreas o temas significativos de la investigación, es decir, estos estudios desarrollan preguntas e hipótesis antes, Durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Estas actividades sirven para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y después, para refinarlas y responderlas. Por esta razón se implementa dentro del proyecto de tesis.

Una vez concedida la idea del estudio, el investigador debe familiarizarse con el tema en cuestión. Aunque el enfoque cualitativo es inductivo, necesitamos conocer con mayor profundidad el terreno que estamos pisando. El planteamiento cualitativo suele incluir los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y la viabilidad, además de una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema y la definición inicial del ambiente o contexto. Los objetivos y preguntas poseen una naturaleza distinta en la investigación cualitativa, ya que en esta no se busca precisar o acotar el problema o fenómeno de estudio al comenzar el proceso. Tales elementos del planteamiento son más bien enunciativos y constituyen un punto de partida en la investigación. La justificación es importante, al igual que en los planteamientos cuantitativos, particularmente cuando el estudio necesita de la aprobación de otras personas.

La viabilidad es un elemento que también se valora y se ubica en cuanto a tiempo, recursos y habilidades. Es necesario que nos cuestionemos: ¿es posible llevar a cabo el estudio? ¿Poseemos recursos para hacerlo? En relación con las deficiencias en el conocimiento de los problemas, constituye un elemento que se considera principalmente si se decide revisar la literatura relacionada con el tema de la investigación.

Williams, Unrau y Grinnell (2005) establecen una excelente metáfora de lo que representa un planteamiento cualitativo: es como entrar a un laberinto, sabemos dónde comenzamos, pero no donde habremos de terminar, entramos con convicción, pero sin un mapa preciso.

Para responder a las preguntas es necesario elegir un contexto o ambiente donde se lleve a cabo el estudio; aunque los planteamientos cualitativos son los generales, deben situarse en tiempo y lugar (Creswell, 2005).

Mertens (2005), además de Coleman y Unrau (2005) consideran que la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es muy difícil de medir o no se ha medido anteriormente.

Las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto en el cual esperamos encontrar los casos que nos interesan. En las investigaciones cualitativas en lugar de

preguntarnos: ¿Quiénes van a ser medidos?, nos cuestionamos: ¿Qué casos nos interesan inicialmente y donde podemos encontrarlos? Mertens (2005) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. Incluso la muestra puede ser una sola unidad de análisis (estudio de caso). La investigación cualitativa por sus características requiere de muestras flexibles, aunque como en cualquier estudio se comienza con una muestra, ya sea de sangre, escuelas, administrativos, familiares, etc.

Investigación Transversal

Recolecta datos en un solo momento, en un tiempo. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Método: Investigación-Acción

La investigación – acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez Gayou, 2003) y mejorar practicas concretas, su propósito fundamental se centra en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales, Sandi (2003, p. 161) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación.

Por su parte, Elliot (1991) conceptual la investigación-acción como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella; para León y Montero (2002) representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos en espiral, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Principales características de la investigación-acción:

1. Estudia prácticas locales (del grupo o comunidad).
2. Involucra indagación individual o en equipo.
3. Se centra en el desarrollo y aprendizaje de los participantes.

4. Implementa un plan de acción (para resolver el problema, introducir la mejora o generar el cambio).

Principales características de la investigación-acción participativa:

1. Estudia temas sociales que constituyen las vidas de las personas de un grupo o comunidad
2. Resalta la colaboración equitativa de todo el grupo o comunidad
3. Se enfoca en cambios para mejorar el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos
4. Emancipa a los participantes y al investigador (Creswell, 2005).

El proceso de la investigación acción está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio hasta que se alcanza el cambio o la solución al problema. Hernández, Fernández y Baptista (2014), enlistan el ciclo del proceso:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación.
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Los mismos autores describen las implicaciones de cada ciclo. En el primero de ellos, es importante considerar que la detección del problema exige conocerlo a profundidad a través de la inmersión en el contexto a estudiar para comprender ampliamente quienes son las personas involucradas, cómo se han presentado los eventos o situaciones y lograr claridad conceptual del problema a investigar e iniciar con la recolección de datos. Una vez recolectada la información, el análisis de los datos se puede llevar a cabo con el apoyo de mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, matrices, jerarquizaciones, organigramas o análisis de redes. El paso siguiente es elaborar un reporte con el diagnóstico a partir de la información analizada, que es presentado a los participantes para validar la información y confirmar hallazgos.

Enseguida se pasa al segundo ciclo, que consiste en la elaboración del plan para implementar cambios o soluciones a los problemas detectados. En el tercer ciclo se aplica el proyecto. El investigador debe dedicarse a recolectar datos de manera continua para evaluar cada tarea desarrollada y retroalimentar a los participantes mediante sesiones donde recupera a su vez las experiencias y opiniones de estos. A partir de la información obtenida permanentemente, se redactan reportes parciales que se utilizan para evaluar la aplicación del plan. Luego, con base en estas evaluaciones, se llevan a cabo los ajustes necesarios, se redefine la problemática y se desarrollan nuevas hipótesis. Una vez más, se implementa lo planeado y se realiza un nuevo ciclo de realimentación. (Hernández et al., 2014).

Investigación-acción participativa

Una vertiente de la metodología de investigación-acción que ha modificado la concepción tradicional en que se estudia a las personas como objeto de investigación es la investigación-acción participativa. Esta se caracteriza por atender de manera directa a los intereses del universo que estudia (Alcocer, 1998).

Dada su naturaleza, esta metodología es aplicable en las ciencias sociales. Bernal (2010) refiere que su aplicación ha adquirido fuerza en los países en vías de desarrollo, toda vez que propicia la participación de la comunidad en los procesos de transformación propios. Por ello es utilizada en las áreas de la sociología, educación, medicina, administración y economía, cuando se trabaja con proyectos de desarrollo comunitario. También es aplicable en las empresas y organizaciones que buscan generar transformaciones desde el punto de vista de la mejora continua.

La investigación acción participativa “implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar” (Creswell, 2012, p. 583). Esta es la principal particularidad de esta vertiente metodológica. Es de este modo como los individuos que conforman el grupo de estudio colaboran activamente como integrantes del equipo que dirige la investigación, de tal manera que se conjunta el trabajo del equipo de investigadores expertos -

cuya función es la de dinamizar el trabajo como facilitadores- y el grupo o comunidad, que funge como autogestor del proyecto y transformador de su propia realidad (Bernal, 2010).

El diseño metodológico que en términos generales conlleva la investigación-acción participativa puede resumirse en tres fases (Bernal, 2010):

1. Fase inicial o de contacto con la comunidad. Aquí se lleva a cabo el primer encuentro con la comunidad para conversar con la gente y motivarle a participar. Una vez que acceden, se organiza el trabajo de detección de necesidades o problemáticas, con el propósito de dar una solución.
2. Fase intermedia o de elaboración del plan. En esta etapa se plantean los objetivos por alcanzar, se asignan tareas y responsabilidades, técnicas de recolección de información como reuniones, diarios de campo, entrevistas, sociodramas, observación participante estructurada, diálogos anecdóticos, entre otras.
3. Fase de ejecución y evaluación del estudio. Debido a que el proyecto debe concluirse con la obtención de la solución al problema, es necesario que exista retroalimentación constante de los avances y ajustes en las acciones, de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos.

Es importante mencionar que el grupo de investigadores debe involucrarse desde el inicio con la comunidad, de tal manera que se fomente la confianza en el proyecto y que se comprenda que su realización es para beneficio de la comunidad, en un esfuerzo por transformar su realidad.

James McKernan (citado por Álvarez Gayou, 2005.p.159) fundamenta a los diseños de investigación-acción en tres pilares:

1. Los participantes que están viviendo un problema son lo que están menor capacitado para abordarlo en un entorno naturalista.
2. La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran.
3. La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas, puesto que es uno de sus pilares epistemológicos.

La investigación-acción construye el conocimiento por medio de la practica (Sandin, 2003). Esta misma autora, con apoyo de otros colegas, reúne las características de los estudios que ocupan; entre las principales están:

1. La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde esta.
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las practicas que requieren transformación) y en la implementan con de los resultados del estudio.

Este tipo de metodología se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas, sea una comunidad, asociación, escuela o empresa.

Es apropiada para aquellos que realizan investigaciones en pequeña escala, preferentemente en las áreas de educación, salud y asistencia social e incluso en administración. Constituye un método idóneo para emprender cambios en las organizaciones (*Blaxter, Hughes y Tight, 2000*), por lo que es usada por aquellos investigadores que han identificado un problema en su centro de trabajo y desean estudiarlo para contribuir a la mejora (*Bell, 2005*).

Según *Creswell (2014, p. 577)*, la investigación acción “se asemeja a los métodos de investigación mixtos, dado que utiliza una colección de datos de tipo cuantitativo, cualitativo o de ambos, sólo que difiere de éstos al centrarse en la solución de un problema específico y práctico”. El mismo autor clasifica básicamente dos tipos de investigación acción: práctica y participativa.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), tres perspectivas destacan en la investigación-acción:

1. **La visión técnica-científica**. Esta perspectiva fue la primera en términos históricos, ya que parte del fundador de la investigación-acción, Kurt Lewin. Su modelo consiste en un conjunto de decisiones en espiral, las cuales se basan en ciclos repetidos de análisis para conceptualizar y redefinir el problema una y otra vez. Así, la investigación-acción se integra con fases secuenciales de acción: planificación, identificación de hechos, análisis, implementación y evaluación.
2. **La visión deliberativa**. La concepción deliberativa se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le incumbe los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación-acción. John Elliot propuso esta visión como una reacción a la fuerte inclinación de la investigación educativa hacia el positivismo. Álvarez-Gayou resalta que este autor es el primero que propone el concepto de triangulación en la investigación cualitativa.
3. **La visión emancipadora**. Su objetivo va más allá de resolver problemas o desarrollar mejoras a un proceso, pretende que los participantes generen un profundo cambio social por medio de la investigación. El diseño no solo cumple funciones de diagnóstico y productos de conocimiento, sino que crea conciencia entre los individuos sobre sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida.

Stringer (1999) señala que la investigación-acción es: a) democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar;

b) equitativa, las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad; c) liberadora, ya que una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social; y d) mejora las condiciones de vida de los participantes, al habilitar el potencial de desarrollo humano.

3.3. Técnicas de la investigación

En la indagación cualitativa los investigadores deben construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El investigador debe ante todo respetar a los participantes y nunca despreciarlos.

La Observación

Los seres humanos observamos todo el tiempo que estamos despiertos y conscientes.

En la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar y es diferente de simplemente ver, es una cuestión de grado y la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, implica todos los sentidos.

La observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias. Haynes (1978) menciona que es un método más utilizado por quienes están orientados conductualmente, puede servir para determinar la aceptación de un grupo respecto a su profesor, analizar conflictos familiares, eventos masivos, el comportamiento mental, etc.

Observación Participante

El observador interactúa con los sujetos observados.

Ventajas de la observación

1. Son técnicas de medición no obstructivas, en el sentido que el instrumento de medición no estimula el comportamiento de los sujetos. Los métodos no obstructivos simplemente registran algo que fue estimulado por otros factores ajenos al instrumento de medición.
2. Aceptan material no estructurado
3. Pueden trabajar con grandes volúmenes de datos.

Los materiales requeridos son:

Papel y Lápiz

Cámara Fotográfica

Formato para registro

La entrevista

La técnica consiste en un encuentro cara a cara entre personas que conversan con la finalidad de al menos de una de las partes, de obtener información respecto de la otra. Esta se define como una conversación entre una investigación y una persona que responde a preguntas orientadas a obtener la información exigida por los objetivos específicos.

El uso de esta técnica es indispensable para la recopilación de los datos. Esta se aplicará de manera personal con los sujetos de estudios y los informantes claves para la recuperación de datos a la situación o tema a investigar.

La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona y otra u otras, en el último caso podría ser tal vez una pareja o un grupo pequeño como una familia.

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998).

Entrevista abierta

Se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistado posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems).

La investigación cualitativa, utiliza las entrevistas abiertas y de tipo piloto que van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo (Martens, 2005), aunque no usual que sean estructuradas. Debido a ello, el entrevistador o la entrevistadora debe ser altamente calificado en el arte de entrevistar. Creswell (2005) coincide en que las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes expresen de la mejor manera sus experiencias y sin ser influidos por la perspectiva del investigador o por los resultados de otros estudios, así mismo señala que las categorías de respuesta la generan los mismos entrevistados.

El entrenamiento que se sugiere como indispensable para quien efectúe entrevistas cualitativas consiste en: técnicas de entrevista, manejo de emociones, comunicación verbal y no verbal, así como programación neurolingüística.

Las entrevistas como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permite obtener información personal detallada

Una desventaja es que proporcionan información permeada por los puntos de vista del participante (Creswell, 2005).

CAPITULO IV

4.1. PROGRAMA DE INTERVENCION (PILOTO)

Relaciones Interpersonales

La vida de cada persona se desarrolla y alcanza su plenitud dentro de la comunidad de los seres humanos y por lo mismo está inmersa casi todo el tiempo en las relaciones interpersonales. En ellas, el individuo encuentra la posibilidad de la satisfacción de sus necesidades, del logro de sus objetivos y del desarrollo de sus potencialidades. Las relaciones interpersonales llegan a ser un espacio vital y de primera importancia para ser humanos (p. 211). De ahí que es fundamental para el desarrollo humano conocer y comprender los procesos y dinámicas que forman parte de esta experiencia. Recordando la frase de Buber “Toda vida real es un encuentro”. (Friedman, p. 57), podemos entender el porqué de esta búsqueda de las relaciones cada vez más auténticas y armoniosas para vivir la vida realmente con gusto y satisfacción.

En las publicaciones dedicadas al estudio del ser humano se usa frecuentemente el término relaciones humanas para referirse en forma general a todo lo que sucede entre los individuos que tienen algún tipo de interacción entre ellos. En el contexto de nuestro estudio preferimos hablar de relaciones interpersonales, que a pesar de ser sinónimos, nos acerca más al ámbito de la persona y del encuentro entre las personas, es decir, donde las dos se perciben como tales y se relacionan en consecuencia.

La persona ha sido definida de muchas maneras por filósofos, artistas, teólogos y psicólogos, entre otros, aquí solo para puntualizar nuestra perspectiva teórica queremos citar a William Stern. “La persona es un todo viviente, individual, único, que aspira a fines, se contiene a sí mismo y, sin embargo, está abierto al mundo que lo rodea; es capaz de tener vivencias”. El Enfoque Centrado en la Persona subraya que este ser es valioso por sí mismo y su naturaleza es construida y digna de confianza, siendo su motivación básica la autorrealización.

Independiente de las divergencias terminológicas, todos los autores reconocen la importancia y la complejidad de las relaciones interpersonales. Es imposible imaginarse a un ser humano fuera de sus relaciones con la naturaleza, consigo mismo y con otros seres humano; con el mundo de ideas, valores o con aquellos aspectos de su existencia que hoy reciben el nombre de transpersonales, puesto que van más allá de lo que es la experiencia del sí mismo personal e implican apertura a la relación con las experiencias místicas o estados de conciencia expandida.

Funciones de las relaciones interpersonales

Una gran cantidad de las necesidades humanas solo pueden encontrar su satisfacción gracias a la respuesta positiva de otros individuos. De esta manera, la relación interpersonal es considerada vital e imprescindible para la autorrealización del individuo puesto que le posibilita la satisfacción de sus necesidades. De ahí, que podemos afirmar que la autorrealización humana no es posible sin la participación de otros. El prefijo auto, de ninguna manera significa que la persona se basta a sí misma, sino que por su autorrealización entendemos el proceso del cual ella es el sujeto.

La persona participa en las relaciones activamente, influyendo y dejándose influir, pero lo hace desde su marco de referencia interno y a partir de la valoración que realiza. En una persona que se auto realiza, este centro o núcleo de valoración es interno, se encuentra en ella misma. En oposición a ello, cuando el centro de valoración se encuentra en otras personas, el sujeto aplica la escala de valores de estas personas, que se convierte en el criterio de valoración del sujeto (Rogers, 1985, p. 44).

Con base en lo anterior, se puede formar una idea de la complejidad de las relaciones interpersonales, sobre todo a partir de la problemática que presenta la dinámica del individuo frente a lo social.

El desarrollo de las relaciones interpersonales

El ser humano presenta diferencias, algunas muy significativas que corresponden a distintas etapas de la vida en las que se encuentra. A lo largo de la vida observamos notables cambios biológicos que van acompañados de cambios psicológicos y sociológicos, entre muchos otros. Todos estos, tienen múltiples relaciones con lo que sucede en el campo interpersonal. A medida que el ser humano cambia al pasar por las diferentes etapas de su vida también cambian sus relaciones interpersonales. Podemos percibir cambios en el alcance de estas como en sus motivaciones y en consecuencia en su contenido. Estas transformaciones son naturales y necesarias. Las personas que en sus relaciones interpersonales presentan comportamientos que no corresponden a su edad biológica probablemente presentarán también ciertas alteraciones en el proceso de su crecimiento personal y en diferentes áreas de la integración social.

El desarrollo de las relaciones interpersonales, al parecer, tiende a la ampliación cada vez mayor de las mismas. Sería difícil, si no imposible, establecer límites para su crecimiento. Desde el nacimiento, el ser humano amplía progresivamente el radio de sus relaciones con los demás. Estas se inician en la familia para ir abarcando un mundo cada vez mayor de interacciones e interdependencias.

De la manera en que la persona maneje las relaciones interpersonales dependerá la satisfacción de sus necesidades, la actualización de sus potencialidades, y finalmente, su autorrealización como ser humano. El mundo actual facilita, sobre todo gracias a la tecnología, la aplicación de nuestro universo de relaciones interpersonales. Sin embargo, la preocupación que nace es por la profundidad de las mismas. Todo parece indicar que es la profundidad, y no tanto la amplitud de las relaciones, lo que propicia el crecimiento mutuo de las personas y de los grupos. Ferguson (p. 445) lo explica de la siguiente manera: “A medida que nos sentimos más interesados por la esencia de las relaciones que por su forma, cambia la calidad de la interacción humana”.

Las experiencias de unidad, de plenitud, de mayor sensibilidad, de empatía de aceptación, y otras semejantes nos abren un más amplio abanico de

posibilidades de conexión que no teníamos antes. A mayor contacto con la realidad en una relación, mayor conciencia y por lo tanto, mayores oportunidades para el desarrollo. Por esta razón, observamos un cambio constante en las relaciones personales en los individuos a lo largo de la vida. Cambios que son expresiones de la toma de conciencia de la realidad cambiante y de un intento de adecuación a ella. En las siguientes páginas haremos un corto recorrido por las diferentes etapas del desarrollo del ser humano desde la perspectiva de los procesos concernientes a las relaciones interpersonales.

Relaciones interpersonales en la adolescencia

La adolescencia es comúnmente entendida como la etapa intermedia entre la niñez y vida adulta, que empieza con el logro de la madurez sexual y termina en el momento de asumir las conductas y responsabilidades de la vida adulta. Como es fácil de observar, es una definición que en gran parte depende del contexto cultural en que se da este proceso, sobre todo cuando nos referimos a culturas donde los jóvenes al llegar a la pubertad asumen inmediatamente las obligaciones de la vida adulta. También hay que observar que la forma en la que se vive la adolescencia depende del momento histórico y cultural, hace 50 años los modos de vivir esta etapa fueron diferentes al modo en el que se vive hoy.

Lo complejo e impreciso de la definición de la adolescencia se debe a la variedad intrínseca de esta etapa del desarrollo humano. De hecho, algunos psicólogos coinciden en que sus principales características son la complejidad y la confusión. Aunque otro son de la opinión que se ha exagerado hablando de dicha complejidad y que los adolescentes no presentan tan altos niveles de estrés que se podría esperar, si aceptamos que viven realmente una realidad muy confusa. De todas formas, no cabe duda que es una etapa muy importante y de gran trascendencia para el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Los constantes y diversos cambios que vive el adolescente tienen unas poderosas repercusiones en su modo de relacionarse con los demás. Los cambios físicos y hormonales tan acelerados en esta etapa hacen que la imagen corporal sea el centro de atención del adolescente y el aspecto por el cual se irá

comparando con los demás. También se puede observar en los adolescentes una acrecentada conciencia de sí mismo, marcada fuertemente por el juicio y el autoanálisis. Por estas razones, se ha dicho que los jóvenes de esta etapa son egocéntricos, es decir, muy centrados en ellos mismos. Sin embargo, parece que estas actitudes desempeñan un papel importante para el fortalecimiento de la estructura personal que se encuentra en pleno proceso de desarrollo.

Junto con el crecimiento físico, los adolescentes viven el desarrollo intelectual. El ambiente escolar exige al joven un constante ajuste a las exigencias académicas y grupales, además de la adquisición de nuevas y variadas habilidades en conjunción con el uso de conceptos nuevos. Es una época en la que el individuo adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas, e interpreta su ambiente a la luz de esa experiencia. El tipo de vivencias en este campo no solo tiene que ver con la adquisición de una visión del mundo sino que afecta el desarrollo de la autoestima y capacidad de entablar las relaciones interpersonales basadas en la percepción adecuada a la realidad.

El desarrollo físico e intelectual del adolescente lo hace cada vez más independiente de sus padres. Esta es una de las grandes luchas del joven: abandonar la sumisión infantil y emanciparse de la autoridad paterna. El principio blanco de este esfuerzo es la dependencia emocional desarrollada en la niñez. Muchas veces, el adolescente en su afán por esta emancipación, va a rechazar toda autoridad que en alguna forma le recuerde la subordinación a los padres. Dicha actitud, unida a frecuentes cambios del estado emocional del adolescente, provoca conflictos interpersonales con los adultos que de forma genera han sido denominados como brecha generacional. En esta etapa, los jóvenes empiezan a identificarse más con los de su misma edad.

La búsqueda de valores de control, en torno a los cuales la persona pueda integrar su vida, va acompañada del desarrollo de los ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos ideales. Este es uno de los momentos cruciales para el desarrollo de las relaciones interpersonales, puesto que el joven se enfrenta aquí a un dilema que perdurará toda su vida.

La necesidad del constante ajuste a las situaciones totalmente nuevas que vive el adolescente es una de las experiencias más significativas para el desarrollo

de la flexibilidad necesaria en las relaciones interpersonales. El joven que en esta etapa se abre a la comunicación saliendo un poco de su mundo privado, que aprende a respetar los puntos de vista diferentes a los suyos y que hace de la congruencia no una arma en contra de los demás sino un estilo de vida, es un joven que ha aprovechado los retos que la adolescencia le presente y los ha transformado en aprendizaje para la etapa adulta.

El conflicto en las relaciones interpersonales

La comunicación afecta todas las dimensiones de la vida humana, algunas veces positivamente; otras, a primera vista, negativamente. Cuando la gente habla de la segunda posibilidad a menudo menciona conflicto, problema o dificultad. La palabra usada dependerá mucho de la percepción individual. De la misma manera, para ciertas personas, una determinada situación, desencadena un conflicto interpersonal y para las otras, no será motivo de la más mínima preocupación. Se podría seguir enumerando muchas e importantes diferencias entre las personas grupos sociales y culturas, en cuanto a la percepción y resolución de los conflictos. El peligro latente en un enfoque así es el de quedarse con una visión muy individualista del conflicto sin posibilidad de ninguna generalización que podría servir para seguir buscando métodos o estrategias para la resolución de los conflictos.

Las relaciones interpersonales para crecer juntos

En las siguientes líneas se subrayan la dimensión ecológica, es decir del conjunto en el que están inscritas todas las relaciones humanas.

El esfuerzo de cada persona por darse a conocer, por ser visible, por comunicarse, se encuentra con el mismo deseo de los demás a su alrededor. A las palabras y gestos verdaderos acompañan mentiras y poses., lejos de asustarse por esta nuestra condición humana, mantiene en alto su fe en ella: "Estamos convencidos de que, dado un ambiente psicológico adecuado, el ser

humano es digno de confianza, creativo, auto motivado, fuerte y constructivo capaz de generar un potencial insospechado”. Las relaciones interpersonales son un lugar predilecto para la creación de este ambiente psicológico adecuado y cada persona tiene frente a sí misma la responsabilidad de proporcionarlo. No son solo los psicológicos, terapeutas o educadores que pueden hacerlo. Si es tarea de todos, estos “Todos tenemos que revisar y ajustar constantemente nuestra formas de comunicarnos, nuestra escalas de valores, nuestra actitudes y todo lo que implica ir al verdadero encuentro del otro”. Rogers (1987, p. 100)

La inteligencia interpersonal

Es un concepto que se deriva del desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Se trata de un tipo de inteligencia que, junto a las demás, nos faculta para adaptarnos al entorno y a las interacciones con los demás de manera óptima.

En concreto, la inteligencia interpersonal es aquella que explica el grado en el que somos capaces de hacernos una estimación aproximada sobre los estados mentales y de ánimo de los demás. Así, alguien con una buena inteligencia interpersonal es capaz de captar las intenciones de los demás, sus sentimientos (que pueden exteriorizar más o menos), saber qué información les falta a los demás y, como consecuencia, interactuará bien con estas personas al adaptarse e incluso predecir ciertos aspectos de ellas.

La inteligencia interpersonal en tiempos modernos

Lo cierto es que, en la era de la información, la inteligencia interpersonal se ha vuelto muy importante tanto en nuestras vidas personales (en las que nos relacionamos con una cantidad de personas mucho mayor de lo que era normal hace un siglo) como en el ámbito profesional, donde la diplomacia con diferentes tipos de agentes es casi inevitable.

Es por eso que merece la pena dedicar algunos esfuerzos a intentar mejorarla.

Este trabajo Promoverá la Inteligencia Interpersonal en los Adolescentes TDA-H en la Esc. Sec. Lic. José López Portillo.

Se iniciara reconociendo las emociones en sí mismo, así como su origen, con la técnica de autoconciencia con enfoque humanista en los adolescentes con TDA-H de la Esc. Sec. Lic. José López Portillo; Así como mejorar la capacidad de relacionarse satisfactoriamente con los demás, gestionando emociones y formas de comunicarse, en los adolescentes con TDA-H de la Esc. Sec. Lic. José López Portillo con enfoque humanista

Dirigido a

La Escuela Secundaria Lic. General José López Portillo, ubicada en el Ejido Tobobampo, Sinaloa de Leyva. Con clave: 25EE0152C, integrada por 110 alumnos, de los que a continuación, se presenta su distribución por grado y grupo.

	A	B
1ro	20	18
2do	16	19
3ro	19	18

Duración del Proyecto de Intervención (Piloto)

15 horas divididas en 3 sesiones. Cada sesión tendrá una duración de 50 minutos para su desarrollo. La sesión 1, 2,3 serán implementados para los 6 grupos que conforman esta institución. Quedando representado gráficamente de la siguiente manera:

	1ra Sesión	2da Sesión	3ra Sesión	Total de Minutos	Horas
1A	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
1B	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
2A	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
2B	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
3A	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
3B	50 Minutos	50 Minutos	50 Minutos	150 Minutos	2.5 horas
	300 Minutos	300 Minutos	300 Minutos	Total de Minutos 900	Total 15 horas

Requerimientos Especiales

Espacio

- Aula
- Butaca para cada participante
- Aire acondicionado
- Clima artificial

Académico

- Computadora
- Cañón
- Porta rotafolio
- Hojas de rotafolio
- Extensiones
- Plumones
- Lápices
- Hojas de actividades
- Cinta adhesiva
- Posters mástil

Metodología

Los trabajos se encuentran organizados en forma de Curso-Taller; con análisis, reflexión de contenidos teóricos y concientización acerca de la información proporcionada.

Primera Sesión

El Espejo

Objetivo: Trabajar la auto percepción y la imagen que damos a los otros.

Actividad 1: El Espejo

Objetivo: Trabajar la auto percepción y la imagen que damos a los otros.

Duración: 30 Minutos

Material: Hojas de colores, cinta adhesiva, lápiz, bolígrafo.

Desarrollo de la actividad:

- 1.- Reparto de las hojas de color en blanco a cada integrante, cinta adhesiva, lápiz y/o bolígrafo.
- 2.- Se pedirá que se realicen dos círculos con los participantes
- 3.- Cada integrante deberá tener a la mano su papel y bolígrafo y/o lápiz.
- 4.- El círculo formado dentro le escribirá a cada integrante una palabra positiva que lo identifique en una hoja con cinta adhesiva que pega en la espalda de cada integrante.
- 5.- Una vez acabado el círculo, el siguiente dará la vuelta, realizando el mismo proceso
- 6.- Cuando todos hayan terminado de anotar los adjetivos, se recogerán y las tomara para realizar su lectura.
- 7.- Se expondrá de manera voluntaria los adjetivos que les haya colocado y el sentir que refleja cada uno de ellos.

Carta Descriptiva

Primera Sesión

Nombre de la actividad	Objetivo de la actividad	Desarrollo de la actividad	Duración de la actividad	Material
El espejo	Trabajar la auto percepción y la imagen que damos a los otros.	<p>Reparto de las hojas de color en blanco a cada integrante, cinta adhesiva, lápiz y/o bolígrafo.</p> <p>Se pedirá que se realicen dos círculos con los participantes</p> <p>Cada integrante deberá tener a la mano su papel y bolígrafo y/o lápiz.</p> <p>El círculo formado dentro le escribirá a cada integrante una palabra positiva que lo identifique en una hoja con cinta adhesiva que se pegará en la espalda de cada integrante.</p> <p>Una vez acabado el círculo, el siguiente dará la vuelta y realizará el mismo proceso</p> <p>Cuando todos hayan terminado de anotar los adjetivos, se recogerán y las tomara para realizar su lectura.</p> <p>Se expondrá de manera voluntaria los adjetivos que les haya colocado y el sentir que refleja cada uno de ellos</p>	50 minutos	<ul style="list-style-type: none">• Hojas de colores• Cinta adhesiva• Lápiz,• Bolígrafo.

Segunda Sesión

Objetivo: Que los alumnos se autoevalúen conforme al yo profundo

Actividad 2: Escudo de Armas

Objetivo: Que los alumnos se autoevalúen conforme al yo profundo.

Duración: 50 Minutos

Material:

- Hoja del escudo a cada alumno(a)
- Plumones de colores
- Colores

Desarrollo de la actividad:

- Repartir la hoja de Escudo de armas a cada alumno (a) para que dibuje, simbolizando las respuestas a las 6 preguntas en sus respectivos cuadros.
- En subgrupos de 4 personas intercambiar sus escudos explicando sus símbolos.
- Retroalimentación a la dinámica y al tema de la inteligencia interpersonal.

Segunda Sesión
Carta Descriptiva

Nombre de la actividad	Objetivo de la actividad	Desarrollo de la actividad	Duración de la actividad	Material
Escudo de Armas	Que los alumnos se autoevalúen conforme al yo profundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a la sesión • Repartir la hoja de Escudo de armas a cada alumno (a) para que dibuje, simbolizando las respuestas a las 6 preguntas en sus respectivos cuadros • En subgrupos de 4 personas intercambiar sus escudos explicando sus símbolos • Retroalimentación a la dinámica y al tema de la inteligencia interpersonal • Despedida y agradecimiento por su participación y asistencia 	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja del escudo a cada alumno(a) • Plumones de colores • Colores

Tercera Sesión

Objetivo: Que el alumno (a) identifique sus necesidades, valores y sentimientos.

Actividad 2: ¿Quién Soy?

Objetivo: Que el alumno (a) identifique sus necesidades, valores y sentimientos

Duración: 50 Minutos

Material:

- Un cuestionario para cada alumno (a).

Desarrollo de la actividad:

- Repartir el cuestionario a cada alumno (a) para que responda a las preguntas.
- En subgrupos de 4 personas intercambiar reflexiones sobre el ejercicio.
- Retroalimentación a la dinámica y al tema de la inteligencia interpersonal.

Tercera Sesión
Carta Descriptiva

Nombre de la actividad	Objetivo de la actividad	Desarrollo de la actividad	Duración de la actividad	Material
¿Quién Soy?	Que el alumno (a) identifique sus necesidades, valores y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida a la sesión • Repartir el cuestionario a cada alumno (a) para que responda a las preguntas • En subgrupos de 4 personas intercambiar reflexiones sobre el ejercicio • Despedida y agradecimiento por su participación y asistencia 	<p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un cuestionario para cada alumno (a).

CARTA DE ACEPTACIÓN



SINALOA
GOBIERNO DEL ESTADO



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESCUELA SECUNDARIA: "LIC. JOSÉ LÓPEZ PORTILLO" TURNO VESPERTINO
LOCALIDAD: TOBOBAMPO, SINALOA, SINALOA
CLAVE DEL CENTRO DE TRABAJO: 25EES0152C
ASUNTO: PROYECTO DE INTERVENCIÓN PILOTO

M.C. Wendy Jazmín Cota Leyva
Estudiante de Posgrado
(Doctorado en Desarrollo Humano y Educación)

TOBOBAMPO, SINALOA, SIN., A 8 DE MAYO DE 2017.

Por medio de la presente me permito dirigirme a usted para informarle que me es bien a aceptar su participación de manera presencial en esta institución donde expone sus actividades a realizar (observación. Entrevistas a alumnos, entrevistas a padres de familia y docentes de este plantel educativo); dicha intervención será incursada con un proyecto de intervención (**Piloto**) realizado por medio de un Taller con el objetivo de **Promover las Relaciones Interpersonales en los Adolescentes con TDHA**, involucrando a su vez a los alumnos de **(1ro 18 "B", 2o "A") (2do 16 "A", 19 "B") (3ro 19 "A", 18 "B")** dando un total de 110 alumnos durante el periodo de Junio del 2017 en este organismo receptor, proporcionándole el espacio y a los alumnos para llevar a cabo sin problema alguno la aplicación de su proyecto de intervención (**Piloto**).

Sin más por el momento, me despido de usted quedando cordialmente a sus órdenes.

Atentamente



ESCUELA SECUNDARIA GRUPO
"LIC. JOSÉ LÓPEZ PORTILLO"
CLAVE: 25EES0152C
TOBOBAMPO, SINALOA, SIN.

DR. N. María Elena Astorga Ahumada

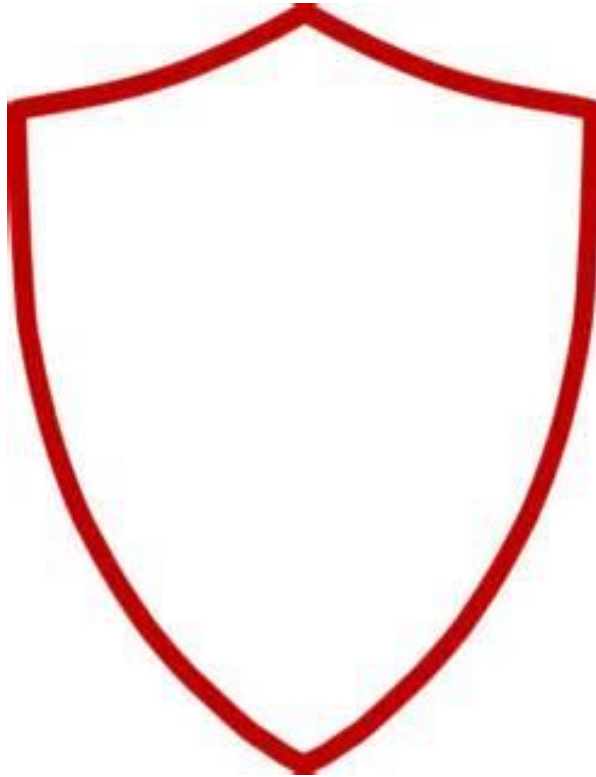
ANÁLISIS

Se describe el análisis pasando a detallar específicamente su procedimiento. Cada grado académico cuenta con dos grupos, los cuales fueron atendidos al implementar el taller, que consistió en tres sesiones desarrolladas durante una semana. Cabe hacer mención que no se presentaba el grupo completo por encontrarse en finales del ciclo escolar, quedando fuera del taller un porcentaje de alumnos pequeño de alumnos de esta comunidad estudiantil. De las evaluaciones realizadas por cada uno de los alumnos, se realizó la selección de aquellas que mostraban la necesidad de intervenir directamente en el tema mencionado, tales respuestas deberán ser tomadas en cuenta para el desarrollo del programa de intervención, mismo que se tiene planeado implementar a inicios del ciclo escolar (2017-2018).

En virtud de las evidencias presentadas, se observa que los resultados fueron **ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS** en la necesidad de desarrollar y potenciar las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H de la Escuela Secundaria Gral. José López Portillo de la Comunidad, Ejido Tobobampo, Sinaloa.

Anexos

EL ESCUDO



- 1. ¿Quién soy yo?**
- 2. ¿Cuál ha sido mi mejor logro?**
- 3. ¿Qué es lo que me gustaría que todo el mundo me diera?**
- 4. ¿Cuál ha sido mi mayor falla?**
- 5. ¿Qué haría si me quedara un año de vida y tuviera garantizado el éxito en lo que yo emprendiera?**
- 6. Tres cosas que me gustaría que la gente dijera de mí, si hoy muriera.**

CUESTIONARIO

1. **¿Qué capacidades o sensibilidades creo tener?**
2. **¿Tengo alguna fuerza especial?**
3. **Me trato con respeto o juego a evaluarme**
4. **¿Qué hago por mí?**
5. **¿Permito perdonar ciertos errores que he cometido?**
6. **¿Pido que los demás respeten mis necesidades o juego a que yo no importe?**
7. **¿Respeto mis urgencias físicas y emociones y trato activamente de satisfacerlas?**
8. **¿Me permito disponer de tiempo para pasarlo con personas que me agradan?**
9. **¿Reservo tiempo para hacer cosas que me gustan?**
10. **¿hay congruencia entre lo que soy y lo que hago?**

RESULTADOS. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (PILOTO)
PRIMERA SESIÓN



Nombre: Alma Fecha: 14/Jul/13 Grado y Grupo: 3B

Primera Sesión: Expositor: Wendy

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
que estuvo bien por que te enteras y sabes lo que los otros piensan

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Por que son tan negativos y ignoran

Nombre: Edgar y Verónica Fecha: 14 de Julio Grado y Grupo: 3B

Primera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cata Leiva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
que podemos mejorar esto

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
adicciones

Nombre: Herrera Cruz Fecha: 14/7/13 Grado y Grupo: 3B

Primera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cata Leiva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
me gusto por que se lo que piensan de mi.

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Por que usan tan malos Adicción

Nombre: Alma Patricia Valdez Quesada Fecha: 14/7/2013 Grado y Grupo: 3º B

Primera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cata Leiva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
Me levantaron el autoestima, me di cuenta de como me ven mis compañeros.

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Las oportunidades que tenemos los addescentes

SEGUNDA SESIÒN



Arcelia Fuentes
 Nombre: Naydelin Urias Fecha: 16/06/17 Grado y Grupo: 3ºA
~~Primera~~ Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva
 A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
Pues aprendí k que cuando mis compañeros me dicen lo que opinan sobre mí, descubrí muchas cosas sobre ellos
 D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Relación con los padres
Sexualidad

Sabrina Montalvo
 Nombre: Sabrina Montalvo Fecha: 16/06/17 Grado y Grupo: 3 ºa
~~Primera~~ Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva
 A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
Lo que mis compañeros piensan de mí
 D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Discriminación

Karen Yamilet Castro Camacho
 Nombre: Karen Yamilet Castro Camacho Fecha: 16/06/17 Grado y Grupo: 3-A
~~Primera~~ Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva
 A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedó):
Lo que las personas opinan de nosotras influye en nuestro comportamiento
 D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:
Relacionarse con los padres

TERCERA SESIÒN



4.2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

ii COMPRENDEMME, SOY ADOLESCENTE!!



Relaciones Interpersonales

La vida de cada persona se desarrolla y alcanza su plenitud dentro de la comunidad de los seres humanos, y por lo mismo, está inmersa casi todo el tiempo en las relaciones interpersonales. En ellas, el individuo encuentra la posibilidad de la satisfacción de sus necesidades, del logro de sus objetivos y del desarrollo de sus potencialidades. Las relaciones interpersonales llegan a ser un espacio vital y de primera importancia para ser humanos (p. 211). De ahí que es fundamental para el desarrollo humano conocer y comprender los procesos y dinámicas que forman parte de esta experiencia. Recordando la frase de Buber: “Toda vida real es un encuentro” (Friedmann, p. 57), podemos entender el porqué de esta búsqueda de las relaciones cada vez más auténticas y armoniosas para vivir la vida realmente con gusto y satisfacción.

En las publicaciones dedicadas al estudio del ser humano se usa frecuentemente el término relaciones humanas para referirse en forma general a todo lo que sucede entre los individuos que tiene algún tipo de interacción entre ellos. En el contexto de nuestro estudio preferimos hablar de relaciones interpersonales, que a pesar de ser sinónimos, nos acerca más al ámbito de la persona y del encuentro entre las personas, es decir, donde las dos se perciben como tales y se relacionan en consecuencia.

La persona ha sido definida de muchas maneras por filósofos, artistas, teólogos y psicólogos; aquí, solo para puntualizar nuestra perspectiva teórica, queremos citar a William Stern, quien afirmaba que “la persona es un todo viviente, individual, único, que aspira a fines, se contiene a sí mismo y, sin embargo, está abierto al mundo que lo rodea; es capaz de tener vivencias”. El Enfoque Centrado en la Persona subraya que este ser es valioso por sí mismo, y que su naturaleza es construida y digna de confianza.

Independiente de las divergencias terminológicas, todos los autores reconocen la importancia y la complejidad de las relaciones interpersonales. Es imposible imaginarse a un ser humano fuera de sus relaciones con la naturaleza, consigo mismo y con otros seres humanos; con el mundo de ideas, valores o con aquellos aspectos de su existencia que hoy reciben el nombre de transpersonales, puesto que van más allá de lo que es la experiencia

del sí mismo personal e implican apertura a la relación con la trasciende las, experiencias místicas o estados de conciencia expandida.

Funciones de las relaciones interpersonales

Una gran cantidad de las necesidades humanas solo pueden encontrar su satisfacción gracias a la respuesta positiva de otros individuos. De esta manera, la relación interpersonal es considerada vital e imprescindible para la autorrealización del individuo puesto que le posibilita la satisfacción de sus necesidades. De ahí, que podemos afirmar que la autorrealización humana no es posible sin la participación de otros. El prefijo auto, de ninguna manera significa que la persona se basta a sí misma, sino que por su autorrealización entendemos el proceso del cual ella es el sujeto.

La persona participa en las relaciones activamente, influyendo y dejándose influir, pero lo hace desde su marco de referencia interno y a partir de la valoración que realiza. En una persona que se auto realiza, este centro o núcleo de valoración es interno, se encuentra en ella misma. En oposición a ello, cuando el centro de valoración se encuentra en otras personas, el sujeto aplica la escala de valores de estas personas, que se convierte en el criterio de valoración del sujeto (Rogers, 1985, p. 44).

Lo anterior nos da una idea de la complejidad de las relaciones interpersonales, sobre todo a partir de la problemática que presenta la dinámica del individuo frente a lo social.

El desarrollo de las relaciones interpersonales

El ser humano presenta diferencias, algunas muy significativas que corresponden a distintas etapas de la vida en las que se encuentra. A lo largo de la vida observamos notables cambios biológicos que van acompañados de cambios psicológicos y sociológicos. Todos estos tienen múltiples relaciones con lo que sucede en el campo interpersonal. A medida que el ser humano cambia al pasar por las diferentes etapas de su vida, también cambian sus relaciones interpersonales. Podemos percibir cambios en el alcance de estas como en sus motivaciones, y en consecuencia, en su contenido. Estas transformaciones

son naturales y necesarias. Las personas que en sus relaciones interpersonales presentan comportamientos que no corresponden a su edad biológica probablemente presentarán también ciertas alteraciones en el proceso de su crecimiento personal y en diferentes áreas de la integración social.

El desarrollo de las relaciones interpersonales, al parecer, tiende a la ampliación cada vez mayor de las mismas. Sería difícil, si no imposible, establecer límites para su crecimiento. Desde su nacimiento, el ser humano amplía progresivamente el radio de sus relaciones con los demás. Estas se inician en la familia para luego ir abarcando un mundo cada vez mayor de interacciones e interdependencias.

De la manera en que la persona maneje sus relaciones interpersonales dependerá la satisfacción de sus necesidades, la actualización de sus potencialidades y, finalmente, su autorrealización como ser humano. El mundo actual facilita, sobre todo gracias a la tecnología, la aplicación de nuestro universo de relaciones interpersonales. Sin embargo, la preocupación que nace es por la profundidad de las mismas. Todo parece indicar que es la profundidad y no tanto la amplitud de las relaciones, lo que propicia el crecimiento mutuo de las personas y de los grupos. Ferguson (p. 445) lo explica de la siguiente manera: “A medida que nos sentimos más interesados por la esencia de las relaciones que por su forma, cambia la calidad de la interacción humana.

Las experiencias de unidad, de plenitud, de mayor sensibilidad, de empatía, de aceptación, y otras semejantes; nos abren un más amplio abanico de posibilidades de conexión, que no teníamos antes. A mayor contacto con la realidad en una relación, mayor conciencia y por lo tanto, mayores oportunidades para el desarrollo. Por esta razón, observamos un cambio constante en las relaciones personales en los individuos a lo largo de la vida. Cambios que son expresiones de la toma de conciencia de la realidad cambiante y de un intento de adecuación a ella. En las siguientes páginas haremos un corto recorrido por las diferentes etapas del desarrollo del ser humano desde la perspectiva de los procesos concernientes a las relaciones interpersonales.

Relaciones interpersonales en la adolescencia

La adolescencia es comúnmente entendida como la etapa intermedia entre la niñez y vida adulta, que empieza con el logro de la madurez sexual y termina en el momento de asumir las conductas y responsabilidades de la vida adulta. Como es fácil de observar, es una definición que en gran parte depende del contexto cultural en que se da este proceso, sobre todo cuando nos referimos a culturas donde los jóvenes al llegar a la pubertad asumen inmediatamente las obligaciones de la vida adulta. También hay que observar que la forma en la que se vive la adolescencia depende del momento histórico y cultural, hace 50 años los modos de vivir esta etapa eran diferentes al modo en el que se la vive en la actualidad.

Lo complejo e impreciso de la definición de la adolescencia se debe a la variedad intrínseca de esta etapa del desarrollo humano. De hecho algunos psicólogos coinciden en que sus principales características son la complejidad y la confusión. Aunque otros son de la opinión que se ha exagerado hablando de dicha complejidad y que los adolescentes no presentan los altos niveles de estrés que se podrían esperar, si aceptamos que viven realmente una realidad muy confusa. De todas formas, no cabe duda que es una etapa muy importante y de gran trascendencia para el desarrollo de las relaciones interpersonales, las cuales, en esta época muestran un crecimiento muy vigoroso, tanto en amplitud, como en profundidad.

Los constantes y diversos cambios que vive el adolescente tienen unas poderosas repercusiones en su modo de relacionarse con los demás. Los cambios físicos y hormonales tan acelerados en esta etapa, hacen que la imagen corporal sea el centro de atención del adolescente y, el aspecto por el cual se ira comprando con los demás. También se puede observar en los adolescentes una acrecentada conciencia de si mismo, marcada fuertemente por el juicio y el autoanálisis. Por estas razones, se ha dicho que los jóvenes es esta etapa son egocéntricos, es decir, muy centrados en ellos mismos. Sin embargo, parece que estas actitudes desempeñan un papel importante para el fortalecimiento de la estructura personal que se encuentra en pleno proceso de desarrollo.

Junto con el crecimiento físico, los adolescentes viven el desarrollo intelectual. El ambiente escolar exige al joven un constante ajuste a las exigencias académicas y grupales, la

adquisición de nuevas y variadas habilidades y, la adquisición y uso de conceptos nuevos. Es una época en la que el individuo adquiere experiencia y conocimiento en muchas áreas e interpreta su ambiente a la luz de esa experiencia. El tipo de vivencias en este campo no solo tiene que ver con la adquisición de una visión del mundo sino que afecta el desarrollo de la autoestima y la capacidad de entablar las relaciones interpersonales basadas en la percepción adecuada a la realidad.

El desarrollo físico e intelectual del adolescente lo hace cada vez más independiente de sus padres. Esta es una de las grandes luchas del joven: abandonar la sumisión infantil y emanciparse de la autoridad paterna. El principio blanco de este esfuerzo es la dependencia emocional desarrollada en la niñez. Muchas veces, el adolescente en su afán por esta emancipación va a rechazar toda autoridad que en alguna forma le recuerde la subordinación a los padres. Dicha actitud, unida a frecuentes cambios del estado emocional del adolescente, provoca conflictos interpersonales con los adultos que, de forma general, ha sido denominada como brecha generacional. En esta etapa, los jóvenes empiezan a identificarse más con los de su misma edad.

Otro de los aspectos muy comentados y casi proverbiales de la adolescencia, es el desarrollo y evaluación de los valores. Esta búsqueda alguna veces es reducida a un supuesto "idealismo juvenil", que en nuestra opinión corresponde más bien a la carga emocional que acompaña a los valores que a un grado cualitativo de los mismos. Sin embargo, los valores y la congruencia entre ellos son uno de los puntos principales en la vida del adolescente. La búsqueda de valores de control, en torno a los cuales la persona pueda integrar su vida, va acompañada del desarrollo de los ideales propios y la aceptación de su persona en concordancia con dichos ideales. Este es uno de los momentos cruciales para el desarrollo de las relaciones interpersonales, puesto que el joven se enfrenta aquí a un dilema que perdura toda su vida.

La necesidad del constante ajuste a las situaciones totalmente nuevas que vive el adolescente es una de las experiencias más significativas para el desarrollo de la flexibilidad necesaria en las relaciones interpersonales. El joven que en esta etapa se abre a la comunicación saliendo un poco de su mundo privado, que aprende a respetar los puntos de vista diferentes a los suyos y que hace de la congruencia no una arma en contra de los

demás sino un estilo de vida, es un joven que ha aprovechado los retos que la adolescencia le presenta y los ha transformado en aprendizaje para la etapa adulta.

El conflicto en las relaciones interpersonales

La comunicación afecta todas las dimensiones de la vida humana, algunas veces positivamente otras, a primera vista, negativamente. Cuando la gente habla de la segunda posibilidad, a menudo menciona conflicto, problema o dificultad; la palabra usada dependerá mucho de la percepción individual. De la misma manera, para ciertas personas, una determinada situación desencadenará en un conflicto interpersonal mientras que para otras, no será motivo de la más mínima preocupación. Se podría seguir enumerando muchas e importantes diferencias entre las personas grupos sociales y culturas, en cuanto a la percepción y resolución de los conflictos. El peligro latente en un enfoque así, es de quedarse con una visión muy individualista del conflicto, sin posibilidad de ninguna generalización que bien podría servir para seguir buscando métodos o estrategias para la resolución de los conflictos.

Las relaciones interpersonales para crecer juntos

En las siguientes líneas se subrayan la dimensión ecológica, es decir del conjunto en el que están inscritas todas las relaciones humanas.

El esfuerzo de cada persona por darse a conocer, por ser visible, por comunicarse, se encuentra con el mismo deseo de los demás a su alrededor. Este movimiento sinérgico construye nuestra sociedad y al mismo tiempo, es su siempre inalcanzable desde. Tal como nos estamos buscando uno al otro, también nos escondemos y huimos. A las palabras y gestos verdaderos acompañan mentiras y poses. Carl Rogers, lejos de asustarse por esta nuestra condición humana, mantiene en alto su fe en ella: “Estamos convencidos de que, dado un ambiente psicológico adecuado, el ser humano es digno de confianza, creativo, automotivado, fuerte y construcción; capaz de generar un potencial insospechado” (1987, p. 100). Las relaciones interpersonales son un lugar predilecto para la creación de este

ambiente psicológico adecuado y cada persona tiene frente a sí misma la responsabilidad de proporcionarlo. No son solo los psicológicos, terapeutas o educadores los que pueden hacerlo. Si es tarea de todos, estos “Todos tenemos que revisar y ajustar constantemente nuestra formas de comunicarnos, nuestra escalas de valores, nuestra actitudes y todo lo que implica ir al verdadero encuentro del otro”

Enfoque Centrado en la Persona

El modelo centrado en la persona (Enfoque Centrado en la Persona) pertenece a la corriente de la psicología humanista. Promueve los aspectos más humanos de la persona, como son: la libertad, creatividad, trascendencia, autonomía, etc. Carl Rogers descubrió que toda persona, por muy lastimada que esté, posee capacidades para encontrar su propio camino y mejorar. Parte de este modelo, es la **Tendencia Actualizarte**, la cual afirma que las personas poseemos por naturaleza una tendencia o un impulso hacia el crecimiento, el desarrollo y la salud.

De acuerdo a Carl Rogers, cualquier persona puede mejorar a través de una relación de ayuda. Las relaciones de ayuda tienen tres actitudes básicas que las definen:

1. **Autenticidad:** Se trata de “ser el que uno es”, sin máscaras y sin miedo. Simplemente poner nuestro ser tal cual es al servicio de la relación
2. **Aceptación Incondicional:** Implica aceptar a la persona tal cual es, sin tratar de cambiarla, con sus sentimientos, experiencias y actitudes.
3. **Empatía:** Tener la capacidad de comprender la experiencia de la otra persona. Entender detrás de sus palabras: sentimientos, ideas, sentimientos.

Es a través de estas tres actitudes que se crea un ambiente óptimo para que la persona pueda comprenderse a sí misma, rescatar su confianza y alcanzar un nivel de autoestima alto, necesario para su bienestar y crecimiento. Es por esto que la relación de ayuda vista desde el enfoque centrado en la persona, más que solucionar, promueve y facilita un marco propicio para que se dé el impulso al crecimiento y el desarrollo humano.

Empatía

La importancia de la empatía en las habilidades sociales

A diferencia de lo que se cree popularmente, la empatía no es la capacidad de sentir lo que el otro siente. Si fuera así estaríamos sufriendo altibajos emocionales durante todo el día. La empatía es entender lo que otro individuo siente y responder en consecuencia.

El origen de la empatía

La ciencia dice que el origen de la empatía son las neuronas espejo, las cuales se activan en respuesta a los actos y emociones de los demás, en una especie de intento del cerebro por experimentar lo que el otro experimenta. De ahí, por ejemplo, que bosteces cuando el otro bosteza. El bostezo es la empatía en su máxima expresión.

El grado de empatía varía mucho entre personas, aunque habitualmente es mayor entre gente del mismo sexo, edad, raza o grupo social. De nuevo, lo que nos hace similares también nos une. Se ha postulado que las mujeres son más empáticas porque evolutivamente necesitaron entender mejor qué significaban los gestos y llantos del bebé. Por eso sus habilidades sociales están mucho más desarrolladas.

Para qué sirve ser más empático

Empatizar con alguien es simplemente lograr que esa persona se sienta comprendida. Si lo consigues, serás capaz de cambiar el rumbo de una relación en un instante. El efecto de las neuronas espejo provoca que tu interlocutor se sienta en deuda contigo y quiera entenderte a ti también cuando reflejas sus emociones o le dices que entiendes lo que siente.

La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar del otro. Es una capacidad por lo tanto fundamental para relacionarnos con los demás.

La capacidad de poder comprender a los demás y ponerse en el lugar de otros es algo fundamental para el desarrollo de la persona:

- Nos ayuda a comprendernos mejor a nosotros mismos.

- Favorece el desarrollo y la adaptación emocional, ya que aprendemos a no centrar en nosotros mismos aquello que ocurre a nuestro alrededor.
- Las personas empáticas, por lo tanto, se relacionan mejor con los demás.
- Contribuye a desarrollar la sociabilidad, y por lo tanto es un elemento fundamental de las habilidades sociales.
- La empatía es esencial para ser personas populares y queridas.

Los adolescentes con TDAH tiene un reto diferente a los casos de los adolescentes que no tienen TDAH; para ellos, esta etapa representa más dificultades al existir varios factores que afectan su habilidad para salir adelante, pues ellos no responden a las recompensas y castigos ni aprenden de sus errores en la misma medida que los adolescentes sin TDAH; dejando claro que esto depende del grado del TDAH, el medio ambiente familiar, la presencia de otros problemas o trastornos que el adolescente tenga, problemas de aprendizaje, trastornos de la ansiedad, problemas de comportamiento englobado al trastorno de conducta, haciendo énfasis en el problema de las relaciones interpersonales

La pertinencia de este proyecto de investigación se debe al resultado de diversas experiencias e investigaciones participativas realizadas en los últimos años en el tema de los adolescentes y las relaciones interpersonales; entre los conflictos que afectan a estos temas, se encuentran la desintegración comunitaria, social y familiar, lo que genera problemas psicosociales en los adolescentes y en la juventud. Los problemas particulares que podemos mencionar son: drogadicción, bajo rendimiento escolar, deserción y fracaso escolar, agresividad y autoagresividad y el ejercicio precoz de la sexualidad.

Por otra parte, dicha problemática ha propiciado que se carezca de programas y acciones de intervención para fortalecer y mejorar las relaciones interpersonales; es de gran importancia prevenir a su vez los problemas que la mala relación interpersonal ocasiona.

Problemas como depresión, conductas violentas, somatizaciones, y sobre todo, la pérdida del sentido de la vida y valor personal.

Dirigido a: A 72 alumnos de la Secundaria Lic. José López Portillo, ubicada en el Ejido Tobobampo, Sinaloa.

Dicha institución cuenta con una misión que está encaminada a proporcionar a los alumnos una educación de calidad desarrollando sus capacidades, habilidades, actitudes y valores; con ellos, pretende que el alumno sea capaz de cumplir con los retos que la sociedad actual requiere, que muestre respeto hacia su entorno social y ambiental. Tiene como objetivo que los educandos se desarrollen plenamente en la aplicación de las competencias en su vida cotidiana, la aplicación de los planes y programas de estudio de nivel secundaria y dar cumplimiento en los preceptos señalados en el artículo tercero constitucional y la ley general de educación.

Pretendemos ser innovadores promoviendo la organización y responsabilidad de todos, siempre trabajando en colectivo con los padres de familia y así mismo reflejar estas actitudes en los alumnos, lo cual nos distinguirá de otras escuelas. Fortalecer los compromisos proporcionando una formación integral al alumno que vaya más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje y los alumnos esté preparados para la vida en todos y cada uno de los ámbitos en que se desarrollen.

Su visión es ser una escuela de educación básica capaz de brindar una educación de calidad en beneficio de la población estudiantil, desarrollando las habilidades necesarias, y estas a su vez, proyecten las competencias adquiridas en el ámbito escolar y social para el desarrollo de su vida cotidiana, fomentando en ellos los valores adquiridos, tales como responsabilidad, respeto y disciplina, que le ayuden a integrarse a la sociedad. El personal docente buscará su constante capacitación para mejorar la educación de los alumnos, involucrarse al ámbito escolar para mejorar la calidad educativa y contar con elementos de infraestructura necesarios que nos lleven al buen funcionamiento de nuestra institución. La cual busca mejorar la calidad educativa del educando, la actualización constante en su

formación docente para preparar al alumno en sus competencias diarias fomentando en ellos los valores que deben de llevar a la práctica dentro y fuera de la escuela.

Con lo mencionado anteriormente, queda claro que el proyecto de intervención titulado “Compréndeme, soy adolescente”, ayudará a la institución, logrando la integración de los alumnos y el desarrollo de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H, de esta institución.

4.2.6. Número de Participantes: 42 alumnas y 30 alumnos. Se desarrollará un taller que consta de 10 sesiones, las cuales serán impartidas a cada grado escolar. El propósito principal del taller es ofrecer un servicio de calidad en cuanto a la atención, estrategias e instrumentos aplicados; lo cual también permite un adecuado manejo del grupo.

4.2.7. Metas

A Corto Plazo:

-Contactar personalmente a cada uno de los alumnos.

-Aplicar instrumentos de diagnóstico con el objetivo de conocer la información con la que cuentan los alumnos sobre el tema de Relaciones Interpersonales.

Aplicar instrumentos de Diagnóstico de DSM-IV y DSM-5, a toda la población estudiantil.

A Mediano Plazo:

-Dar a conocer el Proyecto de Intervención a las autoridades de la población estudiantil y directiva.

-Organizar actividades del proyecto de intervención.

-Iniciar con las actividades programadas.

-Llevar un registro de lo realizado en cada actividad y Evaluar los resultados obtenidos hasta este punto de la aplicación del proyecto de intervención.

A Largo Plazo:

- Cerrar el Proyecto de intervención con la aplicación del Taller.
- Evaluar los objetivos alcanzados.

4.2.8. Estrategias a utilizar

-Actividades dentro del aula que desarrollen y logren potenciar las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H de la Escuela Secundaria Lic. José López Portillo.

-Aplicación de un Taller.

4.2.9. Metodología

La metodología a llevar a cabo es grupal, debido a que proporciona seguridad, confianza y apoyo a los alumnos para observar el comportamiento y respuesta al taller.

Para poder lograr la efectividad del taller se trabajará con cada grupo primero A y B y así sucesivamente con el segundo y tercer grado, esto lleva la intención que al realizarse con los grupos se puedan desarrollar las actividades con espacio necesario y requerido.

Las sesiones tendrán lugar un día cada semana, realizándose un total de 10 sesiones, en las cuales, mediante diversas dinámicas se aspira que los alumnos desarrollen y potencien sus relaciones interpersonales.

4.2.10. Desarrollo de las sesiones

Cada sesión tendrá una duración de 50 minutos en las que se llevarán a cabo distintas dinámicas: video fórum, role-playing, debates. Las dinámicas proponen:

- Desarrollar la empatía poniéndose en el lugar de otras personas.

-Fomentar la aceptación positiva entre los alumnos para que se vaya generando una buena relación interpersonal.

-Fomentar la aceptación positiva entre los alumnos para que se vaya generando una buena relación interpersonal.

-Que los alumnos(as) conozcan y comprendan los niveles de conciencia del yo, que les permita lograr la autenticidad como ser humano.

-Enriquecer la autenticidad desde la perspectiva humanista.

4.2.11. Carta de Aceptación



DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ESCUELA SECUNDARIA: "LIC. JOSE LOPEZ PORTILLO" TURNO VESPERTINO
LOCALIDAD: TOBOBAMPO, SINALOA, SINALOA
CALVE DEN CENTRO DE TRABAJO: 25EES0152C
ASUNTO: PROYECTO DE INTERVENCION

M.C. Wendy Jasmin Cota Leyva
Estudiante de Posgrado
(Doctorado en Desarrollo Humano y Educación)

TOBOBAMPO, SINALOA, SIN., A 08 DE ENERO DE 2018

Por medio de la presente me permito dirigirme a usted para informarle que me es bien aceptar su participación de manera presencial en esta institución donde impartirá un Proyecto de Intervención, con el objetivo de Promover las Relaciones Interpersonales en los Adolescentes con TDA-H, involucrando a los alumnos de (1A,1B,2A,2B,3A), involucrando a 72 alumnos que constituyen esta institución educativa, durante el periodo de 06 de Febrero al 31 de Mayo del 2018, donde este organismo receptor, apoyara proporcionando el espacio y a los alumnos para llevar a cabo sin problema alguno la aplicación de su proyecto de intervención.

Sin más por el momento, me despido quedando cordialmente a la orden.



ESCUELA SECUNDARIA GRAL.
"LIC. JOSE LOPEZ PORTILLO"
CLAVE: 25EES0152C
TOBOBAMPO, SINALOA, SIN.

Atentamente


Lic. Nat. María Elena Astorga Ahumada

4.2.12. Actividades

PRIMERA SESIÓN

1ª SESIÓN			
ME PONGO EN TU LUGAR			
Objetivos: Enseñar a los adolescentes a ponerse en lugar de otras personas. Desarrollar la empatía. Entender otros puntos de vista favoreciendo el desarrollo de las relaciones interpersonales.			
Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“Me pongo en tu lugar”	El juego consiste en ayudar a los alumnos y alumnas a ponerse en el lugar de los otros. Los adolescentes jugarán por un rato a ser otra persona, tendrán que hablar, moverse y pensar como esa otra persona. De esta forma mediante una sencilla y divertida dinámica les enseñaremos a entender otros puntos de vista, desarrollando su	Tarjetas con diferentes personajes (mamá, papá, abuelo, amistades, vecinos, profesora, directora, etc.)	30 minutos

	<p>empatía y favoreciendo sus relaciones interpersonales. Sin darse cuenta estarán poniéndose en el lugar de otros. Aprovechamos en esta dinámica, el valor del juego simbólico y su carácter lúdico para transmitir una valiosa habilidad como es la empatía.</p>		
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

2ª SESIÓN
LAS 3 URNAS

Objetivos:

Comprenderse mejor unos a otros.

Promover la empatía y la ayuda mutua.

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“Las tres urnas”	Se colocan a la vista de todos tres urnas con las siguientes etiquetas (cada una): Me gustaría superar... Me arrepiento de... Un problema mío es... Se trata de terminar las frases, en papeletas sin firmar, que se depositaran en las urnas correspondientes. Se pueden escribir todas las papeletas que se desee. Una vez que todos hayan depositado sus papeletas, se procede al escrutinio, el cual consiste en leer las papeletas de cada uno y comentarlas en grupo, entre todos, aportando soluciones y consejos	Tres urnas Una hoja de etiquetas Tijeras Papel de celofán adhesivo Papeletas en blanco bolígrafos	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

3ª SESIÓN
BANCO DE HABILIDADES

Objetivo:

Fomentar la aceptación positiva entre los alumnos para que se vaya generando una buena relación interpersonal

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“Banco de habilidades”	<p>A) Se leen y se les pregunta qué les sugieren las siguientes frases:</p> <p>-“La mejor manera de aprender a amar es entrenándose. A tu alrededor hay muchos que necesitan de tu ayuda y de tu amor” (un educador).</p> <p>-“Es imposible la salud psicológica a no ser que lo fundamental de la persona sea aceptado, amado y respetado por otros y por ella misma” (Abraham Maslow).</p> <p>B) Se presenta la propuesta de crear un banco de habilidades donde cada alumno que quiera, se inscribe comprometiéndose a poner en común con los</p>	<p>Carteles</p> <p>Fichas de accionista</p>	30 minutos

	demás aquellas estrategias que sabe poner en práctica para superar problemas y a difundir la idea (cartel y fichas de accionistas) entre sus compañeros y amigos.		
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

4ª SESIÓN

LOS TRES OBSTÁCULOS DE LA ACEPTACIÓN

Objetivos:

Conocer los obstáculos que puedan darse en la aceptación con los padres y pensar en estrategias para superarlos.

Favorecer la aceptación y mejorar la relación con sus padres.

Ponerse en el lugar de sus padres.

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“Los tres obstáculos de la aceptación”	Se les pedirá a los alumnos(as) los tres obstáculos más habituales en la aceptación con los padres que se presentan en la hoja “Los tres obstáculos de la aceptación”, pensarán en situaciones en que se han encontrado con alguno de esos obstáculos y en cómo influyen en la aceptación y la relación con sus padres, así como estrategias para superarlos. Se imaginarán, por último, como se comportarían con ellos y si los aceptarían si fueran padres.	Hoja con “ Los tres obstáculos de la aceptación” para cada participante	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

5ª SESIÓN

LOS TRES NIVELES DE CONCIENCIA DEL YO

Objetivo:

Que los alumnos(as) conozcan y comprendan los niveles de conciencia del yo, que les permita lograr la autenticidad como ser humano.

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“Los tres niveles de conciencia del yo”	<p>Se les pedirá a los alumnos(as) que identifiquen en qué nivel de conciencia se encuentran.</p> <p>Se le entregara una hoja que se titula: “Lo que se ve de mi” y se les pedirá que respondan de manera personal. Posteriormente se les pedirá que compartan las respuestas.</p> <p>Se repetirá la misma dinámica pero con la hoja titulada “Talante de mi persona”.</p> <p>Al finalizar se les preguntará ¿en qué nivel de conciencia creen que se encuentran?</p>	Hoja de anexo 5,6 y 7	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

6ª SESIÓN**La autenticidad desde el desarrollo humano****Objetivo:****Enriquecer la autenticidad desde la perspectiva humanista**

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.	Ninguno	5 minutos
“La autenticidad desde el desarrollo humano”	Se les solicitará a los alumnos(as) trabajar los siguientes formatos: Mis imágenes referenciales. Descubriendo mi manantial. Mi historia dolorosa. Al finalizar, se les invitará a que compartan en grupos pequeños las siguientes preguntas: ¿Descubrí algún dato de mi	Hojas de anexos 8, 9 y 10	30 minutos

	<p>persona de lo que no era consciente'</p> <p>¿Encontré algo en lo que no soy auténtico?</p> <p>¿Relacioné mis acciones con lo que soy?</p>		
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

7ª SESIÓN
Autoconocimiento

Objetivo:

Conocer el concepto que los compañeros tienen de cada uno

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad	Hoja blanca para cada alumno Bolígrafo.	5 minutos
Autoconocimiento	1.- Se les hará entrega de la hoja blanca 2.- Se les pedirá que escriban en el encabezado de la hoja, la siguiente pregunta: ¿Si hoy murieras como te recordarían? Y su nombre. 3.- Se realizará un círculo, y se rondará la hoja para que cada alumno exprese la respuesta de la pregunta que se encuentra en la hoja.		30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

8ª SESIÓN
La gata y la rata

Objetivo: Reforzar el análisis sobre la importancia de la empatía, vivenciar la diferencia de poder, vivenciar el cambio en la escala de poder

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad		5 minutos
La gata y la rata	1.- Se les pedirá a los alumnos que se sienten bien: con la espalda en el respaldar, la columna estirada hacia arriba y las manos sobre las rodillas. 2.- Se efectuará la lectura 3.- Se les pedirá que cierren los ojos y escuchen la lectura. 4.- Se realizará la reflexión.	Copia de la lectura: La gata y la rata	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

9ª SESIÓN

Sobresaliendo en lo personal y social como adolescente

Objetivo:

Eliminar actitudes antisociales.

Sensibilizar a los adolescentes sobre la importancia de sentirse seguros de sí mismos.

Comprender mejor a los demás y a nosotros mismos.

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.		5 minutos
Sobresaliendo en lo personal y social como adolescente	1.- Se les pedirá a los alumnos que se mantengan de pie para la actividad 2.- Se realizarán equipos 3.- Cada participante tendrá un globo en cada tobillo. Se pondrá música para llevar a cabo la actividad 4.- Al final, los ganadores serán premiados.	Globos Estambre Bocinas Grabadora	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

10ª SESIÓN**Suéltate****Objetivo:****Permitir comunicarnos mejor con los demás****Comprender mejor a los demás y a nosotros mismos****Fomentar buenas relaciones sociales para lograr una integración sana a la sociedad**

Actividades	Desarrollo	Material	Tiempo
Bienvenida	Se les da la bienvenida y agradecimiento por su cooperación en la actividad.		5 minutos
Suéltate	1.- Se le pedirá a los alumnos que se mantengan parados para la actividad 2.- Se realizarán dos equipos. 3.- Cada equipo competirá hasta ganar. 4.- Se llevara a cabo una retroalimentación.	Pelotas	30 minutos
Retroalimentación		Ninguno	15 minutos

4.2.13. Recursos Humanos

El taller “Compréndeme soy adolescente” será impartido por una psicóloga especializada en el tema, con conocimientos de Desarrollo Humano y calificada en la impartición de talleres a diversos grupos, abordando diferentes problemáticas

Se contará además, con la colaboración de los tutores y prefectos de la institución educativa.

4.2.14. Recursos Especiales

Las actividades grupales con los alumnos(as) se realizarán en cada aula. El aula tiene capacidad para 40 alumnos, suficiente para que el grupo propuesto se encuentre cómodo, con suficiente espacio para todas las actividades y dinámicas de grupo planeadas.

La sala dispone de pizarra, es luminosa y tiene grandes ventanas, por lo que puede ventilarse con facilidad.

Recursos materiales

Material no fungible:

- Mobiliario disponible en las aulas (mesas, sillas, pizarra).
- Material sala informática (ordenadores).
- Material audiovisual (cañón proyector, reproductor de CD).

Material para las dinámicas:

Pañuelos

Copias de fichas

Copias de ficha de Obstáculos

Copias de anexo 5,6 y 7

Copias de anexo 8, 9 y 10

Tres urnas

Una hoja de etiquetas

Tijeras

Papel de celofán adhesivo

Papeletas en blanco

Bolígrafos

4.2.15. Cronograma de actividades

El proyecto se llevará a cabo durante los meses de Febrero / Junio de 2018:

1. Las sesiones del taller grupal comenzarán el 06 de Febrero 2018. Serán 10 sesiones realizadas en semanas consecutivas, cada una de 50 minutos de duración, finalizando por tanto el Jueves 22 Junio 2018.
2. Finalmente, la última semana de Julio se realizará el diagnostico final y conclusiones.

	FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO			
SEMANAS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Información del taller y aplicación del diagnóstico																								
1a Sesión																								
2a Sesión																								
3a Sesión																								
4a Sesión																								
5a Sesión																								
6a Sesión																								
7a Sesión																								
8a Sesión																								
9a Sesión																								
10a Sesión																								
Aplicación de Diagnóstico y conclusiones																								

4.2.16. Evaluación

Intervención realizada con el objetivo de Desarrollar las Relaciones Interpersonales en los Adolescentes con TDA-H. El desarrollo del proyecto se realizó en diferentes momentos:

Evaluación inicial:

Conocer los siguientes aspectos de los alumnos a participar en el taller:

- Identificar a los alumnos con TDA-H.
- Hacer partícipe al resto de los alumnos sin TDA-H.
- Predisposición para el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Para ello se utilizó toda la información facilitada por los alumnos, padres de familia y docentes; por los cuestionarios basados en el manual (DSM-IV Y DSM-5), la observación directa y las primeras sesiones del taller.

Evaluación continua o procesual:

Se realizó en cada sesión del taller, evaluando mediante la observación directa, seguimiento que se reflejó en un cuaderno de campo (diario) donde se fue anotando el desarrollo de cada sesión. Por otra parte, se le dio una hoja de evaluación por cada sesión impartida a cada alumno(a) participante.

Evaluación final:

El objetivo de la evaluación final es comprobar el cumplimiento de los objetivos marcados, así como valorar el grado de satisfacción, participación e interés demostrado por los alumnos (as).

Para ello, se midió los siguientes indicadores:

- Indicadores cuantitativos: Número total de sesiones realizadas y número de asistentes por sesiones.
- Indicadores cualitativos:
 - Grado de satisfacción de las asistentes.
 - Nivel de expectativas cubierto.
 - Nivel de participación.
 - Percepción del aumento del desarrollo de las relaciones interpersonales de los alumnos(a).

Utilice los siguientes instrumentos:

- Hojas de asistencia.
- Un cuestionario final anónimo (escala de estimación) para analizar el grado de satisfacción de la intervención por parte de las participantes.
- La reflexión en gran grupo de las participantes sobre lo que les ha parecido el proyecto, si cambiarían o añadirían algo y si creen que les ha ayudado y servido para su vida.
- Análisis del cuaderno de campo (diario) de las diferentes sesiones.

CAPITULO V
INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO Y RESULTADOS

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre y apellidos: _____

Grado Escolar: _____
Grupo: _____

Sexo Hombre Mujer
Fecha: _____

Diagnostico TDAH

Prefacio

A veces los niños/adolescentes se comportan de una forma que les causa problemas en casa o en la escuela. Te voy a preguntar sobre algunos problemas y quiero que me digas si te han ocurrido alguna vez.

Sección A: Déficit de atención

1. a) ¿Con frecuencia tienes problemas para poner atención a los detalles?

Sí () A veces () No ()

b) ¿Regularmente cometes errores por descuido en tu trabajo escolar?

Sí () A veces () No ()

2. ¿Con frecuencia tienes problemas para mantener tu mente atenta en lo que estás haciendo (por ejemplo, algún juego, trabajo escolar o algún proyecto)?

Sí () A veces () No ()

3. a) ¿Tus padres te dicen a menudo que no estás escuchando?

Sí () A veces () No ()

4. a) ¿Por lo regular tienes problemas para terminar lo que empiezas, como tareas domésticas o trabajos escolares?

Si () A veces () No ()

b) ¿Con frecuencia inicias tu trabajo escolar y no lo terminas?

Si () A veces () No ()

c) ¿Con frecuencia pasas de una cosa a otra sin terminar nada?

Si () A veces () No ()

5. ¿Con frecuencia tienes problemas para organizarte (por ejemplo, para hacer cosas que quieres hacer o terminar proyectos)?

Si () A veces () No ()

6. ¿A menudo evitas hacer tu trabajo escolar o tus tareas?

Si () A veces () No ()

7. ¿Pierdes muchos papeles, libros o lápices?

Si () A veces () No ()

8. a) ¿Con frecuencia tienes problemas para seguir con lo que estás haciendo cuando suceden otras cosas a tu alrededor?

Si () A veces () No ()

b) ¿Tu maestro dice con frecuencia que no pones atención o que sueñas despierto?

Si () A veces () No ()

9. a) ¿A menudo se te olvidan las cosas?

Si () A veces () No ()

b) ¿Tus padres o maestros te dicen con frecuencia que eres olvidadizo?

Si () A veces () No ()

Sección B. Hiperactividad-Impulsividad

1). a) ¿Con frecuencia te dicen que te sientes quieto?

Si () A veces () No ()

b) ¿Mueves mucho tus manos o tus pies cuando tratas de sentarte quieto?

Si () A veces () No ()

2. a) ¿Tienes problemas para quedarte sentado (por ejemplo, en la escuela o a la mesa)?

Si () A veces () No ()

3. ¿Te metes en problemas por correr o trepar mucho?

Si () A veces () No ()

4. a) ¿Te metes en problemas por hacer mucho ruido cuando juegas (te entretienes)?

Si () A veces () No ()

b) ¿Es difícil para ti jugar (entretenerse) en silencio?

Si () A veces () No ()

5. ¿Tus padres o maestros dicen que siempre estás “acelerado” o que siempre tienes que estar haciendo algo?

Si () A veces () No ()

6. ¿Hablas tanto en la escuela cuando no te corresponde que te metes en problemas?

Si () A veces () No ()

b) ¿Tienes problemas por hablar demasiado en casa?

Si () A veces () No ()

7. ¿Con frecuencia contestas las preguntas antes de que las terminen de hacer?

Si () A veces () No ()

8. a) ¿Tratas de empujar a los que están adelante cuando estas en una fila?

Si () A veces () No ()

b) ¿Te cuesta trabajo esperar tu turno en un juego?

Si () A veces () No ()

9. a) ¿Haces trampa a otros niños en los juegos?

Si () A veces () No ()

b) ¿Empujas a los demás para entrar a un grupo?

Si () A veces () No ()

c) ¿Interrumpes a la gente cuando están haciendo las cosas?

Si () A veces () No ()

Daño

Esto te causa problemas...

1. En casa Si () A veces () No ()
2. En la es cuela Si () A veces () No ()
3. Con otros niños Si () A veces () No ()

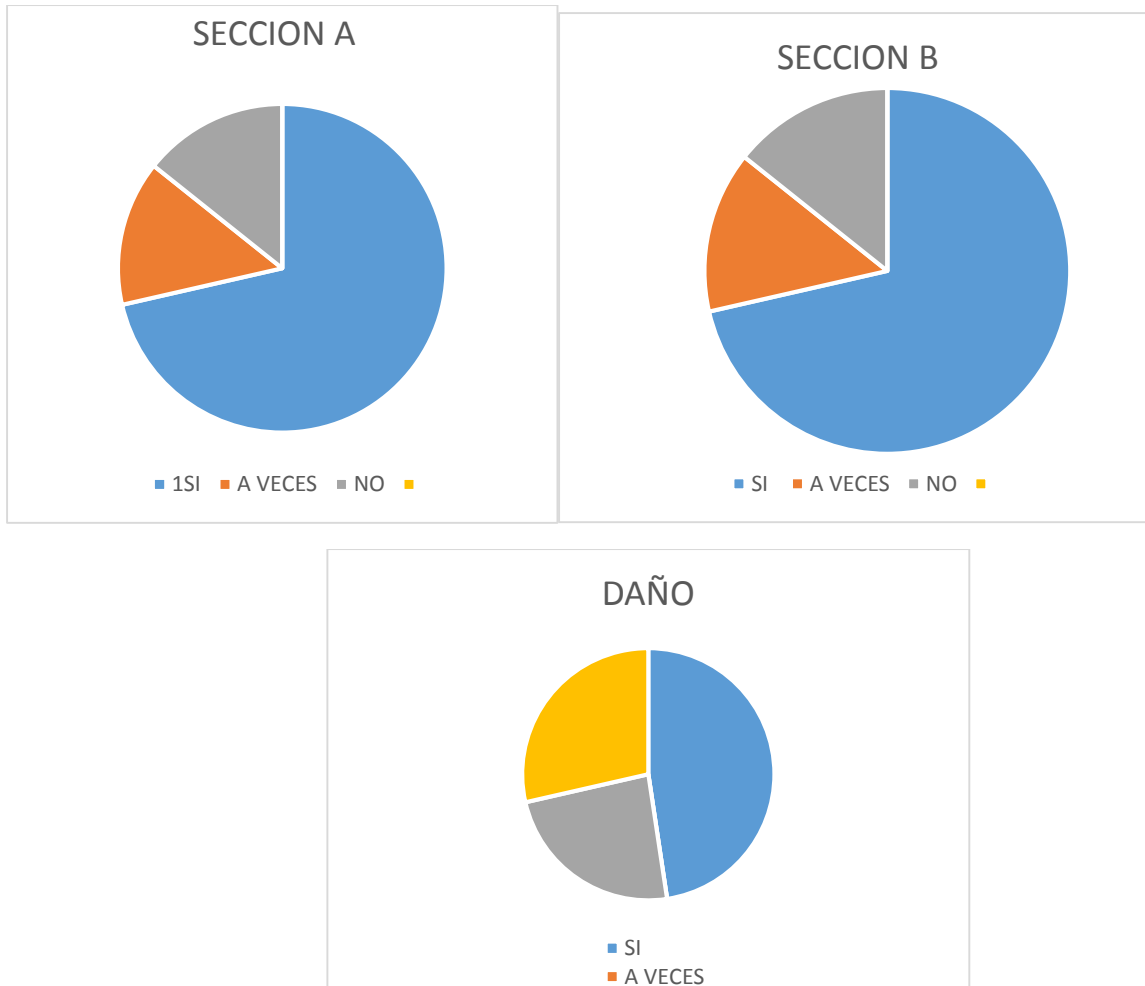
**INSTRUMENTO DE EVALUACION
DSM-IV**

PRIMERO

"A"

No	NOMBRE	SECCIÓN A			SECCIÓN B			DAÑO		
		SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO
1	KARELY GPE. RUIVERA ALCANTAR	1	5	8	0	3	11	0	2	1
2	GAELY JOHANA RAMIREZ ANGULO	0	1	13	0	0	14	0	0	3
3	EVELYN COTA FONSECA	4	6	4	3	4	8	0	3	0
4	MILAGROS GPE. AHUMADA GALLEGOS	1	6	7	0	1	13	0	3	0
5	MA. DE JESUS VELIZ GUERRERO	0	4	10	0	1	13	0	0	3
6	LAURA DENISSE GARIBALDI ARMENTA	0	4	10	0	4	11	0	0	3
7	CLAUDIA MARIBEL RAMIREZ RUELAS	2	8	4	1	3	11	0	1	2
8	ZARAHY VALENZUELA MORENO	0	3	11	0	2	13	0	0	3
9	OLGA MAGDIEL ALVARADO SANDOVAL	4	8	2	3	7	5	0	3	0
10	MIRIAM SARAHI VERDUGO ARCHULETA	0	3	11	0	4	11	0	0	3
11	CRISTINA BELEN TORRES RUBIO	3	2	9	2	1	12	0	0	3
12	KLAYRE RUBY AVILA ARMENTA	0	4	10	0	2	13	0	0	3
13	ANGEL LEONEL ZAMORA CAMACHO	0	3	11	1	1	13	0	0	3
14	JESUS ENRIQUE FELIX ORDUÑO	2	9	3	1	6	8		1	2
15	JESUS GUSTAVO SILVA FLORES	2	6	6	2	7	5	3	0	0
16	EBENEZER LUQUE GARCIA	4	5	5	2	7	6	1	1	1
17	CARLOS ALFONSO ARMENTA GARIBALDI	10	2	2	10	1	4	2	0	1
18	JULIO ESTEBAN GONZALES O.	0	5	9	0	4	11	0	0	3

CARLOS ALFONSO ARMENTA GARIBALDI



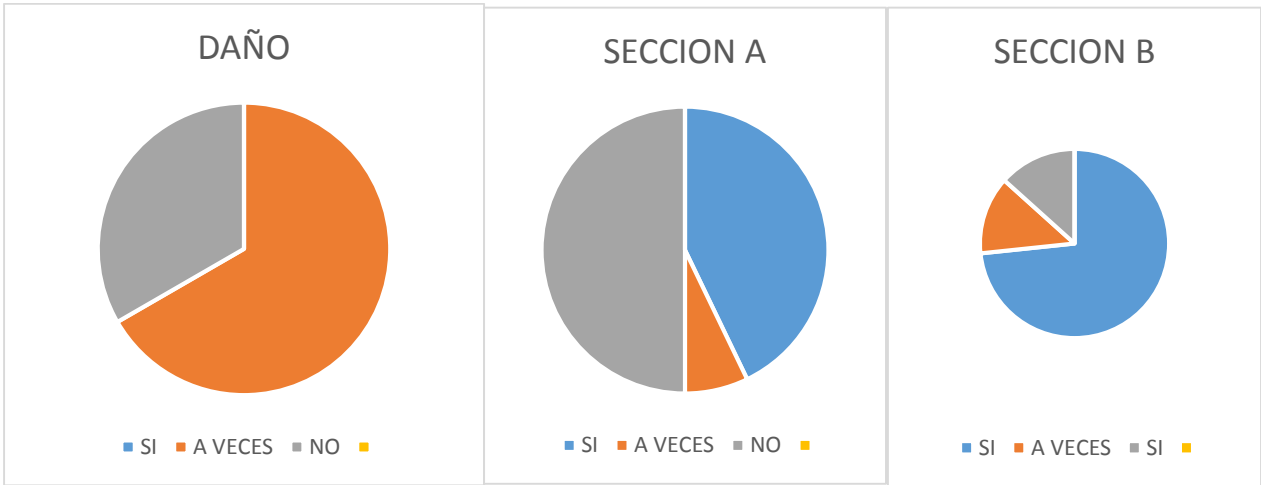
Representación Gráfica 1. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-IV

El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnostico DSM-IV, según datos aportados por 18 alumnos de la institución. El gráfico explica que solo un alumno manifiesta presentar TDA-H en el grupo de 1A.

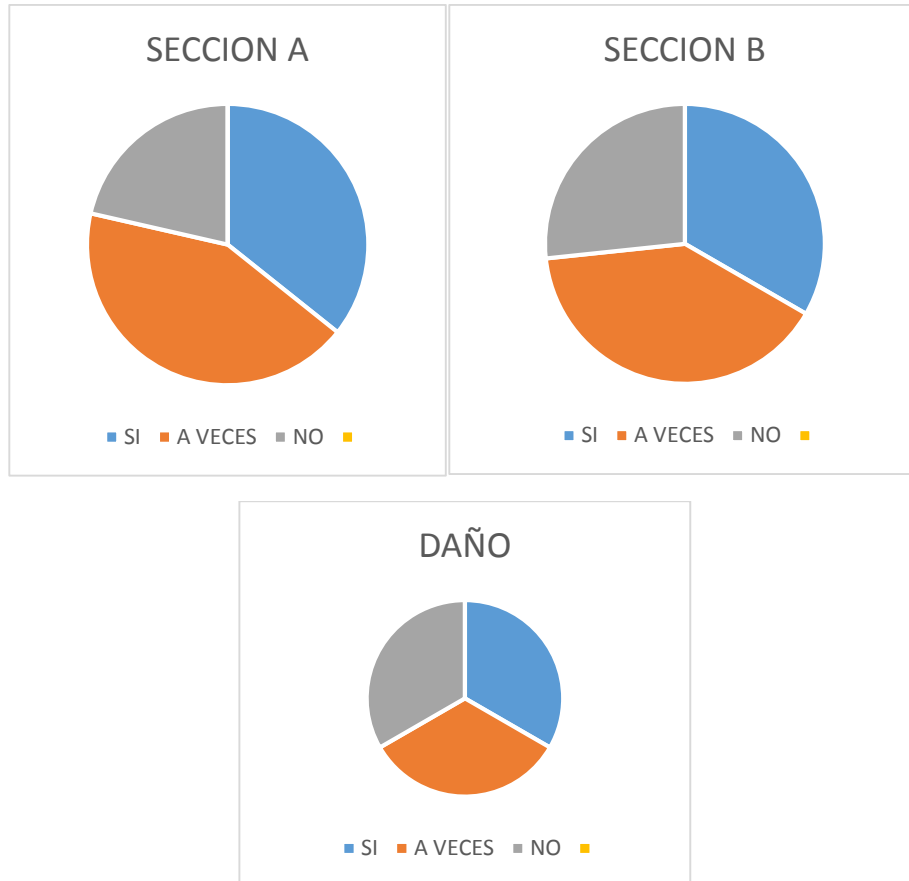
PRIMERO
"B"

No	NOMBRE	SECCIÓN A			SECCIÓN B			DAÑO		
		SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO
1	JARESNI JAQUELINE VHAVEZ LUQUE	0	3	11	0	1	14	0	0	3
2	BRISLEY ALEJANDRA FLORES VALDEZ	0	0	14	0	0	15	0	0	3
3	MARIANA GPE. LARA LEON	0	7	7	0	4	11	0	1	2
4	ISABELA CHAVEZ LOPEZ	0	4	10	0	1	14	0	0	3
5	XIOMARA MICHEL BEJARANO ORDUÑO	1	4	8	3	4	8	0	1	2
6	CRISTEL GPE. RAMREZ MONTALVO	1	6	7	2	3	10	0	2	1
7	DALIA BELEN RUIZ ELIZALDE	0	6	8	0	1	14	0	2	1
8	GRISEL ESMERALDA RAMON FELIX	3	9	2	0	3	7	0	0	0
9	RAYMUNDO DANIEL CEBREROS COTA	6	1	7	11	2	2	0	2	1
10	HUGO MIGUEL SOTO ARMENTA	5	6	3	5	6	4	1	1	1
11	JOSE LUIS VALDEZ OJEDA	0	5	9	1	6	8	0	2	1
12	RITO JAVALERA JIMENEZ	0	3	11	0	1	14	1	1	1
13	JESUS JHOVANY GARIBALDI ALFARO	0	9	5	0	3	12	1	1	1
14	JOSE DAVID ELIZALDE VALDEZ	0	5	9	0	1	14	0	0	3
15	ROMAN EMILIO RUELAS LOPEZ	0	0	14	0	0	15	0	0	3
16	CARLOS RUIZ IBARRA	2	6	6	4	4	7	0	0	3
17	GUSTAVO SANCHEZ CHAVEZ	0	5	9	0	1	14	0	1	2

RAYMUNDO DANIEL CEBREROS COTA



HUGO MIGUEL SOTO ARMENTA



Representación Gráfica 2. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-IV

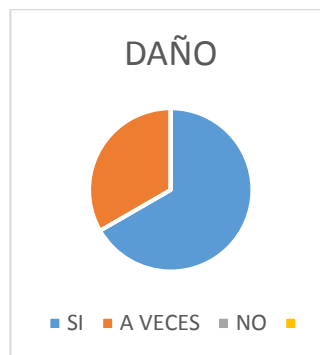
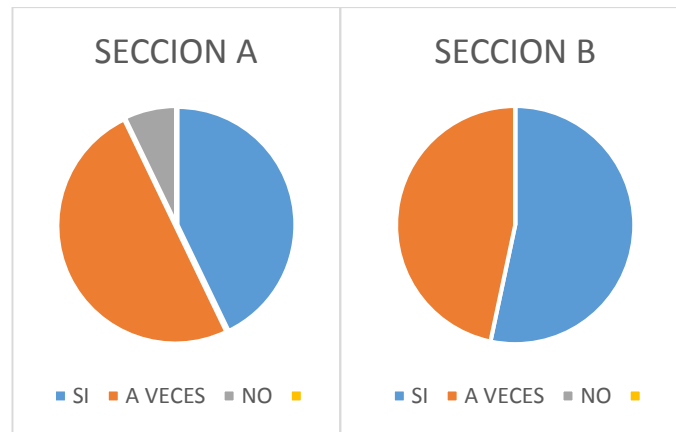
El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnóstico DSM-IV, según datos aportados por 17 alumnos de la institución. El gráfico explica que dos alumnos manifiestan presentar TDA-H en el grupo de 1B.

SEGUNDO

"A"

No	NOMBRE	SECCIÓN A			SECCIÓN B			DAÑO		
		SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO
1	TERESA GPE. PEREZ P.	5	8	1	1	6	8	0	1	2
2	DANIA YANELI CHAVEZ S.	2	3	9	0	4	11	0	0	3
3	ANA GISELA BEJARANO ORDUÑO	0	9	5	0	3	12	0	2	1
4	VALERIA MICHELLE LOPEZ QUINTANA	1	8	5	0	5	10	0	1	2
5	NADIA SAMAY LUQUE URIAS	6	7	1	8	7	0	2	1	0
6	ANGEL GABINO CASTRO CAMACHO	3	5	6	2	7	6	0	3	0
7	ALEXANDRA LUQUE NIEBLA	2	4	8	0	1	14	0	0	3
8	VICTOR ENRIQUE BELTRAN									
9	VICTOR MANUEL URIAS SAILLE	0	4	10	0	0	15	0	0	3
10	NOE MOYA PUENTES	6	5	3	4	4	7	2	1	0
11	CESAR HERIBERTO HERRERA ACUÑA	1	3	10	1	3	11	0	1	2
12	VICTOR MANUEL VERDUGO ALCANTAR	1	7	6	2	3	10	0	0	3
13	CRISTIAN ALEJANDRO LAGUNA LEON	0	8	6	0	4	11	0	2	1

NADIA SAMAY LUQUE URIAS



VICTOR ENRIQUE BELTRAN

SECCION A/ SECCION B/ DAÑO

■ SI ■ A VECES ■ NO ■

Representación Gráfica 3. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-IV

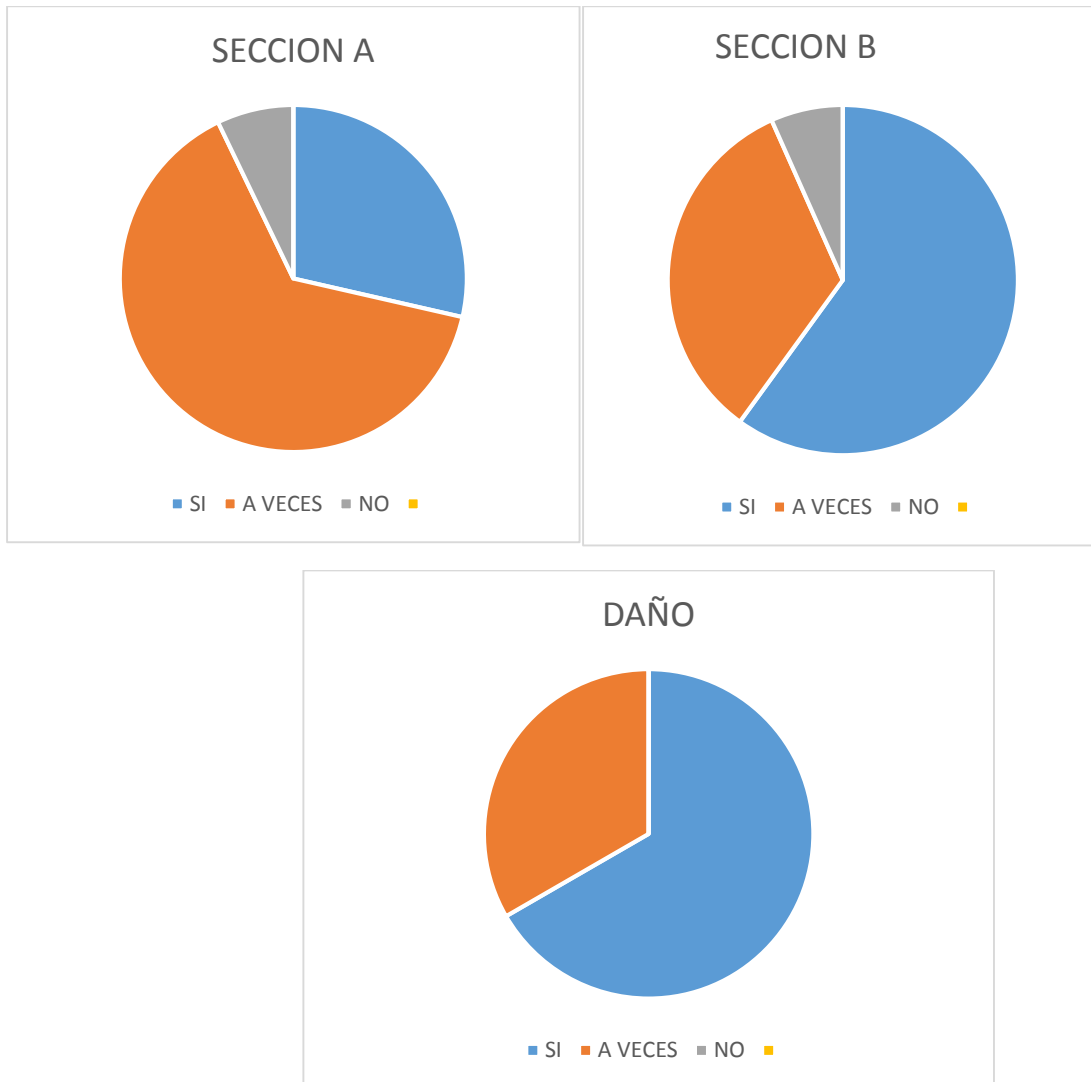
El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnóstico DSM-IV, según datos aportados por 13 alumnos de la institución. El gráfico explica que dos alumnos manifiestan presentar TDA-H en el grupo de 2A. El gráfico que se representa vacío, fue en base a sus respuestas repetidas en el instrumento de evaluación, se realiza la observación dando a conocer que es alumno diagnosticado con anterioridad con el TDA-H.

SEGUNDO

2B"

No	NOMBRE	SECCIÓN A			SECCIÓN B			DAÑO		
		SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO
1	LIZBETH PAOLA BELTRAN RUBIO	0	7	7	0	4	11	0	0	3
2	MADEL CARMEN GOMEZ CAMUÑEZ	0	4	10	0	2	13	0	0	3
3	YAQUELIN ESMERALDA PEÑUELAS PEREZ	6	5	3	5	2	8	0	0	3
4	KRISHNA CAMACHO AGULIAR	0	8	6	0	5	10	0	1	2
5	TANIA DEXIRE MANRIQUE INZUNZA	0	9	5	0	1	14	0	0	3
6	MARINTHIA SOPHIA BOJORQUEZ CARA	1	4	9	0	2	13	0	3	0
7	ANJHI DANIELA MONTES LUQUE	3	7	4	3	1	11	0	2	1
8	MARISOL GPE. LUQUE AVALOS	2	8	4	0	5	10	0	2	1
9	BRANDO ISAAC CRUZ ACEVEDO	1	1	12	0	0	15	0	0	3
10	CARLOS GABRIEL LUQUE MIRANDA	4	9	1	9	5	1	2	1	0
11	CELSO ISRAEL BOJORQUEZ LUQUE	4	5	4	5	3	7	0	1	2
12	AXEL ALAN URIAS RUELAS	3	2	8	2	2	11	0	0	3
13	ORLANDO BORBOA LEON	0	3	11	0	5	10	0	1	2

CARLOS GABRIEL LUQUE MIRANDA



Representación Gráfica 4. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-IV

El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnóstico DSM-IV, según datos aportados por 13 alumnos de la institución. El gráfico explica que un alumno manifiesta presentar TDA-H en el grupo de 2B. Predominando con la respuesta A VECES, y que son tomadas en cuenta por no ser un SI o NO, en el apartado de Déficit de Atención. Predominando la respuesta SI, en el apartado HIPERACTIVIDAD. En el apartado de DAÑO, predomina con un SI.

TERCERO

“A”

No	NOMBRE	SECCIÓN A			SECCIÓN B			DAÑO		
		SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO	SI	A VECES	NO
1	FRANCISCA MARBELLA ARMENTA VELIZ	1	6	6	0	6	9	0	3	0
2	YEDITH YULIANA URIAS FELIX	2	8	4	0	6	9	0	2	1
3	NADIA KARIME SILVA FLORES	0	5	9	0	2	13	0	0	3
4	HEIDY GPE. GUERRERO SILVIA	0	3	11	0	2	13	0	0	3
5	ROCIO SARAHI RUIZ TORRES	5	4	5	1	4	10	0	1	2
6	KARLA FABIOLA ACEVEDO DELGADO	0	7	7	0	1	14	0	1	2
7	ROSA GPE. RUIZ FLORES	4	6	4	1	3	11	0	2	1
8	ALEXANA PEREZ MAAS	2	7	5	0	3	12	0	2	1
9	CLARISSA LOMA RAMIREZ	0	6	8	1	10	4	1	2	0
10	MARCO ANTONIO GAMBOA CHAVEZ	8	3	3	5	0	10	1	1	1
11	JESUS GPE. LUGO VELIZ	4	10	0	2	13	0	0	3	0
12	DANIEL QUEVEDO BELTRAN	0	3	11	0	2	13	0	0	3

HOJA DE ANOTACIÓN

Nombre:

Grado:

Grupo:

Sexo Hombre Mujer

Fecha:

Diagnóstico TDAH DSM-5

Prefacio

A veces los adolescentes se comportan de una forma que les causa problemas en casa o en la escuela. Te voy a preguntar sobre algunos problemas y quiero que me digas si te han ocurrido alguna vez.

1. Inatención:

1. Con frecuencia te falta prestar la debida atención a detalles o por descuido cometes errores en las áreas escolares durante algunas actividades (por ejemplo: te pasas por alto o te pierdes detalles, tus trabajos no se llevan a cabo con precisión). Si () No ()
2. Con frecuencia tienes dificultades para mantener la atención en tareas o actividades recreativas. (por ejemplo: tienes dificultad para mantener la atención en clases, pláticas o una lectura prolongada). Si () No ()
3. Con frecuencia parece que no escuchas cuando te hablan directamente (por ejemplo: parece que tuvieras la mente en otras cosas, incluso en ausencia de cualquier distracción aparente). Si () No ()
4. Con frecuencia no sigues las instrucciones y no terminas las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales (por ejemplo: inicias las tareas pero te distraes rápidamente y evades con facilidad). Si () No ()
5. Con frecuencias tienes dificultad para organizar tus tareas y actividades (por ejemplo: dificultad para gestionar tareas con secuencia, mala organización de tiempos y no cumples con los plazos establecidos). Si () No ()
6. Con frecuencia evitas, te disgusta o te muestras poco entusiasta en iniciar tareas que ocupan un esfuerzo mental sostenido (por ejemplo: las tareas escolares o quehaceres domésticos). Si () No ()
7. Con frecuencia pierdes cosas necesarias para tareas o actividades (por ejemplo: materiales escolares, lápices, libros, instrumentos, billeteras, llaves, papeles de tu escuela, lentes, celular, etc.). Si () No ()
8. Con frecuencia te distraes con facilidad por estímulos externos. Si () No ()

9. Con frecuencia olvidas las actividades cotidianas (por ejemplo: hacer las tareas, hacer las actividades asignadas en casa, entre otras).

Si () No ()

2. Hiperactividad e impulsividad:

1. Con frecuencia jugueteas con, o golpeas las manos o los pies o te retuerces en el asiento.

Si () No ()

2. Con frecuencia te levantas en situaciones en que se espera que permanezcas sentado (por ejemplo: te levantas en clases, en otro lugar o situaciones en que requiere que te mantengas en tu lugar).

Si () No ()

3. Con frecuencia estas inquieto en situaciones en las que no resulta apropiado el que estés así.

Si () No ()

4. Con frecuencia eres incapaz de jugar o de ocuparte tranquilamente en actividades recreativas.

Si () No ()

5. Con frecuencia estas “ocupado(a)”, actuando como si “te impulsara un motor” (por ejemplo: eres incapaz de estar tranquilo o te sientes incomodo(a) estando quieto(a) durante un tiempo prologando como en lugares de comida, reuniones con los amigos). Si ()
No ()

6. Con frecuencia hablas excesivamente. Si () No ()

7. Con frecuencia respondes inesperadamente o antes de que se te haya concluido la pregunta (por ejemplo: terminas las frases de otros, no respetas el turno de la conversación).

Si () No ()

8. Con frecuencia te es difícil esperar tu turno (por ejemplo: mientras esperas en una fila).

Si () No ()

9. Con frecuencia interrumpes o te metes en las actividades de otros (por ejemplo: te metes en las pláticas, juegos o actividades, puedes empezar a utilizar las cosas de otras personas sin esperar ni recibir permiso).

Si () No ()

¡Gracias por tu cooperación!

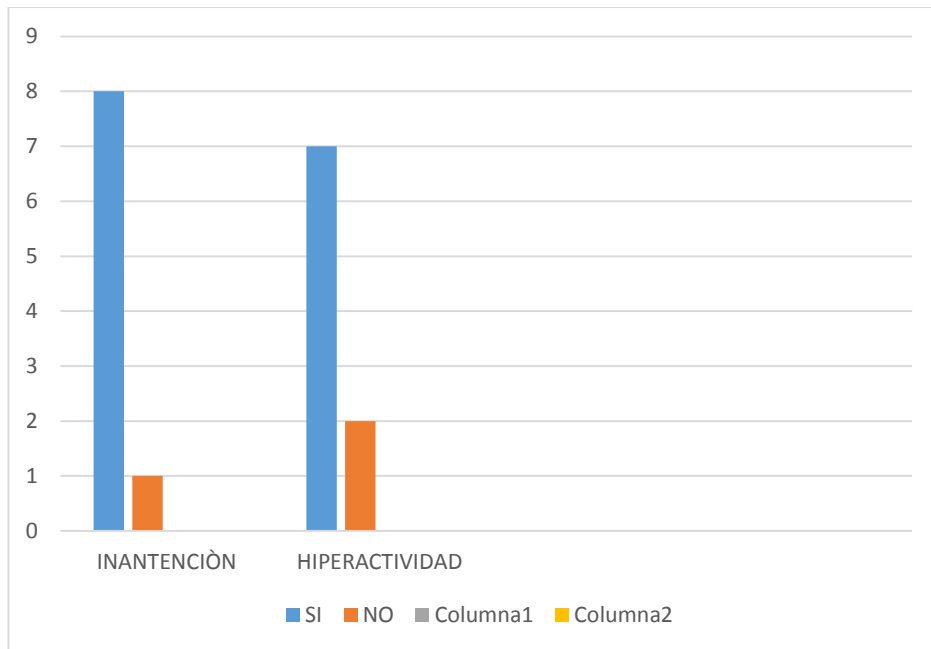
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DSM-5

PRIMERO

"A"

No	NOMBRE	INATENCIÓN		HIPERACTIVIDAD	
		SI	NO	SI	NO
1	KARELY GPE. RUIVERA ALCANTAR	4	5	3	6
2	GAELY JOHANA RAMIREZ ANGULO	0	9	0	9
3	EVELYN COTA FONSECA	1	8	0	9
4	MILAGROS GPE. AHUMADA GALLEGOS	4	4	2	7
5	MA. DE JESUS VELIZ GUERRERO	6	2	3	6
6	LAURA DENISSE GARIBALDI ARMENTA	0	9	1	8
7	CLAUDIA MARIBEL RAMIREZ RUELAS	7	2	5	4
8	ZARAHY VALENZUELA MORENO	0	9	0	9
9	OLGA MAGDIEL ALVARADO SANDOVAL	1	8	3	6
10	MIRIAM SARAHI VERDUGO ARCHULETA	2	7	1	8
11	CRISTINA BELEN TORRES RUBIO	2	7	3	6
12	KLAYRE RUBY AVILA ARMENTA	6	3	6	3
13	ANGEL LEONEL ZAMORA CAMACHO	6	3	2	7
14	JESUS ENRIQUE FELIX ORDUÑO	6	3	1	8
15	JESUS GUSTAVO SILVA FLORES	6	3	7	2
16	EBENEZER LUQUE GARCIA	7	2	2	7
17	CARLOS ALFONSO ARMENTA GARIBALDI	8	1	7	2

CARLOS ALFONSO ARMENTA GARIBALDI



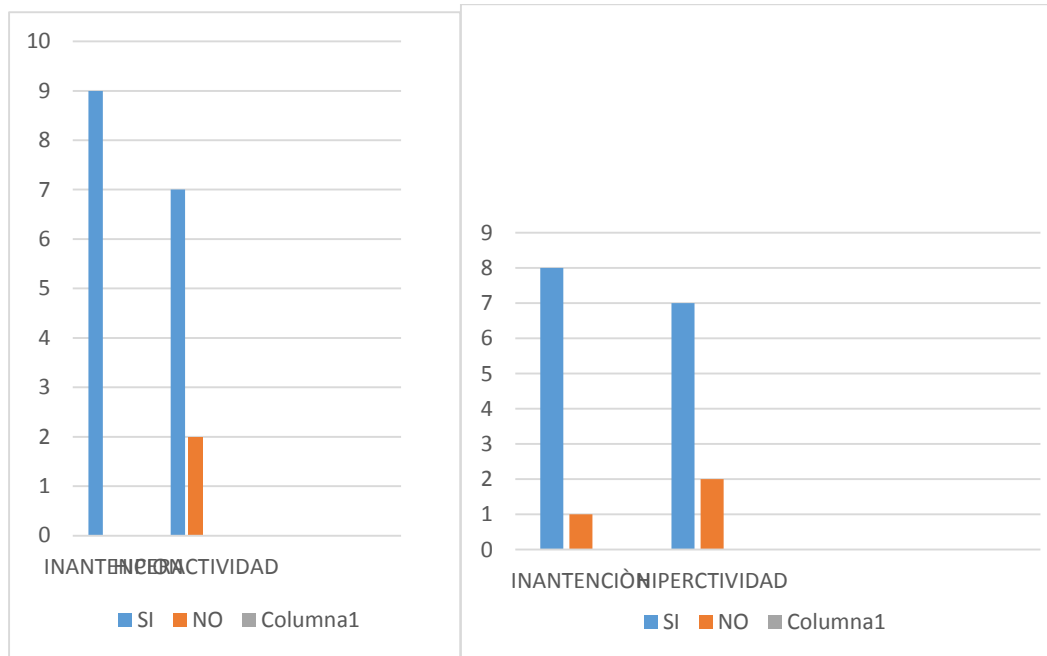
Representación Gráfica 1. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-5

El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnostico DSM-5, según datos aportados por 17 alumnos de la institución. El gráfico explica que un alumno manifiesta presentar TDA-H en el grupo de 1A. El gráfico representa los resultados de la encuesta de nueve preguntas, donde la columna de INANTENCIÒN predomina. La columna de HIPERACTIVIDAD predomina

PRIMERO

"B"

No	NOMBRE	INATENCIÓN		HIPERACTIVIDAD	
		SI	NO	SI	NO
1	JARESNI JAQUELINE VHAVEZ LUQUE	0	9	0	9
2	BRISLEY ALEJANDRA FLORES VALDEZ	0	9	0	9
3	MARIANA GPE. LARA LEON	0	9	0	9
4	ISABELA CHAVEZ LOPEZ	0	9	0	9
5	XIOMARA MICHEL BEJARANO ORDUÑO	2	7	2	7
6	CRISTEL GPE. RAMREZ MONTALVO	7	2	5	4
7	DALIA BELEN RUIZ ELIZALDE	3	6	1	8
8	GRISEL ESMERALDA RAMON FELIX	3	6	1	8
9	RAYMUNDO DANIEL CEBREROS COTA	9	0	7	2
10	HUGO MIGUEL SOTO ARMENTA	8	1	7	2
11	JOSE LUIS VALDEZ OJEDA	2	7	2	7
12	RITO JAVALERA JIMENEZ	1	8	0	9
13	JESUS JHOVANY GARIBALDI ALFARO	6	3	6	3
14	JOSE DAVID ELIZALDE VALDEZ	1	8	0	9
15	ROMAN EMILIO RUELAS LOPEZ	0	9	0	9
16	CARLOS RUIZ IBARRA	2	7	4	5
17	GUSTAVO SANCHEZ CHAVEZ	4	5	3	6



Representación Gráfica 2. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-5

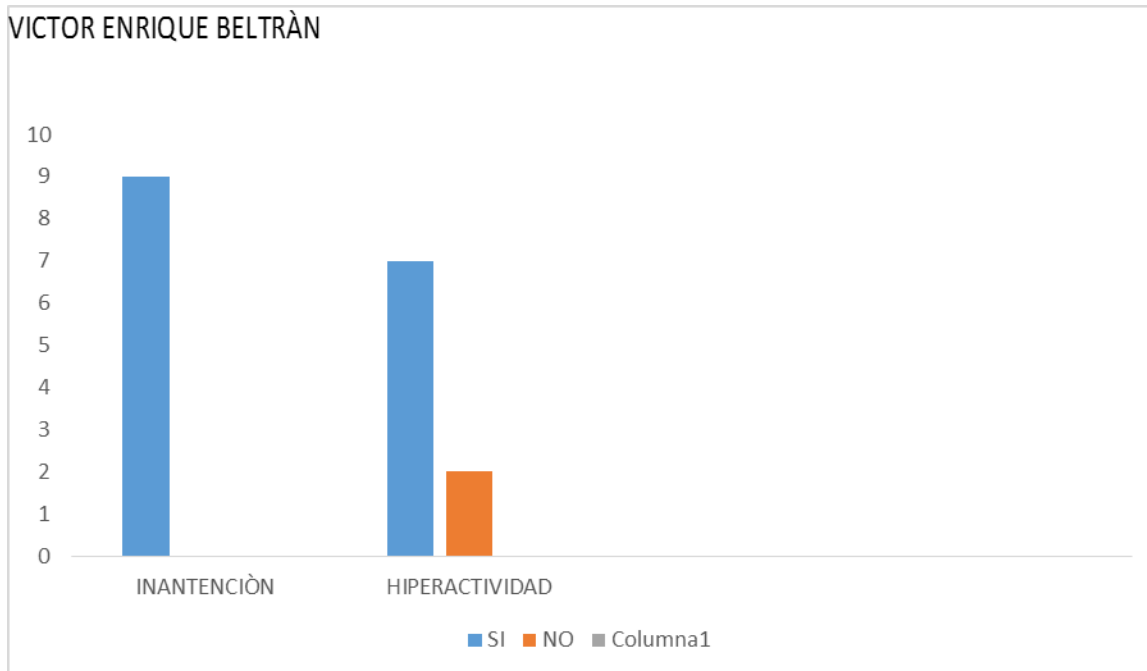
El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnóstico DSM-5, según datos aportados por 17 alumnos de la institución. El gráfico explica que dos alumnos manifiestan presentar TDAH en el grupo de 1B. El gráfico representa los resultados de la encuesta de nueve preguntas, donde la columna de INATENCIÓN predomina. La columna de HIPERACTIVIDAD predomina.

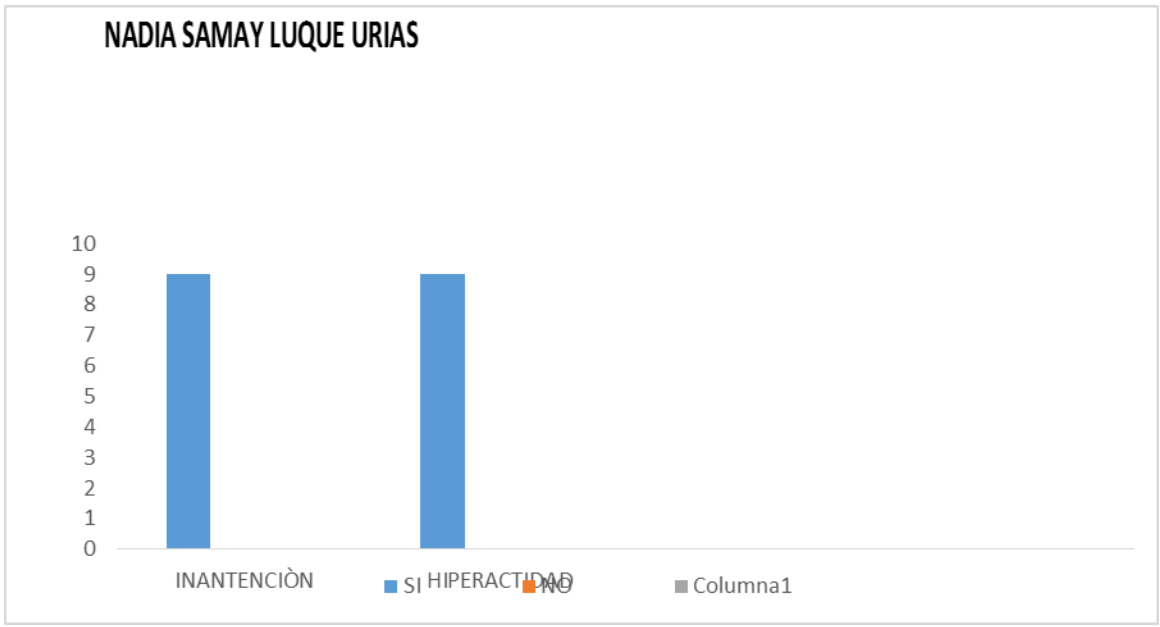
SEGUNDO

"A"

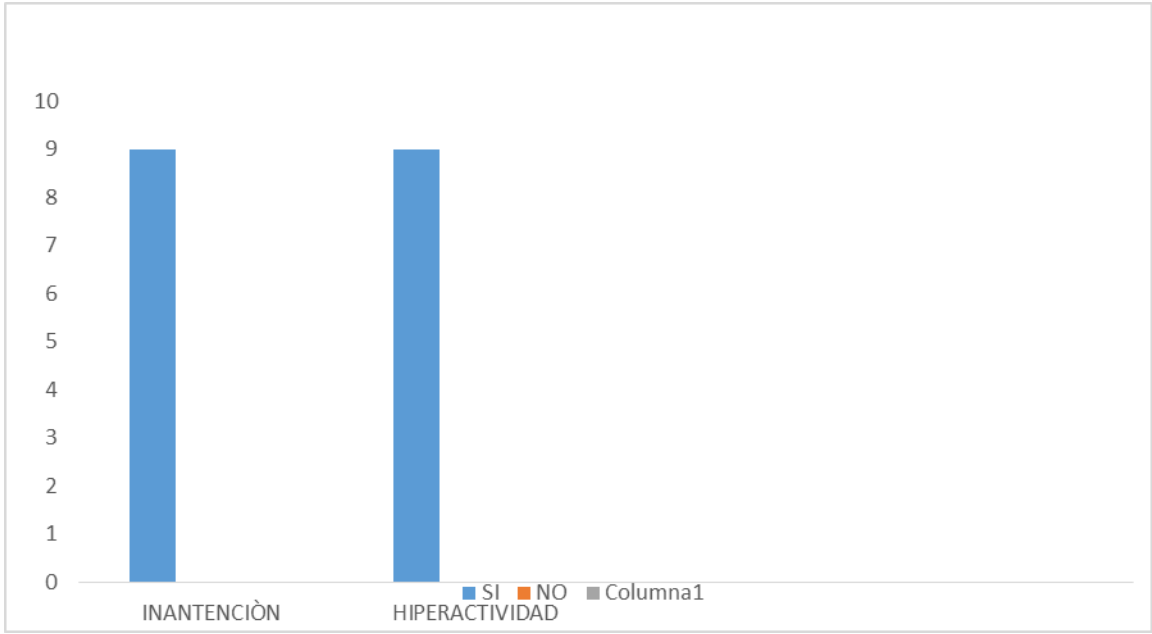
No	NOMBRE	INATENCIÓN		HIPERACTIVIDAD	
		SI	NO	SI	NO
1	TERESA GPE. PEREZ P.	8	1	6	3
2	DANIA YANELI CHAVEZ S.	1	8	4	5
3	ANA GISELA BEJARANO ORDUÑO	9	0	9	0
4	VALERIA MICHELLE LOPEZ QUINTANA	3	6	5	4
5	NADIA SAMAY LUQUE URIAS	9	0	9	0
6	ANGEL GABINO CASTRO CAMACHO	3	6	5	4
7	ALEXANDRA LUQUE NIEBLA	1	8	1	8
8	VICTOR ENRIQUE BELTRAN	9	0	7	2
9	VICTOR MANUEL URIAS SAILLE	0	9	0	9
10	NOE MOYA PUENTES	0	9	0	9
11	CESAR HERIBERTO HERRERA ACUÑA	2	7	1	8
12	VICTOR MANUEL VERDUGO ALCANTAR	1	8	3	6
13	CRISTIAN ALEJANDRO LAGUNA LEON	1	8	1	8

VICTOR ENRIQUE BELTRAN





ANA GISELA BEJARANO ORDUÑO



Representación Gráfica 3. Grado de Información sobre las respuestas obtenidas del instrumento de Diagnóstico DSM-5

El análisis diferencial por número de las respuestas obtenidas en el Diagnostico DSM-5, según datos aportados por 13 alumnos de la institución. El grafico explica que 3 alumnos manifiestan presentar TDA-H en el grupo de 2A. El grafico representa los resultados de la encuesta de 9 preguntas, donde la columna de INATENCION predomina. La columna de HIPERACTIVIDAD predomina.

SEGUNDO

2B"

No	NOMBRE	INATENCIÓN		HIPERACTIVIDAD	
		SI	NO	SI	NO
1	LIZBETH PAOLA BELTRAN RUBIO	1	8	2	7
2	MA. DEL CARMEN GOMEZ CAMUÑEZ	2	7	0	9
3	YAQUELIN ESMERALDA PEÑUELAS PEREZ	2	7	3	6
4	KRISHNA CAMACHO AGULIAR	3	6	5	4
5	TANIA DEXIRE MANRIQUE INZUNZA	2	7	1	8
6	MARINTHIA SOPHIA BOJORUQUEZ CARA	2	7	2	7
7	ANJHI DANIELA MONTES LUQUE	5	4	1	8
8	MARISOL GPE. LUQUE AVALOS	3	6	4	5
11	CELSO ISRAEL BOJORQUEZ LUQUE	4	5	1	8
12	AXEL ALAN URIAS RUELAS	0	9	3	6
13	ORLANDO BORBOA LEON	0	9	1	8

TERCERO

"A"

No	NOMBRE	INATENCIÓN		HIPERACTIVIDAD	
		SI	NO	SI	NO
1	FRANCISCA MARBELLA ARMENTA VELIZ	4	5	2	7
2	YEDITH YULIANA URIAS FELIX	5	4	5	4
3	NADIA KARIME SILVA FLORES	1	8	1	8
4	HEIDY GPE. GUERRERO SILVIA	0	9	1	8
5	ROCIO SARAHÍ RUIZ TORRES	2	7	3	6
6	KARLA FABIOLA ACEVEDO DELGADO	2	7	5	4
7	ROSA GPE. RUIZ FLORES	4	5	3	6
8	ALEXANA PEREZ MAAS	3	6	1	8
9	CLARISSA LOMA RAMIREZ	4	5	5	4
11	JESUS GPE. LUGO VELIZ	5	4	4	5
12	DANIEL QUEVEDO BELTRAN	5	4	5	4

Los resultados mostrados anteriormente representan y verifican que la institución cuenta con alumnos que manifiestan el TDA-H. Por ello la necesidad e importancia de promover las Relaciones Interpersonales a los Adolescentes con TDA-H.

Conclusiones

La presente tesis tuvo como objetivo desarrollar las relaciones interpersonales con enfoque humanista en los adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDA-H), fue de gran interés aplicar este enfoque que ayuda a crear nuevos sentimientos, al trabajar con sus desequilibrios en todas las etapas de la vida. En los últimos años se menciona que la falta de armonía y buena relación entre los adolescentes los llevan a presentar problemas psicosociales de los cuales se pueden mencionar la drogación, el bajo rendimiento escolar, la deserción y fracaso escolar, la agresividad y autoagresividad, sin dejar de mencionar el ejercicio precoz de la sexualidad.

Para demostrar esto, primero se realizó el desarrollo de la técnica de observación, entrevista directa con alumnos, maestros y directivos, para obtener datos previos proponer el primer proyecto de intervención que sirvió para promover la inteligencia interpersonal en los adolescentes en Esc. Sec. Lic. José López Portillo, el cual fue dirigido a esta institución a 110 alumnos ubicado en el Ejido: Tobobampo, Sinaloa de Leyva. Con clave: 25EE0152C, los trabajos que se realizaron en este proyecto se organizaron en forma Curso-Taller. Se desarrollaron tres sesiones implementándolas a cada grupo de la institución

Para poder comprobar la hipótesis central se aplicó un instrumento de diagnóstico TDA-H DSM-IV, para detectar a los alumnos con TDA-H, la hoja de anotación estuvo dividida en dos secciones, la (A) corresponde a la detección de Déficit de Atención y en la Sección (B) para detectar Hiperactividad-Impulsividad, este instrumento fue aplicado a toda la población estudiantil donde se obtuvieron los siguientes resultados. De 73 alumnos (42 Mujeres) (31 hombres), siendo solo un porcentaje bajo el que manifiesta TDA-H, quedando el reporte de la siguiente manera, 7 alumnos en total (6 Hombres y 1 Mujer).

Se aplica un segundo diagnóstico TDA-H DSM-5, con la finalidad de confirmar el diagnóstico reflejado en los 7 alumnos. Esta está dirigida directamente a la etapa de la adolescencia haciendo el trabajo más eficaz para su detección. El instrumento estaba dividido en dos partes. Parte 1 (Inatención) y Parte 2 (Hiperactividad e impulsividad), en repetida ocasión se aplica a toda la población estudiantil, donde se pudo registrar los siguientes datos obtenidos. 72 alumnos (42 Mujeres) (30 hombres), siendo un porcentaje

muy bajo el que manifiesta TDA-H, quedando el reporte de la siguiente manera, 6 alumnos en total (4 Hombres y 2 Mujer).

En referencia al número de alumnos que manifiesta presentar TDA-H, se puede mencionar que dos de ellos se encuentran en tratamiento con psicólogo, neurólogo, utilizando a su vez en su tratamiento medicamento contralado que ayuda al mejoramiento de sus relaciones interpersonales con sus compañeros y autoridades educativas.

El enfoque humanista, a través de estrategias didácticas, técnicas de estructuración cognitiva y experiencias vivenciales, si logra el desarrollo de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H, reflejando resultados favorables en los trabajos realizados por los alumnos (as), en el proyecto de intervención denominado ¡Compréndeme soy adolescente! , dividido en 10 sesiones en forma de Curso-Taller, Contribuyendo a su vez al bienestar físico, mental y social de los adolescentes.

Para la realización del proyecto de investigación se contó con la participación voluntaria de los alumnos(as) de la Escuela Secundaria Lic. José López Portillo, turno Vespertino, ubicada en la Comunidad de Tobobampo, perteneciente al Municipio de Sinaloa de Leyva. fue de interés personal incluir a toda la población estudiantil de esta institución, con la finalidad de incluir a todos aquellos alumnos(as) que no presentan el trastorno de TDA-H, ya que igual forman parte de núcleo social de los alumnos que si presentan el trastorno de TDA-H, siendo conveniente para el alcance del objetivo general planteado en la investigación.

El enfoque utilizado en este estudio es de corte cualitativo, lo cual es pertinente debido a diversos motivos:

Esta investigación fue apoyada en su desarrollo con el método Investigación-Acción, siendo su principal contribución a la resolución de problemas cotidianos e inmediatos al mismo tiempo que propicia el cambio social, transforma la realidad y ayuda a que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación en base a un plan de acción. Su importancia también radica en la tarea de enfocar cambios para la mejora en el nivel de vida y desarrollo humano de los individuos.

El enfoque utilizado es humanista y la esencia de esta investigación es promover las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H.

Significa entonces que se realizó el presente trabajo en base a lo mencionado por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014), estructurando el proyecto en los ciclos propuestos por ellos y que se describen en el siguiente orden:

- **Detección y diagnóstico del problema de investigación.** Se elaboraron dos test diagnóstico, (DSM-IV Y DSM-5), aplicándose a toda la población estudiantil con el objetivo de detectar a los adolescentes que presentan el trastorno de TDA-H. En la primera prueba del test del DSM-IV, se obtuvo como resultados: en 1º (3), 2º (3), 3º (1) dando un total de 7 alumnos. En la segunda prueba aplicada del test DSM-5, se encontró una variación en el 2º grado, dando otra cantidad en total de alumnos detectados, quedando de la siguiente manera. 1º (3), 2º (4), 3º (0) dando un total de 7 alumnos. En primer grado se presenta como resultado a los mismos alumnos detectados en la primera y segunda prueba, en segundo grado varía al encontrar a 1 alumno más en la segunda prueba, y en 3º grado no se encontró alumno detectado por la segunda prueba, manteniéndose la misma cantidad que en la primera prueba aplicada.
- **Elaboración del plan para solucionar el problema:** Atendiendo este ciclo se elaboró como primer estudio al tema de investigación un proyecto piloto con el objetivo general de “Promover la Inteligencia Interpersonal en los adolescentes con TDA-H” en la Escuela Secundaria Lic. José López Portillo, atendiendo a un total de 110 alumnos, teniendo una duración de 15 horas divididas en sesiones , teniendo una duración de 50 minutos para su desarrollo en cada grado y grupo que conforman esta institución. El resultado fue considerado altamente significativo, abriendo el paso al proyecto de intervención.

El segundo proyecto de intervención fue denominado “Compréndeme, soy Adolescente” dirigido a 72 alumnos de la institución educativa Esc. Sec. Lic. José López Portillo.

- **Implementación del plan y evaluación de resultados.** Se desarrolló un taller de 10 sesiones cada una con una duración de 50 minutos dando un total de 50 horas, iniciando en Febrero y culminado en Junio, impartidas a cada grado y grupo teniendo como resultado el logro del objetivo general comprobándose en la evaluación realizada al final de cada sesión, donde se puede observar notas como: (aprendí a respetar los demás, aprender más profundo sobre nosotros y como tratamos a los demás, aprendí la importancia de la convivencia).
- **Realimentación (diagnóstico, reflexión y acción).** Resulta oportuno mencionar el desarrollo de un taller que incluya la participación de los padres de familia, por ser ellos quienes tienen mayor contacto con los adolescentes, fortaleciendo así, las relaciones interpersonales entre los adolescentes y sus padres.

En los adolescentes con TDA-H que se atendieron durante el desarrollo e implementación del proyecto de intervención a través de estrategias didácticas con enfoque humanista se observó la transformación en sus relaciones interpersonales dada las respuestas en la evaluación de cada sesión realizada. El enfoque humanista fue aplicado en el transcurso del proyecto mediante técnica y dinámicas, logrando la transformación de las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H. Verificando tales palabras en los anexos, donde se observan las respuestas de cada sesión, reflejando el logro de este objetivo.

Se puede mencionar el logro de las habilidades sociales en los adolescentes con TDA-H con las técnicas de estructuración cognitiva con enfoque humanista, confrontando a los alumnos con actividades, para el cambio de pensamientos negativos a positivos, y con ello verse reflejado el logro del objetivo, dando como resultados respuestas alentadoras; confirmando la hipótesis planteada de que el enfoque humanista integra las habilidades sociales. Con referencia a lo anterior, podemos observar en las hojas de evaluación que algunas de las respuestas son: aprendí a querer a mis compañeros, que cada persona te quiere como eres.

El enfoque humanista fortaleció las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H mediante técnicas, dinámicas, fórums, videos de experiencias vividas, juegos recreativos, entre otros; es evidente entonces que hubo desarrollo de las tres actitudes que

Carl Rogers considera necesarias y suficientes para promover y lograr un desarrollo pleno del ser humano, estas actitudes son: congruencia, aceptación incondicional y empatía. La conclusión se realiza con base a las respuestas observadas claramente en las evaluaciones de la sesiones, al mismo tiempo que resalta, las actitudes de los alumnos, con sus compañeros siendo estas de tolerancia, respeto a sus ideas, costumbres, y culturas, empatía por sus emociones y por los sentimientos que están presentes en el otro. En referencia a lo anterior, se suman los comentarios positivos de los docentes a cargo de la institución educativa, manifestando un agradecimiento por el desarrollo del taller al observar cambios en las actitudes positivas de sus alumnos.

Se destaca la utilidad de esta investigación dentro del ámbito académico al dar a conocer a los alumnos, docentes, directivos, y principalmente a los padres de familia, por ser ellos los que componen e influyen en las conductas de los hijos, la afectación del trastorno en las relaciones interpersonales, sin ser atendidas y reconocidas, al observar cada una de las conductas, comportamientos, manifiesto por lo adolescentes.

En el ámbito profesional, el crecimiento que logro como futura doctora en Desarrollo Humano y Educación me llena de mucha satisfacción, conocimientos, comprensión, entendimiento de la naturaleza del comportamiento humano; además de mejor manejo de la aplicación de técnicas, actividades y procedimientos en la atención de los adolescentes. Puedo ahora asegurar que todo ser humano puede lograr un pleno desarrollo, mostrando en mi persona ese cambio logrado por medio del enfoque humanista, en el cual creo fielmente.

En el ámbito social, el proyecto de intervención tuvo como mejora las relaciones interpersonales en los adolescentes con TDA-H, mostrando una percepción de sus compañeros como personas sociales, con necesidades, virtudes, aptitudes, capacidades, disminuyendo el número de incidencias violentas ante sus compañeros, directivos y hacia los docentes, de todo esto se desprende que se puede contemplar que habrá una disminución de problemas como la drogadicción, bajo rendimiento escolar, deserción, agresividad, auto agresividad y fracaso escolar, sin dejar de mencionar el ejercicio precoz de la sexualidad.

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo general el desarrollo de las relaciones interpersonales con Enfoque Humanista en los adolescentes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDA-H). Se logró el desarrollo al transformarlas, integrarlas y fortalecerlas por medio del proyecto de intervención implementado únicamente a los alumnos, el programa mejoró un conjunto de actitudes y estrategias sociales, tales como sensibilidad social, colaboración, seguridad y empatía. Lo hizo de manera significativa al observar la disminución de actitudes negativas en sus relaciones interpersonales.

Alcances

Los alcances del trabajo fueron muy importantes para el desarrollo de las relaciones interpersonales en los adolescentes que constituyen la institución educativa debido al déficit que se presentaba en el tema.

La intervención con el proyecto piloto al principio mostró que los adolescentes tenían problemas en el entorno por problemas de las relaciones interpersonales, y que tan solo respondían con silencio o simplemente en forma agresiva o pasiva, lo que dificultaba la convivencia del día a día.

El logro del desarrollo de las relaciones interpersonales favorecieron enormemente a que además de aprender a relacionarse con el otro, expresando respeto, empatía y aceptación incondicional, se consiguió que los adolescentes sean responsables de sus actos de acuerdo a sus circunstancias.

El programa de intervención se convierte en un aliado para el desarrollo de las relaciones interpersonales. El programa no solamente pudiese utilizar a los alumnos de esta institución, sino los de cualquier otra institución que así lo requiera, puede también ser impartido como instrumento de prevención en las relaciones interpersonales y, de ese modo, implicar diversos problemas cognitivos, emocionales y sobre todo la dificultad principal que es la de relacionarse con el otro de una manera positiva.

De alguna manera las relaciones interpersonales les brindan mejores condiciones que les permitan enfrentar su entorno, lo que permite mayor equilibrio emocional, ya que

paralelamente desarrollaron una mayor capacidad para relacionarse con el otro y su contexto, pudiendo tener una mejor integración con los demás.

Limitaciones

La mayor limitación del trabajo fue en la organización del horario de implementación y desarrollo de las sesiones. Por otra parte, a pesar de que los resultados fueron positivos y se proporcionaron todas las herramientas para el desarrollo de las relaciones interpersonales con los adolescentes de la institución educativa, no se da una larga vida a los resultados obtenidos, ya que el problema en la mala relación interpersonal, no solamente tiene sus raíces en el contexto social, sino también de manera significativa en el abandono afectivo emocional que viven los adolescentes y que afecta directamente en cómo se relaciona con el otro. El desarrollo de las relaciones interpersonales, para que sea de manera duradera, y mucho más eficaz, debe envolver el seno familiar.

La incertidumbre del proyecto con visión futura es que la falta de seguimiento tenga como consecuencia el regreso de las malas relaciones interpersonales, ya que en este trabajo enfocado con la teoría humanista debe haber una constante para su pleno desarrollo. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar el éxito obtenido durante la intervención.

Recomendaciones

Sabiendo que nuestros adolescentes, simplemente por serlo y encontrarse en esta etapa, carecen de buenas relaciones interpersonales, con mayor razón aquellos adolescentes que padecen el trastorno de TDA-H, es por ello que se debe procurar concientizarles acerca de la importancia del desarrollo de las relaciones interpersonales, promoviendo programas tanto para el desarrollo como para el fortalecimiento e integración, ya que se ve reflejada la afectación en el rendimiento escolar

Recomiendo ampliamente replicar el programa, solo que ahora dirigido a padres de familia y personal que constituye a la institución educativa (director (a), docentes, prefectos, tutores y personal de intendencia). Sugiriendo que fuera en los mismos tiempos la impartición y desarrollo del programa para una mayor eficacia e impacto en los resultados.

ANEXOS

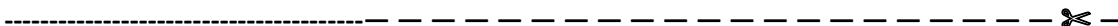
1ª Sesión

Anexo 1

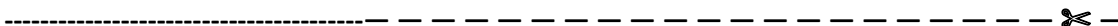




Me gustaría superar...



Me arrepiento de...



Un problema mío es

3ra Sesión

Anexo 3

FICHA DE ACCIONISTA DEL BANCO DE HABILIDADES

Nombre del accionista:

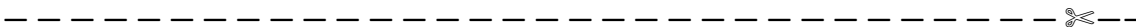
Capital que posee:

Cualidades:

Habilidades:

Problemas de la vida ante los cuales sabe enfrentarse:

Forma de contactar con el accionista:



CARTEL



¿QUÉ HABILIDADES TIENES? ¿TE LAS ACEPTAN? TE INVITAMOS A PONERLAS AL SERVICIO DE LOS DEMÁS, AYUDANDO A OTROS ADOLESCENTES. ¡COLABORA EN EL BANCO DE HABILIDADES! RELLENA LA FICHA Y ENTRÉGALA EN EL CENTRO DE SALUD LIC. JOSE LOPEZ PORTILLO (MAÑANAS) O A LA LIC. MARIA ELENA (TARDES)

4ta Sesión

Anexo 4

Los tres obstáculos de la aceptación

A) Analizamos los tres obstáculos más habituales en la aceptación con los padres
(adaptado de WM. Lee Carter):

<p>Situación: A un joven de 16 años le acaban de dejar plantado</p>	<p>Necesidad del joven: Exponer sus sentimientos de rechazo</p>	<p>El padre: “Quizá te dejó plantado porque no se recupera de la ruptura con su último novio</p>	<p>Lo que piensa el hijo: “Mi papá no me comprende”</p>	<p>Obstáculo 1: Apresurarse a ofrecer una solución</p>
<p>Situación: Un adolescente tiene problemas de relación con sus compañeros</p>	<p>Necesidad del joven: Proteger sus emociones</p>	<p>El padre: “Si fueras más educado te llevarías mejor con todos</p>	<p>Lo que piensa el hijo: “¿Por qué nunca me escuchas? Siempre crees todo lo que te dicen”</p>	<p>Obstáculo 2: Crítica constructiva precipitada</p>
<p>Situación: A un adolescente le informan que no tendrá un papel en la obra de teatro de su clase</p>	<p>Necesidad del joven: Sentir que los demás toman en serio su desilusión</p>	<p>El padre: “No te preocupes; ya se te presentará otra oportunidad</p>	<p>Lo que piensa el hijo: “No me comprenden. ¡Yo no quiero esperar otra oportunidad!</p>	<p>Obstáculo 3: Restar importancia a las emociones</p>

B) Pensar en situaciones en que te has encontrado con alguno de esos obstáculos y en cómo influyen en la comunicación posterior y la relación con vuestros padres.

C) ¿Qué estrategias se te ocurre para superar estos obstáculos?

C) ¿Hablamos de todo con nuestros padres? ¿Qué conocemos de la vida de nuestros padres? ¿Qué conocen ellos de la nuestra? ¿Existen temas tabú entre ustedes?
¿Por qué?

D) Si tuvieras un hijo o una hija, ¿hablarías de todo con él / ella de forma clara y sincera o le ocultarías cosas? ¿Desde qué edad?

E) ¿Qué has aprendido en este ejercicio?

5ta Sesión

Anexo 5

LO QUE SE VE DE MÍ

LO QUE TENGO	LO QUE PIENSO
LO QUE HAGO	LO QUE SIENTO

Anexo 6

EL TALANTE DE MI PERSONA

<p>SENTIDO DE VIDA</p>	<p>VALORES</p>
<p>CREENCIAS</p>	<p>PROYECTOS Y SUEÑOS</p>

Anexo 7

CONCIENCIA DE TRASCENDENCIA

<p>¿COMO LE LLAMAS?</p>	<p>¿Qué IDENTIDAD TE DA?</p>
<p>¿Qué IMAGEN TIENES DE ÈL/ELLA/ELLO?</p>	<p>¿QUÈ HACE POR TI?</p>

6ta Sesión

Anexo 8

MIS IMÁGENES REFERENCIALES

Anota cuatro cualidades y cuatro defectos de ti	
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
¿Qué sensaciones corporales, emocionales y pensamientos aparecen?	

Anexo 9

DESCUBRIENDO MI MANATIAL

Tres cualidades que me dicen que tengo	
Alguna fuerza que descubro en mi	
Lo que reconozco valioso de carácter o forma de ser	
Un logro que haya conseguido, por pequeño que la considere	
Lo que pienso, digo y hago (autenticidad)	

Anexo 10

MI HISTORIA DOLOROSA

Edad	Acontecimiento doloroso	¿Quién o qué lo provocó?	¿Qué sensación tuve entonces?	¿Qué sensación tengo ahora?	¿Soy lo hago y lo que siento?

Séptima Sesión

Anexo 11

“Cierra los ojos e imagina que abandonas esta sala... caminas por una acera muy larga... y llegas ante una vieja casa abandonada. Subes las escaleras de la puerta de entrada... empujas la puerta... que se abre... chirriando... entras y ves una habitación oscura y vacía.... De repente, tu cuerpo empieza a tiritar y a temblar... sientes que te vas haciendo cada vez más pequeña... ya no llegas ni a la altura del marco de la ventana. Continúas disminuyendo hasta el punto que... te das cuenta de que has cambiado de forma. Tu nariz se alarga y tu cuerpo se cubre de vello. En este momento estás a cuatro patas y comprendes que te has convertido en una rata... miras a tu alrededor... ves moverse la puerta ligeramente... entra una gata... se sienta... te mira... se levanta y te va a comer... levanta su zarpa... Justo en ese momento tú vas creciendo poco a poco hasta convertirte en gata. Ella va disminuyendo hasta convertirse en rata. Tú eres gata. Ella es rata. Te acercas a ella y levantas la zarpa. ¿Qué pasará?

Respiramos despacito sin hacer ruido.

Poco a poco vamos abriendo los ojos.

Reflexión:

- ¿Quién quiere decir algo? ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo te sentías al ser rata? ¿Alguna vez te has sentido débil, impotente o amenazado como rata?
- ¿Cómo te has sentido cuando eras gata? ¿Alguna vez te has sentido amenazante como gata?
- ¿Qué podría haber hecho la rata? ¿Qué podría haber hecho la gata?
- ¿Somos capaces de entender cómo se siente otra persona?
- De aquí se sugiere: la diferente visión según se esté en un nivel de poder u otro. La violencia como productora de ganas de vengarse. La importancia de conocer todos los puntos de vista.

Anexo 12

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Primera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Primera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Primera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Anexo 13

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Segunda Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Segunda Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Segunda Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Anexo 14

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Tercera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Tercera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Tercera Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Anexo 15

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Cuarta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Cuarta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Cuarta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Anexo 16

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Quinta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Quinta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Quinta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Anexo 17

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Sexta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Sexta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Nombre: _____ Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Sexta Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

D). Sugerencia sobre la inquietud sobre un tema de manera particular:

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Séptima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Séptima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Séptima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Séptima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Octava Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Octava Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Octava Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Octava Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Novena Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Novena Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Novena Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Novena Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Décima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Décima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Décima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Décima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Evidencias

Evidencias Primera Sesión

1 "A" "B"



Fecha: _____ Grado y Grupo: 9
Primera Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R:
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que hay que ser mejor persona

Fecha: _____ Grado y Grupo: 1^{ra}
Primera Sesión: Expositor: Wendy Jasmin Cota Lopez
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue: Clara
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

las cosa que haces y como te
comportas con las personas

Fecha: _____ Grado y Grupo: 1^{ra}
Primera Sesión: Expositor: Wendy Jasmin Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que tenemos que respetar.

Fecha: _____ Grado y Grupo: 1º A
Primera Sesión: Expositor: Wendy Jasmín Cata Leyva
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que tenemos que valorar a nosotros, vecinos, directora y amigos

Fecha: _____ Grado y Grupo: 1A
Primera Sesión: Expositor: Wendy Jasmín Cata Leyva
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que hay que respetar a las personas.

3ro "A"



Fecha: 13/Marzo/2018 Grado y Grupo: 3A°

Primera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): aprender mas profundo Sobre nosotros y como tratamos a los demas.

Fecha: 13-03-18 Grado y Grupo: 3°A°

Primera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Aprendi que debo de respetar a las personas

Fecha: 13-Marzo-2018 Grado y Grupo: 3A°

Primera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que todos debemos respetar a las personas sin importar quien sea y valorar lo que otras personas hacen por nosotros.

Fecha: 13/Marzo/2018 Grado y Grupo: 3°A°

Primera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

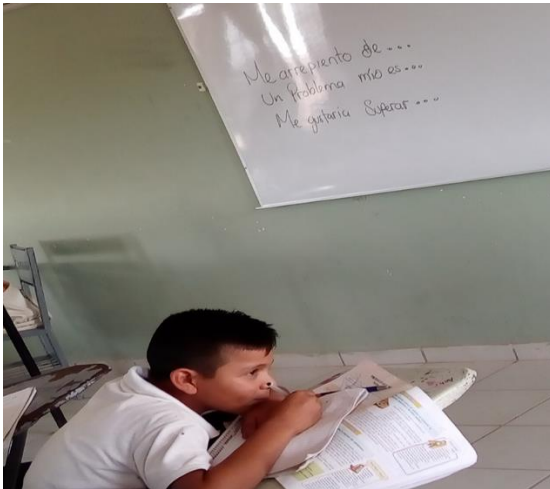
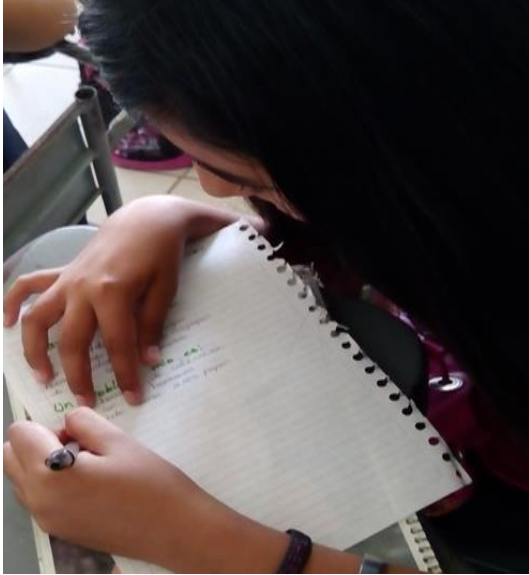
B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): La convivencia con la familia, amigos y

Segunda Sesión

1 "A" "B"



TEMA	FECHA
Carlos Alfonso Armenta Cisaldini	17/11/2018 Lunes
<p>Me arrepiento de...</p> <ul style="list-style-type: none"> de verme las pintadas las clases. de haber faltado al respeto a mi padre y a mi madre. de no ver claro las tareas. de no haber trabajado en clases. de haberme gastado mi dinero. 	
<p>Un problema mío es...</p> <ul style="list-style-type: none"> de verme las pintadas de robarme la moto y el curso. de ver peliado con mi madre. por no haber caso. 	
<p>Me gustaría superar...</p> <ul style="list-style-type: none"> el fútbol el estudio. el trabajo mi actitud 	

1B

16/11/18

Rox

me arrepiento de...

- de gritarle a mi ama
- de haberme gastado el dinero y no guardar el cel
- de gastarme el dinero en la maquina trado dinero
- de no entregar los trabajos en los primeros dias

Un problema mío es...

- de sacar mala calificación
- de echarle a la maquina trado moneda
- de no dejar el cel

me gustaría superar...

- mi calificación
- mis trabajos
- mi dueño
- mi cel

Fecha: 16-abril-2018 Grado y Grupo: IB

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Aprendi a expresar lo que siento

Fecha: 16 abril Grado y Grupo: IA

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue: excelente

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que tenemos que aprender de los errores y las cosas buenas.

Fecha: 16/04/2018 Grado y Grupo: IA

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

pues una forma de comprender como soy.

Fecha: 16/Abr/18 Grado y Grupo: IA

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que tengo que pensar de otra manera.

2 "A" 2 "B"



1- toda la escuela

2- Me gustaría superar mis metas

Me gustaría superar...

3- a mis amigos y sacar buenas calificaciones

Un problema mío es...

1- Mi comportamiento

2- no dar el 100% en clase

3- no hacer tanto caso cuando me hablan

Me arrepiento de...

Regresar a mis sobriñas
De no aver hecho caso
De aver enojado con mi amigos

Fecha: 10/04/2018 Grado y Grupo: 2^B

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cala L.

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Lo que he entendido de la sesión es que uno debe conocerse así mismo.

Fecha: 10/4/2018 Grado y Grupo: 2^B

Segunda Sesión: Expositor: Wendy J. Cala Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que debemos hacer lo mejor para mejorar

Fecha: 10/Abril/2018 Grado y Grupo: 2^A

Segunda Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Calaleya

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que todos tenemos problemas diferentes y cosas por superar

Fecha: 10/04/18 Grado y Grupo: 2^A

Segunda Sesión: Expositor: Victor Manuel Valderrama Alcantar

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que podemos cambiar lograr y superar.

3 "A" 3 "B"



Fecha: 11 de abril 2018 Grado y Grupo: 3A
Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cata
A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
que no devo Pelear ni contestarle feo a mi familia mayores

Fecha: 11/04/2018 Grado y Grupo: "3B"
Segunda Sesión: Expositor: Wendy Cata
A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): conosi mas de mi

cita de un día

- 1 me gustaría superar Benito con ganas a la escuela
- 2 ser responsable con mis actitudes
- 3 tener mas ganas por el estudio

Me gustaría superar...

- 1 mi comportamiento
- 2 La escuela
- 3 me arrepiento de decir muy cosas

Me arrepiento de...

Un problema mío es...

- * Un problema es que no puedo poner atención en los clases y si pongo me da sueño
- * El otro es que no me gusta mi carácter por que soy muy repunante con los que me caen mal

Tercera Sesión



Ficha de acciones de Banito habilidad

Nombre de accionista: Rarmundo
Capital que posee: jugar con el cel

Calidades
Hacer juegos
bajar juegos

Habilidades
jugar juegos
acer cosas

Problemas de la vida ante los cuales enfrentas

- Sacar mala calificación en la school
- gritarle a mi ama
- no entregar trabajo

Fecha: 17/Abril/18 Grado y Grupo: "1A"

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Pota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que soy diferente a las personas
y no es malo.

Fecha: 17/Abril/18 Grado y Grupo: 1A

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Pota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que cada quien tenemos nuestras características u
habilidades diferentes

Fecha: 17-Abril-2018 Grado y Grupo: T- "A"

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Pota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

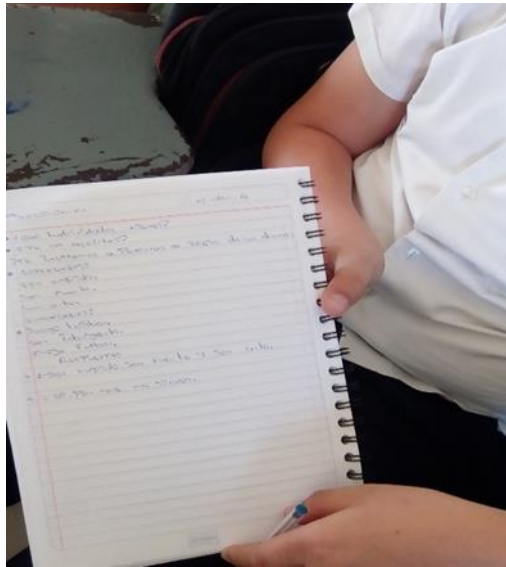
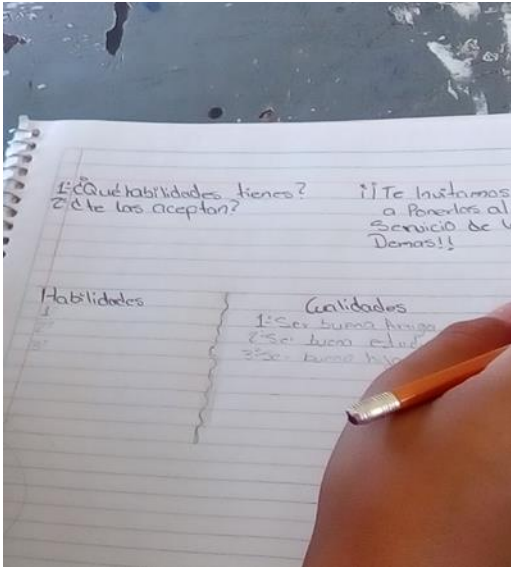
B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Valorar lo que se hacer

2 "A" "B"

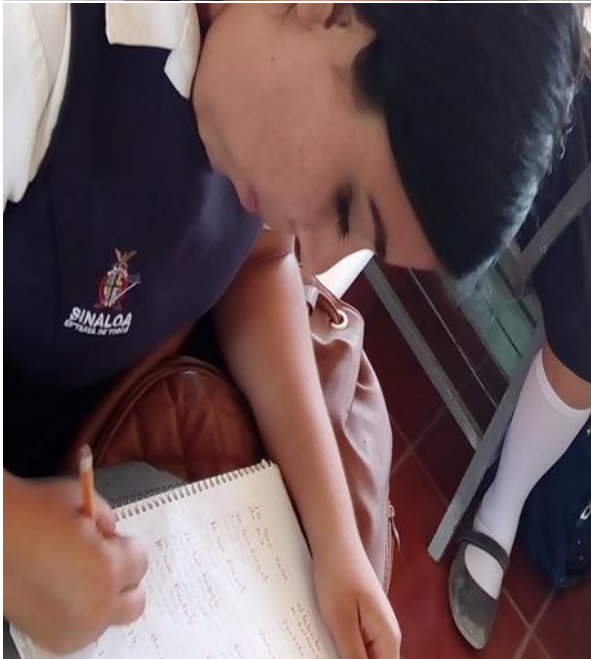
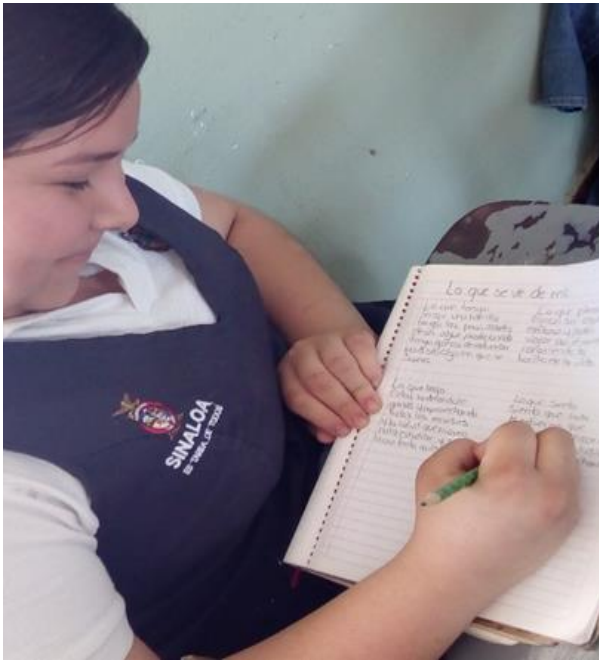


Fecha: _____ Grado y Grupo: "2B"
 Tercera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cataleyra
 A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): por super mis habilidades y mis cualidades.

Fecha: _____ Grado y Grupo: 2A
 Tercera Sesión: Expositor: Dania Karolín Chávez Sánchez.
 A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que no por que nos digan que no somos buenos para algo nos tenemos que sentir todos tenemos habilidades y cualidades.

Fecha: _____ Grado y Grupo: 21A"
 Tercera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cataleyra
 A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
 B). La forma de expresar los conceptos fue:
 Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
 C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Cada quien tiene sus habilidades y cualidades diferentes

3 "B"



¿Que habilidades tienes?

- Dibujar
- Comprender
- hablar con los demás
- Matemáticas.

¿Las aceptas? claro que si.

“Cualidades”

- comportamiento (Disciplinada)
- Forma de vestir
- Físico
- Imaginación
- humilde
- amable
- comprensiva
- Respetuosa
- amistosa
- Dialogante

Ficha de accionistas del banco de
habilidades
Nombre accionista: Guadalupe Luque Chávez
capital que posees: 13

cualidades: 9
habilidades: 4

Fecha: 13/04/18 Grado y Grupo: 3^o B

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Como soy yo...

Fecha: 13-Abril-2018 Grado y Grupo: 3A

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que nadie es perfecto todos tenemos diferentes habilidades y cualidades como seres humanos. Sin olvidar que tambien tenemos defectos que nos acompañan y no debemos intentar ocultar los que tenemos

Fecha: 13/04/2018 Grado y Grupo: 3B

Tercera Sesión: Expositor: Wendy cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que vi como soy

y mis habilidades ♥

Fecha: 13/04/2018 Grado y Grupo: 3B

Tercera Sesión: Expositor: Wendy cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): conoci mas aúnde mí

Cuarta Sesión

PRIMERO "A" "B"



LO QUE SE VE
DE MI

Rey IB

2014/11

lo que tengo
alegría

Lo que hago

tratar de sacar buena
calificación

Lo que pienso

en sacar buena
calificación

Lo que siento

Alegría por tener
vida

sentido de vida

ser buen estu-
dante

creencias

creo en dios

etc.

valores

Respeto a
mi mamá
& mi abuelo

Roles y sueños

ser mejor
estudiante

Como llamamos

Proyecto
de ser
mejor
estudiante

¿que imagen
tiene de
el, ella, ellos
ser muy
estudioso

¿cómo se siente
nó se

¿que hace por
ti?
trabaja mucho
por mi

QUE SE VE ^{MI}	EL TANTO DE MI PERSONAL	CONCIENCIA DE TRASCENDIA
<p>o que tengo? hermanos amigos papás Abuelos tios primos novia.</p>	<p>Sentido de vida? tios amigos novias tios hermanos.</p>	<p>Como los llamas? amigos no novias Habilidad maestros</p>
<p>o que pienso? en mis trabajos leviamos mis padres mis Abuelos. Amigos</p>	<p>Valores? De mis papás de mis tios de mis hermanos</p>	<p>Que indintidad toda? tus padres tios hermanos primos novias. ellas/ellos?</p>
<p>Lo que hago? trabajar, venir a la escuela uliv- darlo a mis pad por que no uniero m gna miv, ev.</p>	<p>Creencias? En dios Sangudas mis metas mis logras la Santa virgen.</p>	<p>que imagen tienes de? una vida larga vida viera una dama legos.</p>
<p>Lo queiento? por mis padres hermanos primos tios amigos y novia y tu</p>	<p>proyectos y sueños? de ser alguien en la vida a ser una cantante.</p>	<p>que haces por ti? todo lo necesario que se pueda.</p>

Fecha: 20-Abril-18 Grado y Grupo: 1^A

Cuarta Sesión: Expositor: Wendi Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): enfrentar mis metas y ser algo en la vida

Fecha: 20/4/18 Grado y Grupo: 1^A

Cuarta Sesión: Expositor: Wendi Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Lograr las metas y sueños que tenemos

Fecha: 20-abril-2018 Grado y Grupo: 1B

Cuarta Sesión: Expositor: Wendi Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que debo luchar para lo que me propongo en la vida,

2 "A" "B"



Ana Gisela Bajarano Ordoño 11/abril/18

Los suyos de mí

¿Qué tengo?	Lo que pienso
Orgullo Coraje en veces Valentía	Que los demás son indiferentes. Etc.
Lo que hago	Lo que siento
Voy a la escuela Estudio Juego la pelota Cuido a mi hermano y a mi mascota	Coraje Fuerza Tristeza

Ana Gisela Bajarano Ordoño 11/abril/18

Conciencia de Transcendencia

¿Cómo le llamo?	¿Qué importancia tengo?
mejor amiga?	Que soy su amiga y hasta su hermana para ella aunque sea so- lamente prima
¿Qué imágenes tienes de El mundo bello?	¿Qué hace por ti?
Que es un paisaje, estoy triste, me da superdiver, ida muy de buenas si esto le bueno, de buen genio, atrevida.	me alegra cuando de buenas si esto le más y hace que Siempre está en la su casa

Ana Gisela Bejarano Ordano 11 Abril 18

El Talante de mi Persona

Sentido de vida

¿Su porqué?

porque tengo a mi familia adentro a todos tengo hermanos, mamá, papá, mejores & también amigas como también amigos, mis tíos & primas, entre otros.

Valores

Respeto,
Solidaridad
Amor
Caridad
Tolerancia

Creencias

La Iglesia:
Que tengo que estar bautizado, confirmado & hacer la primera comunión, que los fantasmas si existen

Proyectos & Sueños

terminar la secundaria
Estudiar la carrera de turista, casarme, tener hijos, ser buen hermano, hija, tener mi casa, mi carro, & tener dinero de resultado de mi trabajo

JUEVES 12 Abril 2018

Lo que se ve de mí

2ºA

¿Lo que tengo? Soy buen alumno	Lo que pienso? hoy que estudiar para tener un buen trabajo
¿Lo que hago? estudio	¿Lo que siento? que me servirá algún día

El talento de mi persona

Sentido de vida bien	VALORES respeto, honestidad, tolerancia
creencias creo en Dios	proyectos y sueños ser disciplinado gratifico

conciencia de trascendencia

¿cómo te llamas aprendizaje	¿qué identidad tienes? ser alguien calmo
¿qué imagen tienes de ti mismo? es algo que nos pueda servir	¿qué hace por ti? enseñarme sobre mí mismo

Fecha: _____ Grado y Grupo: "2B"

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): *pus super mis habilidades y mis cualidades.*

Fecha: _____ Grado y Grupo: 2A

Tercera Sesión: Expositor: Daniela Yureli Chavez Sanchez.

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): *que no por que nos digan que no somos buenos para algo nos tenemos que rendir todos tenemos habilidades y cualidades.*

Fecha: _____ Grado y Grupo: 21A"

Tercera Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): *Cada quien tiene sus habilidades y cualidades diferentes*

Fecha: 12-Abril, 18 Grado y Grupo: 2^aA
Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Jasmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Pues que tenemos que ser alguien en la vida para mejorar nuestro aspecto

Fecha: 12 Abril 18 Grado y Grupo: 2^aB

Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Jasmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que con todo eso

Puedo a llegar a ser una persona mejor y cumplir mis metas

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Fecha: 12-04-2018 Grado y Grupo: 2 A

Cuarta Sesión: Expositor: Daniela Vanelli Chavez S.
Wendy Jasmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): las personas que somos,

lo sueños y proyectos que tenemos en mente.

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____
Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que hay que pensar en lo que sigue y ser bien en la vida

3 "A "



{ LO QUE SE VE DE MI }

Lo que tengo

tengo una familia que me apoya y pienso que me seguiría apoyando en mis decisiones

Lo que hago

Estudio y ayudo en la vida cotidiana en los quehaceres en casa

Lo que pienso

Estudiar para tener un buen futuro con un buen trabajo, considerado etc.

Lo que siento

Que estoy haciendo bien en estudiar para llegar a ser alguien en la vida.

{ EL TALANTE DE MI PERSONA }

Sentido de vida

Llegar a la profesión que quiero y tener un trabajo estable

Creencias

Crear en mi misma y lograr mis metas

Valores

- Respeto
- humildad
- Solidaridad

Proyectos y sueños

Llegar a ser una persona de bien y humilde y respetable con todos

{ CONCIENCIA DE MI TRASCENDENCIA }

Como te llamas

Aprendizaje porque vamos aprendiendo mas cosas con el paso del tiempo

Que imagen tiene

Quiero ser alguien de bien con un buen trabajo

Que identidad te da

a mejorar mis actos al pasar del tiempo adquirido

Que hace por ti

Ayudarme a mejorar mis aprendizajes

Fecha: 16 de Abril del 2018 Grado y Grupo: 3A

Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Sobre mis aprendizajes y quien quiero ser en un futuro

Fecha: 16-Abril-18 Grado y Grupo: 3A

Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que veamos los Sueños que podemos tener
Y Saber mas de nosotros mismos.-

Fecha: 16-Abril-2018 Grado y Grupo: 3A

Cuarta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

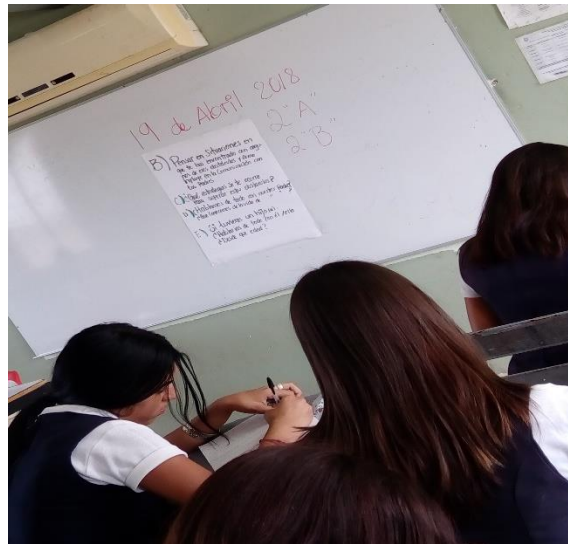
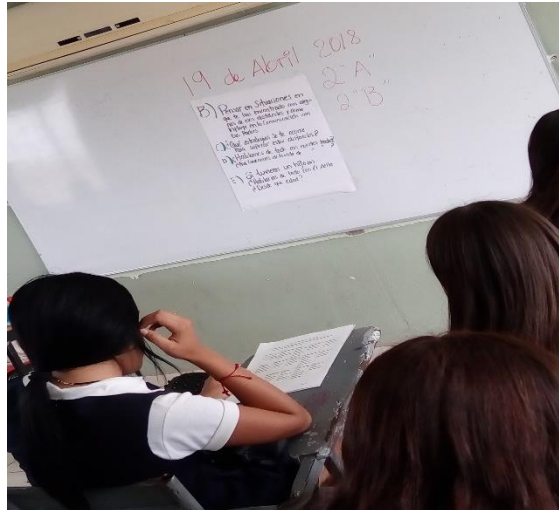
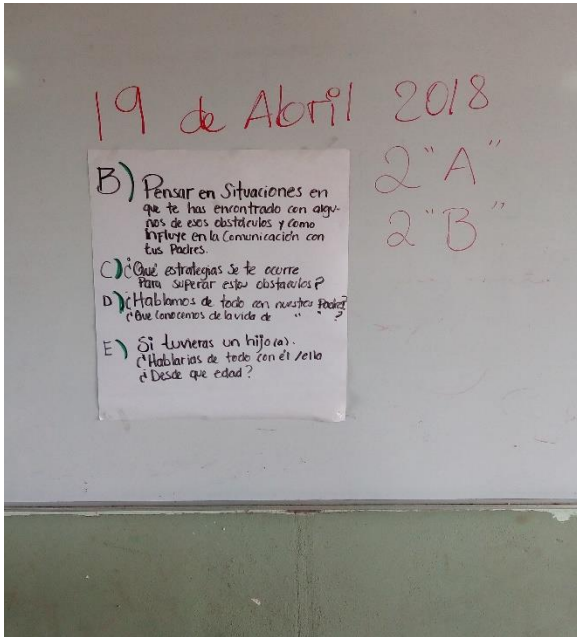
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Me quedaron mas ganas de cumplir mi sueño realizado

Quinta Sesión

2 "A" "B"



B) Pensar en situaciones en que te aís encontrado con algunos de tus obstáculos y como influye en la comunicación con tus padres.

Influye bien porque mi mamá siempre me da consejos buenos y no me siento como (No me entiende) porque me da aliento y me ayuda a salir adelante.

C) Que estrategia se te ocurre para superar estos obstáculos?
Seguir adelante y tomar los consejos de los padres, porque en vez de tener razón y ellos ya an pasado por eso.

D) Hablamos de todo con nuestros padres? ¿Conozemos la vida de nuestros padres? Si y si.

E) Si tuviera una hija ¿Hablarias de todo con ella? ~~si~~
¿Desde que edad? Si desde pequeño no tan pequeño si si como desde los 11.

19/4/18

B) Pensar en situaciones en que te has encontrado con algunos de esos obstáculos y como influye en la comunicación con tus padres.

Una de las situaciones en la que me encontré en esta situación con mi madre son las amistades puesto ella ve cosas en ellos que yo no logro adivinar y no comprende que yo me se cuidar.

C) ¿Qué estrategias se te ocurren para superar este obstáculo?

Comprenderla por que se que lo hace para cuidarme aun que a veces no lo comprenda y me quiere.

D) ¿Hablamos de todo con nuestros padres?

Mas o menos

¿Qué conocemos de la vida de nuestros padres?

Como se conocieron y porque paso, se cuanto a luchado mi madre por mi y mis hermanos, se porque mi padre se tuvo que ir, se cuanto me quieren, se un poco de la adolescencia de mi madre y se por todos los sacrificios que ha pasado.

E) Si tuvieras un hijo(a)

¿Hablarías de todo con ella/él?

Si
¿Desde que edad?

Le contare cada etapa de la vida, según, por lo que este pasando y yo este consciente de que ella/él este lista para tomar cada platicas

18
2
Diciembre de Noviembre del 2018

Fecha: 19-Abril-2018 Grado y Grupo: 2A
Quinta Sesión: Expositor: Wendy Jazmin Cota Leyva

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Pues que tenemos que hablar con nuestros padres por lo que sea

Fecha: 19-Abril-2018 Grado y Grupo: 2A

Quinta Sesión: Expositor: Wendy Jazmin

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que tenemos que comunicarnos bien con nuestros padres.

3 "A" "B"

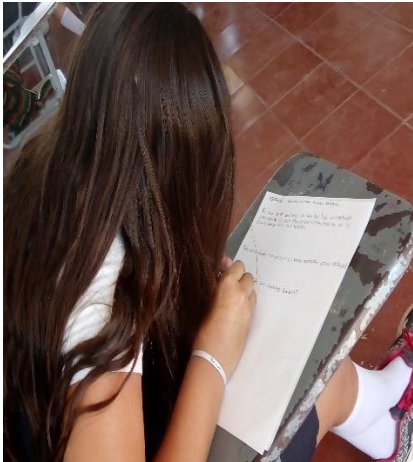
18 / Abril / 2018

B) Pensar en Situaciones en que te has encontrado con algunos de esos obstaculos y como influye en la Comunicaci3n con tus Padres.

C) ¿Que estrategias se te ocurre para superar estos obstaculos?

D) ¿Hablamos de todo con nuestros Padres? ¿Que conocemos de la vida de ...?

E) Si tuvieras un hijo(a). ¿Hablarias de todo con él / ella? ¿Desde que edad?



B) Pensar en situaciones en que te has encontrado con algunos de esos obstáculos y como influyen en la comunicación con tus padres...

tuación:	Necesidad del joven:	El Padre:	Lo que piensa el hijo:	obstaculo:
escribirle a mi Papi que tenia novio	Exponer sus sentimientos	Terminalo Ya...	"Por que"	No debi tener novio con una chica...

c) Que estrategias se te ocurre para superar estos obstáculos?

Pues hacerle caso a tus padres

D) Hablamos de todos con nuestros padres

~~No~~ de NO

¿Que conocemos de la vida de nuestros padres?

Pues, casi nada, ~~cuando~~

e) Si tuvieras un hijoc(a), Hablarías de todo con ella

Si

¿Desde que edad?

Pues todo tiene su tiempo pero hablaría lo mas pronto posible

18-04-18

Yedith Y. Urias Felix

Fecha: 18/Abril/2018 Grado y Grupo: 3A"

Quinta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que a veces todas las personas pasamos por lo mismo.

Fecha: 18 de Abril 2018 Grado y Grupo: 3A

Quinta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que hay que tener confianza con nuestros padres

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Fecha: 18/04/18 Grado y Grupo: 3^{ro} B

Quinta Sesión: Expositor: wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

me quedo que tengo que superar todos los obstaculos

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

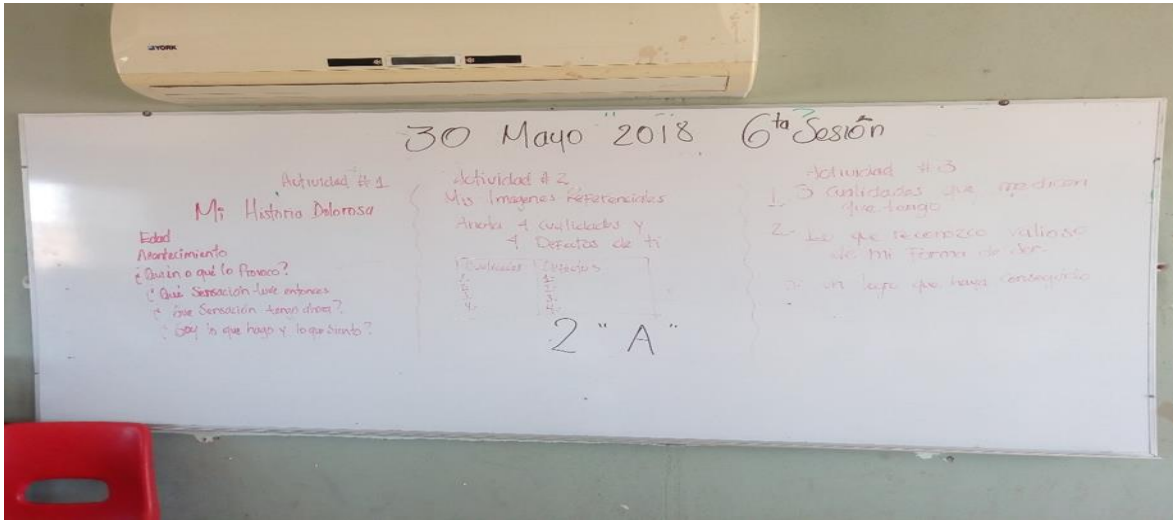
1 "A" "B"

Fecha: 21 mayo 2018 Grado y Grupo: _____
Sexta Sesión: Expositor: Yahaira Ariana Brenda
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): porque aprendo cosas que no sabia
Grado y Grupo: 2 "A"

Fecha: 21-05-18 Grado y Grupo: 1 "A"
Sexta Sesión: Expositor: Yahaira, Ariana, Brenda.
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que hay que expresar lo que sentimos.

Fecha: 20/ mayo / 2018 Grado y Grupo: _____
Sexta Sesión: Expositor: Yahaira, Ariana, Brenda
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que tipo de sentimientos nos provocamos
Grado y Grupo: 1 "A"

Fecha: 21/05/18 Grado y Grupo: 1B
Sexta Sesión: Expositor: wendy rafa yahaira, Brenda Ariana
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Reflexionuv sobre mis problemas



Actividad #1

6^{ta} sección

30-Mayo-2018

Mi Historia Dolorosa 2^a A^o

Edad: 6 años

Acotamiento: La muerte de mi abuelo

¿Quién o qué lo provocó? Una enfermedad

¿Qué sensación tuve entonces? Una reacción muy triste y dolorosa

¿Qué sensación tengo ahora? Pues me duele no tenerlo, y más cuando lo recuerdo

¿Soy lo que hago y lo que siento? Soy como yo me siento en estos momentos

Actividad #2

mis imágenes referenciales

Anota cuatro cualidades y Defectos de ti

Cualidades

1^o Soy amigable

2^o Me gusta estudiar

3^o Soy respetuosa

4^o Soy buena gente

Defectos

1^o Soy bipolar

2^o Soy celosa

3^o Soy enojona

4^o Soy de las personas que gastan mucho.

Actividad #3

1^o ¿Cualidades que me dicen que tengo? Que soy amigable y curioso

2^o ¿Lo que reconozco valioso de mi forma de ser? Pues no sé

3^o ¿Un logro que haya conseguido? Ser feliz con mi familia y amigas (9)

Actividad 1#
Mi Historia Dolorosa!

30 Mayo 18
"ZA" 6ta Sesion

Edad: 8

Acontecimiento: Se murio mi papa

Cuando que lo provocó: Unas viejas nse quienes son pero los odio.

Que sensacion tuve entonces: pues coraje y dolor

Que sensacion tengo ahora: pues lo mismo coraje y dolor

¿Soy lo que ago y lo que siento? Pues no creo que soy como yo quiero ser.

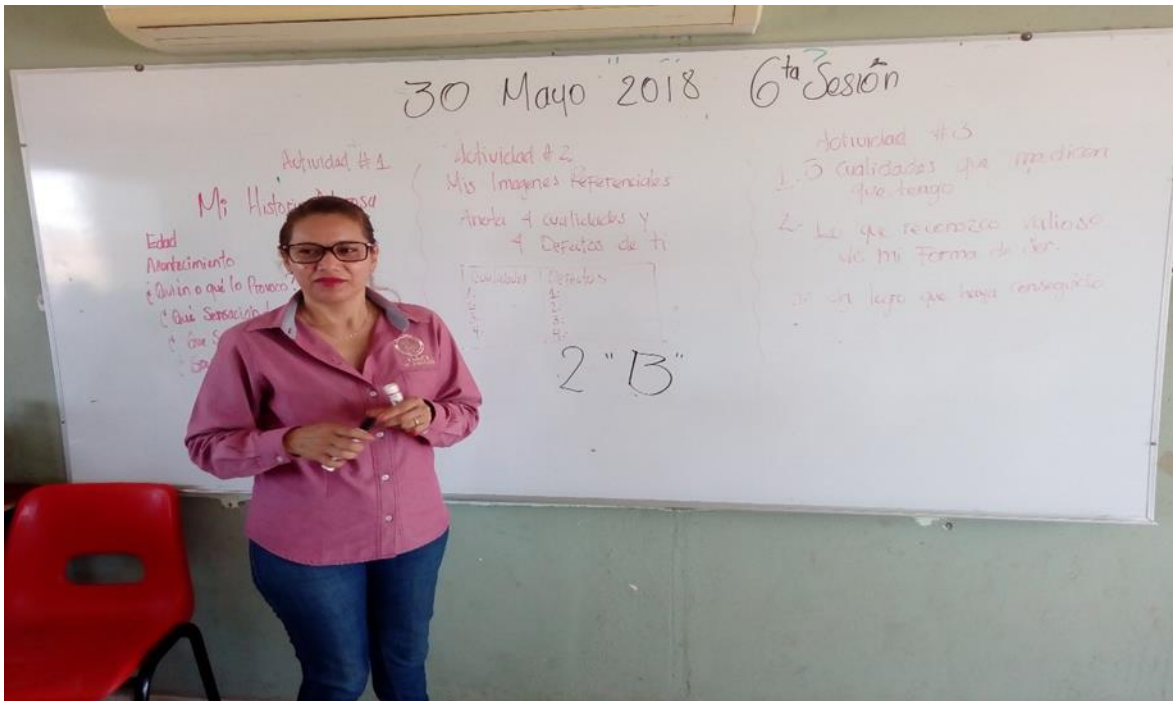
Actividad 2#
Mis imagenes referenciales

Cualidades

- 1º Ser medio inteligente
- 2º Buena gente con los que me da mi gana
- 3º Amigable con los que quiero
- 4º Respeto a quienes me respetan.

Defectos

- 1º Ser muy enojona
- 2º soy contestona
- 3º Le pego a personas sin que me agan nada
- 4º Que odio morras sin conocerla.



30 de mayo del 2018.
6ta sesión.

2^o B.

Fue clara.
Me dejó un aprendizaje y me gustó.

30 de mayo del 2018

2^o B.

me pareció bien

que me gusta porque contestas individualmente.

30/mayo/2018

6ta Sección

2do B

Muy bien porque la maestra explica muy bien
todas las cosas sobre la adolescencia y
todo

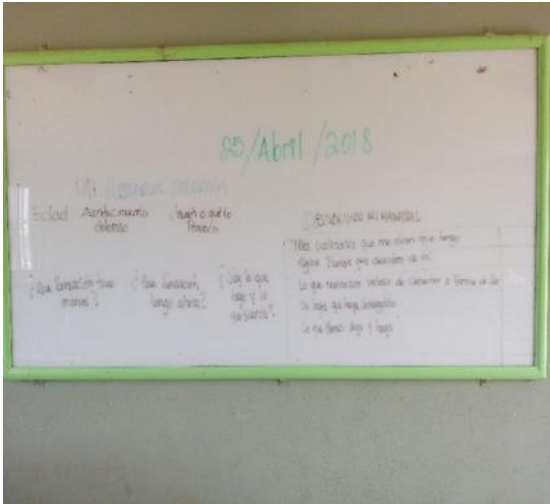
30 de Mayo de 2018

3ta sesión

2^o B

Que cada quien es como se siente o como quiere ser
y que todos somos diferentes todos tenemos diferentes
calidades y diferentes defectos

3“A”



Mis imágenes referenciales

anoto cuatro cualidades y cuatro defectos de ti

- Matemáticas
- Escribir
- Leer
- manejar

- dibujar
- Soy mala para inglés
- deportes
- exámenes (me pongo nerviosa)

¿Que sensaciones corporales, emocionales y pensamientos aparecen?
yo soy muy mala para aprender inglés y me desespero porque es fácil de aprender

Descubriendo mi manantial

tres cualidades que me dicen que tengo alguna fuerza que descubro de mí? manejar, leer y escribir

La reconozco valioso de carácter o forma de ser? Si

un logro que haya conseguido? que en mis 14 años me allan regalado un carro nuevo.

Lo que pienso, hago y digo? yo pienso que si soy buena para eso porque lo puedo hacer fácilmente.

Llaida Guadalupe Guerrero Silva 7/5/abril/2018

Mis Imágenes Referenciales Daniela Urias Arango 25/Abril/2018
3^a B^a

Anota cuatro cualidades y cuatro defectos de ti

- | | |
|--|-----------------------|
| - Mi gusto musical | - Soy Temperamental |
| - Mi forma de vestir Vestir | - Soy muy platicadora |
| - Mi forma de Pensar | - Habbo de más |

¿Qué sensaciones corporales, emocionales y pensamientos aparecen? Solo pensamientos y emociones la mayoría son el enojo

Descubriendo Mi Manantial

- | | |
|---|--|
| ¿Qué cualidades que me dicen que tengo: | 1- Pronunci bien las palabras en ingles
- Se manejar
- Que soy inteligente |
| ¿Qué fuerza que describo de mí: | Si no hubiese estudiado estudiado hubiera salido mal en los exámenes |
| ¿Qué reconozco valioso en mi carácter o forma de ser: | Que soy muy enojona |
| ¿Qué logro que haya conseguido: | Tener buenas calificaciones |
| ¿Qué pienso, digo y hago: | Estudiar, Que me quiero, Estudio
superar como
persona |

++

Fecha: 25/abril/2018 Grado y Grupo: 3^{ro} A

Sexta Sesión: Expositor: wendy cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

~~que los dolores pasados se olvidan y hay mucho por delante.~~
que lo pasado lo tengo que olvidar.

Fecha: 25/04/18 Grado y Grupo: 3A

Sexta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que los dolores pasados se olvidan y hay mucho por delante.

Fecha: 25/Abril/2018 Grado y Grupo: 3^{ra}

Sexta Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que los acontecimientos ya sean malos o buenos cambian nuestra forma de pensar.

Séptima Sesión

1 "A" "B"

Fecha: 24 Mayo -18 Grado y Grupo: 1 A

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Puedo aprender hacer biena

Con todos

Fecha: 24-Mayo-2018 Grado y Grupo: 1 B

Séptima Sesión: Expositor: wendy cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que aprende

algo como ser con mis amigos
en las buena y en las malas
estubo enteresente la clas e

Fecha: 24/5/2018 Grado y Grupo: 1 A

Séptima Sesión: Expositor: wendi cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): aprender a querer a mis compañeros

Fecha: 24/mayo/2018 Grado y Grupo: 1 A

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: Clara: Confusa:

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que cada persona te quiere como eres

2 "A" "B"

05 JUNIO 2018 7ma sesión ZA Daniela Chavez
¿qué te queda de la sesión?

Pues lo que pienso y lo que sentí con mis
compañeros si me llegara la mala.

ma. Wanda Jasmin
7 Sesión
05 de Junio 2018 2VA ¿Qué te queda de la
sesión?

Que todos Nos queremos

7ma
7 sesión 05 de junio 2018

me quito en buen sentimiento

3 "A" "B"

Fecha: 28/05/18 Grado y Grupo: 3º B

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

me quedo claro como me van a recordar mis amigos

Fecha: 28/05/2018 Grado y Grupo: 3º B

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): supo el punto de vista de otras personas que miran en mí.

Fecha: 28/ mayo-18 Grado y Grupo: 3A

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Me gusto esta sesion, en que algunos comentarios no me gustaron
por lo que decian mis compañeros

Fecha: 28/05/2018 Grado y Grupo: 3A

Séptima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que todas son buena onda

Grado y Grupo:

Octava Sesión

Fecha: 29-Mayo-2018 Grado y Grupo: 1°B"

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que una persona que anda con la gente que a ella no le cae está en peligro

Fecha: 29-05-2018 Grado y Grupo: 1-B

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): como nos sentimos.

Fecha: 29-mayo-2018 Grado y Grupo: 1 B

Octava Sesión: Expositor: wendy cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que la clase estubo muy interes

vante fue una bonito cuento y fue por clara

Fecha: 29 Mayo 2018 Grado y Grupo: EA =

Octava Sesión: Expositor: Wendy Coto

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que cada cosa es diferente y cuando estan en su lugar es mas facil.

Fecha: 29 Mayo - 2018 Grado y Grupo: 1^a "A"

Octava Sesión: Expositor: Wendy Coto

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

No debemos de justificar a nadie.

Fecha: 29-05-18 Grado y Grupo: "1A"

Octava Sesión: Expositor: Wendy Coto

A). Valoración de la sesión: Mb: B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

de que hay que ser iguales

Fecha: 30 de mayo 2018 Grado y Grupo: _____

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
Debemos ponerlos en los zapatos de otros

Fecha: 30 de Mayo del 2018 Grado y Grupo: 3A

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Ponerlos en el lugar de la otra persona y reflexionar por lo que está pasando

Fecha: 30 mayo /18 Grado y Grupo: 3A

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que tenemos que comprender a los demás

Fecha: 30/05/2018 Grado y Grupo: 3B

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Me queda que podemos ponerlo en los zapatos de los demás y que eso solo llama empatía

Fecha: 30/05/18 Grado y Grupo: 5º B

Octava Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que tenemos que ponernos en los zapatos de los demás

Fecha: 30/05/2018 Grado y Grupo: 3B

Octava Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): me puse a pensar o a sentir lo que los demás personas sienten.

A Reflexionar.

Novena Sesión

1 "A" "B"

Fecha: 6 Junio 2018 Grado y Grupo: 7° "A"
Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): pos, que me iso
convivir con mis
compañeros

Fecha: 6 Junio 18 Grado y Grupo: A
Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): aprendi a convivir con mis
compañeros

Fecha: 06-06-18 Grado y Grupo: 7° "A"
Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Que hay que llevarnos bien.

Fecha: 6/6/2018 Grado y Grupo: 7A
Novena Sesión: Expositor: Wendy cota
A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tedicsa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): todos somos iguales,

Fecha: 11 Junio 2018 Grado y Grupo: 4B

Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): debemos repetarnos y convivir
Adসা মেতে

Fecha: 11 Junio 2018 Grado y Grupo: 4B

Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
que nos tenemos
que divertir

Fecha: 11 Junio 2018 Grado y Grupo: 1B

Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

la hay que convivir

Fecha: 11/6/2018 Grado y Grupo: 1B

Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que nos tenemos que
convivir más con nuestros compañeros

2°A° "B"

Fecha: 13 Julio 2018 Grado y Grupo: 2°A
Novena Sesión: Expositor: Wendy Jasmín Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
Que nos podemos divertir con facilidad

Fecha: 13 Julio Grado y Grupo: 2A
Novena Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: Clara: _____ Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): Me gusta trabajar con mis compañeros

Fecha: 13 Julio Grado y Grupo: 2A
Novena Sesión: Expositor: _____
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
aprendí a trabajar en equipo

Fecha: 25 Junio 2018 Grado y Grupo: 2 B

Decima Sesión: Expositor: 1a sesión

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

estubo bien

Fecha: 20/junio/2018 Grado y Grupo: 2B

Decima Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

muy bien

Fecha: 25 de junio de 2018 Grado y Grupo: 2 B

Decima Sesión: Expositor: wendy

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Diferencia y comparatismo

Fecha: 30 junio 2018 Grado y Grupo: 2B

Decima Sesión: Expositor: wendy

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

compañeros y convivencia sana

Fecha: 13 de junio 2013 Grado y Grupo: 2 B

Novena Sesión: Expositor: wendy

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

en memoria

Fecha: 13 JUNIO Grado y Grupo: 2 B

Novena Sesión: Expositor: _____

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: Tediosa: _____ Clara: _____ Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

MIS COMPAÑEROS Me gusto trabajar con

Decima Sesión

1°A y "B"

Fecha: 20/6/18 Grado y Grupo: 1-A
Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):
aprender a convivir.

Fecha: 20 junio 2018 Grado y Grupo: 1A
Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____
C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Compartir con todos y sin Diferencia

Fecha: 20 - junio 18 Grado y Grupo: 1A
Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): aprender a convivir con mis compañeros

Fecha: 20-Junio-2018 Grado y Grupo: 1A
Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota
A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____
B). La forma de expresar los conceptos fue:
Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo): que tenemos que saber convivir

Fecha: 21/06/18 Grado y Grupo: 8

Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: _____ R:

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que hay que convivir Que hay que convivir

Fecha: 21-Junio-2018 Grado y Grupo: 1B

Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que convivimos
con los compañeros

Fecha: 21-Junio-2018 Grado y Grupo: 1B

Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: _____ B: R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

Que hay que convivir

Fecha: 21-06-2018 Grado y Grupo: 1-B

Decima Sesión: Expositor: Wendy Cota

A). Valoración de la sesión: Mb: B: _____ R: _____

B). La forma de expresar los conceptos fue:

Amena: _____ Tediosa: _____ Clara: Confusa: _____

C). Reflexión de la sesión (lo que te quedo):

que debemos jugar en
equipo



Referencias Bibliográficas

AUSUBEL, D. (1969): Psicología cognitiva. Editorial Trillas. México.

AZPEITIA, GÒNZALEZ Pilar, eds. 24 Dinámicas grupales para trabajar con 72. Adolescencia. Una Etapa Fundamental. Nueva York (2002). Copyright: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. p 44.

AGUIRRE BAZTÁN, ANGEL, (Ed.). Psicología de la Adolescencia. (1994), Barcelona, España. Editorial, Boixareu Universitaria. P 241-239.

ADOLESCENTES. (2013). Hezi Zerb. www.gazteforum.net. gf@gazteforum.net. Págs. 60.

BERNSTEIN, Douglas, T, Nietzel, Michael. Introducción a la Psicología Clínica. México (1982). Editorial McGraw-Hill de México. pág. 683.

ANDER-EGG, Ezequiel, AGUILAR IDÀÑEZ, María José. Como elaborar un Proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. 18ª. Edición. Buenos Aires (2005). Editorial: LUMEN/HVMANITAS. Págs. 66.

AGUILAR, IDÀÑEZ, María José, ANDER-EGG, Ezequiel. 2ª ed. Buenos Aires-México (1999). Grupo Editorial Lumen Hvmanitas. Págs. 69.

ALCOCER, M. (1998). Investigación acción participativa. (Pp.433-441).

BALLESTER, R & Gil Llario, M. (2002), Habilidades sociales. Madrid: Síntesis.

BLANCO, A. (1982). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández.

BRANDEN, Nathaniel (1989). Como mejorar su autoestima. México: Paidós

BRANDEN, Nathaniel (1995). Los Seis Pilares de la Autoestima. México, D.F. Edi.Paidos. Página 23-27.

BERNAL, C. (2010). Metodología de la Investigación. Colombia: Person Educación.

BLANCO, A. (1982). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández.

BARRA ALMAGIA, Enrique. Psicología Social, Universidad de Concepción, (1998). Págs. 333.

CHERLES S. Carrer, MICHAEL F. Sheiler “Teorías de la personalidad”, 1997, Editorial Pearson educación. Pág. 3, 4, 5.

CABALLO, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1,73-99.

CRESWELL, J. (2012). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed.). USA: Pearson.

CLÍNICAS PEDIATRAS DE NORTEAMERICANA. Síndrome de perturbación de atención/hiperactividad. Volumen'5/1999. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

CABANYES TRUFFINO Javier. BLOG: TDAH: SEAMOS REALISTA, PIDAMOS LO IMPOSIBLE. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un síndrome conductual con bases neurobiológicas y un fuerte componente genético. España (2010). http://www.elsevier.es/revistas/ctl_servlet?_f=7064&ip=79.159.33.180&articuloid=13090531&revistaid=46.

CANO DE ESCORIAZA, Jacobo. El apego, factor clave en las relaciones interpersonales. Artículo/Trastornos infantiles y de la adolescencia/2001. Consultado 17 enero 2018. www.psiquiatria.com.

CUADRIELLO, JOSE. (2013). Teorías de las Relaciones Interpersonales. Capítulo 4. Consultado en Abril 2018. r

DIAZ BARRIGA, F. Hernández, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México DF: Editorial McGraw-Hill.

Diane E. Papalia, Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman, “Psicología del desarrollo de la Infancia a la Adolescencia”, Novena edición, 2002, Mc Graw Hill.

DUARTE HERNANDEZ, Elimelech. Madrid 2015. Neurofeedback como tratamiento para el trastorno por déficit de atención (TDA). Tesis Doctoral en Neurociencia. Consultada Junio 2018.

II ENCUENTRO NACIONAL DE ORIENTADORES “Por una orientación de Calidad para todos”. Mérida (2005). Págs. 632.

ERIKSON Erick. (1996). Theory of identity development. En: Muss R, editor. Theories of adolescence. 6ta ed. New York: M (Graw Hill).

F. PHILIP Rice, “Desarrollo Humano” Estudio del Ciclo Vital, Segunda Edición, Editorial Pearson, 1997. Pág. 326.

FROM Eric. El miedo a la Libertad. Editorial Paidós Buenos Aires. Págs. 26-60.

FERNÁNDEZ, C. Ballesteros, R. (2011). Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudios de casos. (2da edición). Madrid pirámide.

FRAGOR Robert, James Fadiman, “Teorías de la personalidad”, 2005. Editorial Incorporado S.A. de CV. Pág. 421, 422,423.

FRANKL, V. (1994). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

GONZÁLEZ GARZA, Ana María (2008): El Enfoque Centrado en la Persona, editorial Trillas, México

GOLEMAN Daniel (1995). La inteligencia emocional. Editorial Grupo Zeta.

GIL, F. & LEÓN RUBIO, J (1998). Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid.

BACA URBINA Gabriel, Evaluación de Proyectos, Editorial Mc Graw-Hill/Interamericana, Año 2001, México D.F. Cuarta edición, pag.2.

GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS, Editorial siglo XXI, México. D.F. Edición Primera. Año 2004. Pag.9-18.

GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA, José Fernando. (2015). Psicología de la Comunidad .México, D.F. Editorial Plaza y Valdés S.A De C.V.

GÓMEZ DEL CAMPO ESTRADA, JOSÉ, et al. (2007). Modelo de desarrollo humano comunitario. México, D.F. Editorial Plaza y Valdés.

GONZÁLEZ GARZA, Ana María. (1991). El Enfoque Centrado en la Persona Aplicaciones a la Educación. México, Editorial Trillas. 2ª.ed.

GONZÁLEZ GARZA, Ana María. (2003). Caminos de Trascendencia. México, Editorial Atheleia.

GONZALEZ, NURY, CAPELLA, CLAUDIA. Investigaciones en Psicología Clínica Infanto Juvenil Primer Compendio de Tesis, del Magisterio en Psicología, Mención Psicología Clínica Infanto Juvenil. Santiago, Universidad de Chile, 2011. ISBN: 978-956-19-0737-9. Facultad De Ciencias Sociales. 331 paginas.

GÓMEZ BASTAR, Sergio. Metodología de la Investigación. 1ra Edición. (2012) México. Editorial RED TERCER MILENIO S.C. p. 68-88.

GUÍA PARA DOCENTES, TDAH en el aula “Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad”. Elaborado por. Fundación Cantabria ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad. Págs.46.

G ARIAS, Fidias, El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración. 3ra Edición. Caracas-Venezuela (1999). Editorial: EPISTEME,C.A./ ORIAL EDICIONES. Págs. 68.

GARIBAY RIVAS, Salvador. Enfoque Sistémica, Una introducción a la psicoterapia familiar. 2ª ed. México, DF (2013). Editorial El Manual Moderno S.A. de C.V. págs. 161.

GARCÍA, C. (2001). Es TDAH... ¿y ahora qué? Trastorno por déficit de atención /hiperactividad: una guía básica. San Juan, Puerto Rico: ediciones Híspalis.Ç

HERNÁNDEZ SAMPIERE, Roberto, EAT. Metodología de la investigación. Segunda edición. Editorial McGraw Hill. México, (1991).

HORROCKS, J.E. (1986). Psicología de la adolescencia. México: Trillas.

HERRERO SORRIQUETA, Javier. Investigación sobre trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. Proyecto Esperí. Fundación IBERDROLA. p. 32-57.

HERNANDEZ R, FERNANDEZ C, BAPTISTA P, Metodología de la Investigación. 4ª ed. México D.F. (2006). Editorial McGraw-Hill Interamericana

HESSLINGER, B. (2002). European archives of psychiatry and clinical neurosciences. Europa occidental.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Educación.

JOHN W Santrock, "Psicología de la Educación". 2006. Editorial Mc Graw Hill/Interamericana editores, S, A de C.V. Segunda Edición. Pág. 186,187 y 188.

JOHN W, Santrock,"Adolescencia". 2003. Mc Graw Hill, Novena Edición. Pág. 4-11.

JACK, Gido, JAMES P. Clements. Administración Exitosa de Proyectos, Editorial Internacional Thomson, Año 2003, Segunda edición, Pág. 2.

KIRBY, E y GRIMLEY L. (1992). Trastorno por Déficit de Atención. México D.F.: Limusa.

LAFARGA, J. GÓMEZ, J. (1989) Desarrollo del potencial humano 2. México: Trillas.

LAFARGA, J. GÓMEZ, J. (1989) Desarrollo del potencial humano 3. México:

LEÓN RUBIO, J. &MEDINA ANZANO, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales en Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid.

LAFARGA CORONA, J y GÓMEZ DEL CAMPO, J. (1986). Desarrollo del potencial humano. Aportaciones de una psicología humanista. Tomo 2. México: Trillas.

LAFARGA CORONA, Juan, GÓMEZ DEL CAMPO José. (1990). Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones De una Psicología Humanista. Vol. 1. México. Editorial Trillas, S.A de C.V.

LAFARGA CORONA, Juan, GÓMEZ DEL CAMPO José. (2013). Desarrollo humano. El crecimiento personal. México. Editorial Trillas.

LAFARGA CORONA Juan, GÓMEZ DEL CAMPO José. (1989). Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones De una Psicología Humanista. Vol. 3.. México. Editorial Trillas, S.A de C.V.

LAFARGA CORONA, Juan, GÓMEZ DEL CAMPO José. (1992). Desarrollo del Potencial Humano. Aportaciones De una Psicología Humanista. Vol. 4.. México. Editorial Trillas, S.A de C.V.

LURIA, A. (1988). El Cerebro en acción (5ta Ed.) Barcelona: Martínez Roca.

LURIA, A. (1986). Atención y Memoria (3ra. Ed.) Barcelona: Fontanella.

LÓPEZ VERDUGO, Isabel. El apoyo social de familias en situación de riesgo. Documento 04/2006, Fundación Acción Familiar. Págs. 198.

LANGLEY, K. FLOWER, T. GRADY, D. (2009). Child Adolescence Psychiatry. <http://do.org/10.1007./s0787-008-0698-4>.

LURIA, A. R. "Fundamentos de neurolingüística", ed. Toray-Masson, Barcelona, 1980.

LAURA E. Berk. "Desarrollo del niño y del Adolescente", Cuarta Edición, Pretice Hall,

LEÓN RUBIO, J. & MEDINA ANZANO, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales en Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención. Madrid.

MARTÍNEZ Miguel," comportamiento humano", historias de vida Pág. (259-279), El método fenomenológico Pág., (167-182), Editorial Trillas, primera edición. 1986.

MONJAS CASARES, M. &GONZÁLEZ MORENO, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo (Serie Colección No 146). España: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE. España, No 146.

MARTÍNEZ M.M. (1982). La psicología humanista fundamentación epistemológica, estructura y método. México: Trillas.

MASLOW, A.H. (1988). El hombre autorrealizado. México: Kairos.

MASLOW, A.H. (1990). La amplitud potencial de la naturaleza humana. México: Trillas.

MELVIN H. Marx, William A. Hillix. Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos. México, D.F. Editorial Paidós Mexicana, S.A.

MARTÍNEZ Miguel, "comportamiento humano", historias de vida Pág. (259-279), El método fenomenológico Pág., (167-182), Editorial Trillas, primera edición. 1986.

MANUAL: Elaboración de Proyectos de desarrollo, Comunicaciones Unidas, Lima 2012.

MANUAL DIAGNOSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES. 5ta Edición. DSM-5. (2014). México. Editorial Médica. Panamericana. P.59-74.

MANUAL DIAGNOSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES. 4ta Edición. (1995). Barcelona. Editorial. MASSON, S.A. p. 82-96.

MANUAL DE TRATAMIENTO .ADOLESCENTES Y FAMILIAS EN CONFLICTO. Terapia familiar centrada en la alianza terapéutica. (2011).Copyright: Fundación Meniños.pag.www.meniños.org. p. 104-110.

MENDEZ CRUZ I.G., RYSZARD DOBBER M. El Desarrollo de las Relaciones Interpersonales en las Experiencias Transculturales: Una Aportación del Enfoque Centrado en la Persona. (2005). México. Tesis Maestría. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. 150 p.

N.S. DiCaprio, "Teorías de la personalidad", Segunda edición, Editorial Mc Graw Hill.

PAPALIA, Feldam, "Desarrollo Humano", 2012. Décima Edición, Editorial Mc Graw Hall.

PEREZ ARENAS M.X. Habilidades Sociales en Adolescentes Institucionalizadas para el Afrontamiento a su Entorno Inmediato. (2008). Tesis Doctoral. Dep.Salud. Editorial de la Universidad de Granada. 233 p.

PEREDA Carlos, DE PRADA Miguel Ángel, ACTIS Walter. Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Madrid (Junio 2003). ioe@nodo50.org. www.nodo50.org/ioe.

PUENTES ROZO, Pedro. Revista Colombiana de Psicología, Vol.23. Año 2014. Déficit en Habilidades en Niños con TDAH.

PELAYO, T. VEGA, P. ZAPICO, M. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. Cuad.psiaquitr.comunitaria.Vol, 11.

QUITMANN, H. (1989). Psicología humanista. Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico. Barcelona: Herder.

RICHARD P. HALGIN, SUSAN KRAUSS WHITBOURNE. "Psicología de la Anormalidad" Perspectivas Clínicas sobre desordenes psicológicos, 2004, Mc Graw Hill. Cuarta Edición, Pág. 443-451.

ROGERS, Carl, (1980): El Poder de la Persona. Editorial El Manual Moderno, México

ROGERS, Carl (2007): "El camino del Ser" editorial Kairós, México.

ROJAS VELÁSQUEZ Freddy (Junio de 2001). «Enfoques sobre el aprendizaje humano» (PDF) Pág. 1. Consultado el 25 de junio de 2009 de 2009. «Definición de aprendizaje».

RODRÍGUEZ ESTRADA Mauro, PELLICER DE FLORES Y DOMÍNGUEZ Eyssautier del Instituto de Desarrollo Humano (1988). Autoestima: Clave del Éxito Personal. Segunda Edición. Editorial Manual Moderno. México, D.F.

RODRIGUEZ GÓMEZ, David, VALLDEORIOLA ROQUET, Jordi. Metodología de la Investigación. Editorial Universitat Oberta de Catalunya. www.uoc.edu.

REV. COLOMB. PSICOL., Volumen 18, Número 2, p. 121-134, 2009. ISSN electrónico 2344-8644. ISSN impreso 0121-5469. Solución de problemas interpersonales en la infancia. Consultado Diciembre 2017.

RAMOS, Q. (2015). Breve historia del descubrimiento y estudio del TDAH. Fundación Adana. Posgrado On-line.

RODRÍGUEZ, C. FERNÁNDEZ, M. GONZÁLEZ, C. (2011). Diferencias en la fluidez sanguínea cortical en los subtipos de TDAH. Un estudio piloto, aula abierta.

ROJAS, A. (2006). Conferencia vidas con TDAH. Universidad de New York

RODRIGUES STEFANINI, J. (ed. at). Adolescentes con trastorno de atención con hiperactividad y exposición a la violencia: opinión de los padres. 2015. Artículo Original. www.eerp.br/rlae. Consultado enero 2018.

SIORDIA FLORES, Octavio, JIMENEZ RODRIGUEZ Maricela, eds. México (2016). Hábitos de los Adolescentes sobre el uso de las redes sociales: caso de estudio en secundarias públicas. Revista Digital Universitaria. Vol. 17, No. 10.

TÉCNICAS Y DINÁMICAS PARA ADOLESCENTE. <https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/docs/Ado7.pdf>. Consultado el 09 de enero 2018.

TORRADO BOTANA, Ana Ma. Taller de Abrazo terapia: Técnicas participativas para el trabajo con personas mayores. Málaga, (2012). Páginas 40.

PLATÓN. (1989). Diálogos. México, Porrúa.

TDAH: Motivación y autoestima en los programas educativos. [teresis.blogspot.com/2011/02/motivación y autoestima](http://teresis.blogspot.com/2011/02/motivación-y-autoestima). www.paidopsiquiatria.com/rev/numero7/.com.pdf. Consultado 06 enero 2018.

TREVIÑO, L. (2002). Comunicación no verbal en adolescentes. Ed. New York: MC Graw Hill.

WOLPE, J. (1977). Práctica de la terapia de conducta. México: Trillas.