



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOCIOAFECTIVO PARA ALUMNOS DE
NIVEL MEDIO BÁSICO**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N :

CLAUDIA CRISTINA AGUILAR HERNÁNDEZ

OSCAR MUÑIZ REBOLLEDO

ASESOR: JOSÉ JUAREZ NUÑEZ

MÉXICO D.F.,

2007

ÍNDICE

Introducción.....	4
Planteamiento del problema.....	7
Justificación.....	11

CAPÍTULO I

Adolescencia.....	14
Desarrollo social en la adolescencia.....	18
Desarrollo afectivo en la adolescencia.....	24
Humanismo.....	37
Concepciones de humanismo.....	39
Humanismo y juventud.....	42
Humanismo y educación.....	43
Aspectos generales de la asignatura de Formación Cívica y Ética	
(FOCIVET).....	45
El programa de (FOCIVET).....	48
Naturaleza humana.....	48
Adolescencia y juventud.....	49
La integración del adolescente al contexto escolar.....	51
La Orientación Educativa en el Estado de México.....	53

CAPÍTULO II

MÉTODO	62
Objetivos.....	63
Hipótesis.....	63
Diseño de Intervención.....	63
Escenario.....	64
Participantes.....	65
Instrumento y validación.....	65
Procedimiento.....	69

CAPÍTULO III

Análisis de los resultados.....	72
Conclusiones.....	82
Referencias.....	86
Anexos.....	90

RESUMEN

La presente tesis aborda el tema de la socioafectividad y más específicamente, el de las necesidades afectivas (autoaceptación, comprensión, valorización, aceptación social, respeto, afecto, afectividad en la familia, reconocimiento, atención-protección y amor) que todo adolescente debe tener satisfechas, pues son dimensiones que le servirá a éste para que una vez concluida dicha etapa tenga mejor adaptación a su contexto como joven adulto. La educación secundaria en el Estado de México no aborda de manera explícita el desarrollo de las esferas socioafectivas, aunque de manera implícita si están mencionadas en algunos de sus programas, principalmente Formación Cívica y Ética. Para ello este trabajo de tesis tiene como objetivo el diseño, la evaluación y la implementación de un taller socioafectivo para el desarrollo, redescubrimiento y satisfacción de las necesidades afectivas, de tal forma que al concluir dicho taller sus relaciones interpersonales mejoren dentro de la escuela. Es así como este taller es una probable propuesta para que sea usado dentro de las actividades del departamento de orientación educativa dentro de las instituciones. Para lo cual, se llevó a cabo un estudio de corte cuasi-experimental. Los resultados obtenidos mostraron que para el grupo experimental hubo una afectividad mayor, ya que las diferencias fueron significativas entre éste y el grupo control. Dado los resultados obtenidos se encontró que el taller puede ser una herramienta importante para el orientador educativo así como para el profesor que imparte la asignación de Formación Cívica y Ética, ya que la asignatura considera poco el desarrollo de estas dimensiones (necesidades afectivas) y el orientador en su labor preventiva y de servicio, queda al margen del mismo desarrollo en los adolescentes.

INTRODUCCIÓN

La sociedad en los últimos años ha evolucionado drásticamente, exigiendo a sus miembros la búsqueda de nuevos horizontes de aprendizaje y desarrollo para lograr un ser humano integral en cada una de sus etapas, lo que implica potenciar de manera simultánea las áreas moral, cognitiva y afectiva.

Ésta última juega un papel determinante a lo largo de la infancia y adolescencia, pues es cuando ellos generan una personalidad específica con la cual se integrarán a nuevos grupos sociales, lo cual les exige la satisfacción de ciertas necesidades como son: valorización, autoaceptación, respeto, etc.,

Comúnmente los adolescentes no están conscientes de la existencia de dichas necesidades y la forma de poder satisfacerlas, lo cual repercute en su desarrollo y en su proyección a la sociedad, específicamente en las relaciones presentes en la familia y escuela.

Las instituciones educativas han llevado a cabo actividades encaminadas al desarrollo del área afectiva, de tal forma que la presente investigación tiene como propósito ofrecer un taller a adolescentes que les permita identificar y redescubrir sus necesidades afectivas que los lleven a mejorar las relaciones con los demás.

Esta tesis de corte cuasi experimental permitió favorecer el desarrollo de área afectiva en los adolescentes. El presente trabajo se estructuró de la siguiente manera: en el primer capítulo se aborda un análisis teórico conceptual de la adolescencia así como del área de desarrollo social y afectivo.

Con respecto al desarrollo social del adolescente se abordan tres subtemas que son: la importancia del medio social en el desarrollo de las personas, las etapas del

desarrollo social y los grupos sociales en la vida del adolescente, esto con el fin de sustentar el diseño y desarrollo del taller.

El siguiente apartado aborda el desarrollo afectivo durante la adolescencia, para lo cual se tratan temas como: la importancia del desarrollo social en la formación integral de los adolescentes, sus necesidades afectivas más importante, los diferentes efectos que llegan a experimentar en las etapas de desarrollo afectivo y las manifestaciones más comunes del desarrollo. En este sentido, también se aborda el humanismo y ya que la educación escolar en la actualidad asume este enfoque, pues busca que haya un rostro más humano, es decir, más en confianza y flexible en cada una de las instituciones educativas. Posteriormente se analiza el Programa de Formación Cívica y Ética, así como a la orientación educativa en el Estado de México, y su integración a la educación media básica.

El segundo capítulo, describe el método empleado y el programa de intervención, el cual fue aplicado en la escuela secundaria elegida del Estado de México, se caracterizan los participantes, se describen los materiales e instrumentos empleados así como el procedimiento que se llevó a cabo, así como la evaluación de dicho programa mediante el diseño y aplicación del instrumento de medición, aplicado antes y después del tratamiento.

En el capítulo tercero, se aborda el análisis y organización de los resultados, se explica el modo en que se analizan los datos, se muestran las gráficas y tablas con las que se van desglosando los datos y se revisa la funcionalidad del programa para los alumnos de secundaria. Al mismo tiempo se revisan los datos en función de las hipótesis de trabajo y el planteamiento del problema.

Posteriormente se presenta la conclusión en la cual se analizan datos obtenidos en el presente trabajo y se contraponen con los autores que se trabajaron en el sustento teórico así como los resultados obtenidos, por último se encuentran las referencias de apoyo utilizadas para el sustento del trabajo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los cambios políticos, tecnológicos, actitudinales, etc., experimentados por el mundo y la sociedad influyen directamente en la educación, y si recordamos que esta última surge como exigencia y necesidad de la misma sociedad, es importante que los encargados de llevar a cabo tan noble tarea estén pendientes de dichos cambio.

La suposición que se hace es a partir de la experiencia que se ha tenido con los adolescentes a través del taller EXENI que es el curso que se lleva a cabo en las instalaciones de la UPN para adolescentes de tercer año de secundaria que buscan ingresar y obtener un buen lugar en el nivel medio superior, y donde se trabaja con ellos cerca de un año escolar. La baja sensibilidad, empatía y competencias así como valores intrínsecos en el ámbito escolar de los primeros, ha fomentado la apatía. Lo cual se piensa puede ser causa de irresponsabilidad durante su trayecto académico y posible insatisfacción al término de su educación secundaria así como la búsqueda de una realización como seres humanos afectivos y cognoscentes.

En este sentido es importante enfatizar que en los adolescentes, las áreas que se pueden desarrollar y propiciar son: cognitiva, moral y socioafectiva. Esta última delegada para desarrollar dentro de las escuelas secundarias al orientador educativo y hacia la cual está dirigido el objetivo del trabajo.

Los últimos 5 resultados de COMIPENS, es decir 2002, 2003, 2004, 2005 y 2006 demuestran que año tras año los egresados de educación secundaria cuentan con menos herramientas actitudinales y formativas para llevar a cabo una vida plena como estudiantes hacia el logro de objetivos y necesidades para poder integrarse a la sociedad, pues si bien, todos los alumnos alcanzan un lugar en una institución educativa de nivel medio superior, no todos se quedan en su primera opción. De ahí que se piense que escuela pueda ser la encargada de desarrollar el área socioafectiva

pues sus logros académicos están íntimamente ligados a la primera, la cual se inicia en el seno familiar.

En este sentido el desarrollo socioafectivo del alumno adquiere relevancia para que sea trabajado en las instituciones y por tanto, pueda ser el orientador educativo quien lo realice, lo cual se vuelve complicado ya que el adolescente al buscar emanciparse de la familia puede llegar a ser libre pero desorientado, desconfiado e irritable, y el orientador debe empezar por ganar su confianza, no obstante los padres juegan un papel decisivo en este proceso.

De acuerdo con Palacios, Marchessi y Carretero (1995, pp324) *“en esta etapa siguen con una enorme demanda de afecto y cariño por parte de los padres en grado menor que de la infancia y éstos continúan teniendo una enorme influencia e incluso decisiva en opciones y valores adoptados por sus hijos”*.

Por otra parte hay que señalar que en el congreso de 1999 sobre educación auspiciado por la UNESCO se editó el libro *“La educación encierra un gran tesoro”*, de Delors (1999) en el cual existe un artículo que trata de los cuatro pilares de la educación, como son: aprender a conocer, aprender a saber, aprender a vivir juntos y aprender a ser, dando un enfoque completamente humanista a la educación.

Al ser un enfoque humanista habría que trabajar dichos pilares, comenzando con el que pudiese ser el prioritario de ellos: aprender a ser. Si yo no se ser conmigo mismo, no me acepto, no me quiero, no establezco vínculos sociales con los demás, no sabré ser y por tanto no podré aprender a vivir con los demás.

Dicha expresión hace referencia a conceptos de identidad, autoconocimiento y autoconcepto; al respecto Palacios et al (1995) señala: *“La identidad es de naturaleza psicosocial y contiene importantes ingredientes de la naturaleza cognitiva; el adolescente se observa y se juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que lo juzgan*

los demás, se compara con ellos y se contrasta también con algunos criterios de valor para él significativos.” (pp.110)

Todos estos juicios pueden permanecer implícitos, no siempre conscientes y son juicios con inevitables connotaciones afectivas, por lo que es importante señalar que es aquí donde la labor del Orientador Educativo se complica por el difícil acceso hacia los adolescentes y con ello su labor se dificulta.

Si bien todas las circunstancias intrínsecas que rodean la afectividad en el individuo podrían suponerse relativas, es decir, se habla de fenómenos que están siempre en proceso de cambio a través del tiempo que dura la adolescencia, no obstante hay que reconocer procesos importantes elaborados metodológica y teóricamente para desarrollar y favorecer programas que fomenten la adquisición de herramientas que puedan conducir al joven al redescubrimiento de la afectividad en su persona así como la interiorización de ésta.

Cabe señalar que no solo es una cuestión de autoestima, si bien ésta favorece mejor aprendizaje del saber ser, también hay otros factores intervinientes; ya que la integridad como ser humano incluye el área afectiva y emocional, el área cognoscitiva y el área moral, siendo ésta última la que va ligada estrechamente con la sociedad.

El área socioafectiva tiene especial relevancia para la investigación, teniendo por entendido que el panorama social está íntimamente relacionado con el área moral ya que es allí donde se adquieren e interiorizan valores y actitudes que rigen a una sociedad.

Así la conciencia moral adquiere sustancia y contenidos en la interiorización de valores y actitudes morales y más todavía, en la efectividad práctica a las que estas actitudes orientan y predisponen.

Dentro de las instituciones educativas y sobre todo en la escuela secundaria, donde se supone se encuentra el adolescente, la asignatura de Formación Cívica y Ética (FOCIVET) es un importante engrane en esta maquinaria para el desarrollo socioafectivo, ya que los profesores y orientadores importancia axiológica de los valores educativos, escolares y universales, pero dejan a un lado el desarrollo emocional, o más bien no cuentan con actividades que pueden favorecer o propiciar dicho desarrollo.

Dicho así, la situación de la Orientación Educativa se complica ya que el libro de contenidos para el alumno de Formación Cívica y Ética así como el programa de la asignatura tienen apartados dedicados a la parte emocional del alumno la cual se considera, para efectos de esta investigación, poco desarrollada por el tratamiento que se da ambos documentos.

Por estas razones el objetivo de este trabajo es diseñar, desarrollar y aplicar un programa socioafectivo para el redescubrimiento y mejoramiento de las necesidades afectivas que conlleve a nuevas relaciones interpersonales de los adolescentes.

JUSTIFICACION

En el 2002 se llevó a cabo por parte de la Secretaria de Educación Cultura y Bienestar Social una reforma sobre el papel de la Orientación Educativa y el perfil del orientador educativo así como sus funciones. De esta reunión se reestructuró dicho nombramiento, surgiendo el Manual de organización de funciones del Orientador y los lineamientos para generar el Plan anual por parte de éste.

Esta reestructuración plantea que la orientación educativa se ofrezca como un servicio en la escuela cumpliendo las funciones de apoyo administrativo y académico, seguimiento y nivelación del desempeño del alumnado, funciones de psicología y canalización, etc., todo esto contemplado en el plan anual, lo cual exige que sean psicólogos y pedagogos quienes cubran el papel.

Sin embargo. son pocas las secundarias que llevan registros de aplicaciones de plan anual. Por ejemplo en la zona escolar SO32 perteneciente al municipio de Coacalco, Estado de México, de las 21 secundarias que la conforman, sólo 2 instituciones son las que llevan el servicio de orientación como se ha mencionado, para el desarrollo de sus actividades orientativas. En el resto, el departamento de orientación educativa se limita a funciones administrativas y de prefectura, sin desarrollar aspectos que le puedan ser de utilidad al adolescente, como en el caso del área socioafectiva.

Esto puede ser debido a que una de las características de las secundarias estatales es que dentro de su plantilla el nombramiento esta cubierto por profesores normalistas (80% según [www. subdirsecedomexries@yahoo.com.mx](http://www.subdirsecedomexries@yahoo.com.mx) y gemsecbs@hotmail.com, edomex.gob.mx) cual puede ser un factor decisivo para la comprensión e integración del papel y función del orientador.

Por otra parte, la asignatura de Formación Cívica y Ética (FOCIVET como ahora la llamaremos) que entró en vigor en 1999, plantea que para el caso de 3er grado requiere que sean los orientadores educativos los que queden al frente de la asignatura, mientras que para 2do y 1ero los responsables de la asignatura son profesores de Ciencias Sociales (Civismo, Geografía e Historia)

El programa de la asignatura de FOCIVET describe de manera importante la parte socioafectiva (Avlaos Lozano, Libro de texto 2do grado, SEP), pero de manera ejemplificada, sin alcanzar a cubrir mediante actividades, procesos y conceptos el desarrollo de dicha área.

Dejando así la posibilidad de que el taller de intervención socioafectivo aquí propuesto le otorgue u ofrezca las herramientas necesarias al adolescente para que el área mencionada la desarrolle y esto lo conlleve a identificar, redescubrir, satisfacer las necesidades afectivas y que por consiguiente se conviertan en aspectos aplicables en su quehacer cotidiano.

Es importante que este de desarrollo socioafectivo en los adolescentes sea continuo, pues de ello dependerá el desempeño que tenga en el nivel medio superior (preparatoria).

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

ADOLESCENCIA

La etapa de la adolescencia se ha caracterizado por ser una época de gran desarrollo y crecimiento. La adolescencia es un concepto carácter social y cultural pues en algunas sociedades la adolescencia puede tener un significado diferente. Callabed menciona un párrafo muy interesante de la adolescencia, *“Se deja de ser niño y se pasa a otra etapa, en el lapso entre una y otra, existe una etapa denominada adolescencia”* (Callabed, 1998).

A continuación se mencionará las concepciones de diferentes autores que han estudiado en alguna medida el fenómeno de la adolescencia.

Para Chapela (1999) la adolescencia es una transición brusca, agitada, inimaginada, que llena de sorpresa, a quienes en su infancia y niñez, aprendieron a vivir con guías concretas y aceptando reglas dadas e investigando gran parte de su vida, experimentando y construyendo conocimientos básicos. Los cambios ocurridos en esta etapa manifiestan un cuerpo que va madurando y se vuelve fértil. Consolida su autonomía y su capacidad afectiva resurge, buscando formar relaciones nuevas.

Por otra parte, González (1989) dice que la adolescencia es la etapa de cambios que siguen a la niñez, se manifiesta a través de cambios fisiológicos; hay definición de caracteres sexuales. La adolescencia para este autor no tiene tiempo de comienzo ni de duración, pues los lapsos de tiempo aún no están definidos.

Mientras que para Macias Valadéz (2000) la adolescencia está precedida por la pubertad, que es el conjunto de cambios endocrinos y fisiológicos que aparecen entre la

infancia y la adolescencia. Hay una madurez sexual y de la reproducción. Implica también una adaptación mental supeditada por circunstancias familiares y sociales.

Mackinney (2000), explica que el término adolescente se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y los 19 años de edad. Es un periodo crítico entre la niñez y la adultez. Empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad, y termina cuando se llega al pleno estatus sociológico del adulto.

Lehalle (1990), define la adolescencia como el momento que se inicia con las transformaciones fisiológicas que todos conocen como pubertad y que son propias del crecimiento físico. Comprende de los 12-18 años y constituye una nueva fase de autonomización, de desalineación en relación a las viejas dependencias.

En el plano afectivo, se trata de una actitud que los ayude a asumir la separación de los objetos parentales, y comprometerse con otros lazos produciéndose una reestructuración de la individualidad. En el plano social la adolescencia se caracteriza por una independencia económica y de una integración en la sociedad global, ya no mediatizada por la familia.

Por otro lado Lutte (1991), refiere que la adolescencia es una fase de marginación que deriva de las estructuras sociales fundadas sobre la desigualdad, debería verse el mejoramiento en la condición de los jóvenes en países donde las estructuras sociales son más igualitarias. Se presenta como una subordinación ligada a la edad. Las organizaciones juveniles están menos abiertas a la emancipación de la familia y si a los problemas sociales.

Tomando en cuenta a los autores anteriores se puede coincidir que la adolescencia es un fenómeno socio - cultural, esta etapa tiene significados diferentes, ya que por ejemplo, en algunas tribus del sur de África la adolescencia marca la entrada al mundo adulto comenzando a formar una familia propia, en occidente se le

contempla como la etapa de transición entre la infancia y la adultez, en la que ya no se es niño, pero tampoco adulto.

Palacios (1995), propone una definición de adolescencia diciendo: *"por adolescencia solemos entender la etapa que se extiende a grosso modo, desde los 12-13 años, hasta aproximadamente el final de la segunda década de la vida. Se trata de una etapa de transición en la que se deja de ser niño, pero todavía no se logra el estatus de adulto"* (Palacios, Carretero y Marchesi, 1995 pp.14).

La adolescencia nos remite a nociones muy complejas por ser un fenómeno biológico y mental ya que cada disciplina le da su propia interpretación. Pero no hay que dejar a un lado que la adolescencia es un fenómeno de conductas y prácticas socioculturales.

Una etapa que antecede a la adolescencia es la pubertad, considerada universal por su carácter biológico y que se encuentra presente en la especie humana, en la cual se manifiestan una serie de cambios físicos que culminan la formación del cuerpo, con la maduración sexual del individuo.

En las niñas se presenta un aumento en el tamaño de los senos, ensanchamiento de cadera, crecimiento de vello púbico y axilar, la menarca, entre otros. En los niños hay un cambio de voz, ensanchamiento de tórax, aparición de vello púbico y axilar, crecimiento de vello facial así como el aumento y producción de semen.

Siguiendo a Palacios, Carretero y Marchesi (1998); la pubertad está caracterizada por el conjunto de cambios físicos que ha iniciado a partir de la segunda década de vida del individuo. Es decir, existe una transformación del cuerpo infantil con dirección a un cuerpo adulto con capacidades para su reproducción.

Considerando que a adolescencia se le conoce al período psicosociológico y cultural, extendiendo varios años más y que se caracteriza por ser un periodo de transición entre niño y adulto, se dice que la pubertad desencadena la adolescencia y no

viceversa. Un adolescente al encontrarse en esta etapa inicia por emanciparse de la familia, es decir, busca estar entre iguales, solidarizarse, identificarse, así como socializarse.

Los cambios somáticos que hay en esta etapa son muchos y muy variados y todos merecen un apartado especial, sin embargo, el trabajo se remite al estado emocional del adolescente, recién iniciada la pubertad.

“Cuando más bruscos son los cambios físicos, más fácilmente se altera el estado emocional del adolescente, cuando el ritmo se hace más lento, los arranques emocionales son menos frecuentes. Se piensa y se siente mejor” (Ituarte de Ardavin, 1997: pp. 67).

Por otro lado, la emotividad es un rasgo característico de todas las personas y en los jóvenes se manifiesta de diferentes formas, ya que mientras algunos son muy efusivos para demostrar sus emociones, otros son poco elocuentes, hecho que está íntimamente ligado a la personalidad y al contexto social familiar.

En el seno de la familia, saben que son queridos y aceptados, lo cual se proyecta hacia lo que será el segundo contexto social más importante después de la familia: la escuela.

Ituarte de Ardavin señala que: *"existe una necesidad imperiosa de afirmar su personalidad, y así mismo, siente temor de no encontrar su sitio en la familia y en la sociedad. Existe también un gran deseo de independencia y libertad para determinar su propia vida"* (Ituarte de Ardavin, 1997).

Es este sentido, hacer notar que el desarrollo socioafectivo de los jóvenes debe ser considerado para su entrada al mundo adulto, pues de ello dependerán sus competencias para relacionarse con los individuos.

Es por ello que poseer una sana afectividad dará como consecuencia que las relaciones sociales mejoren, lo cual será relevante para los adolescentes, ya que necesitan de modelos y ejemplos para obtener seguridad y así comenzar con su pase a la vida en sociedad. El adolescente debe tomar conciencia de la ideología de los adultos, pues es un mundo donde están totalmente inmersos, de tal forma que el apoyo de sus iguales le ayudará a afrontar su realidad.

Este grupo como se explicará más adelante comenzará por ser homogéneo y terminará al final de la adolescencia tardía en heterogéneo. Así el área afectiva tiene relevancia para la investigación, ya que por medio de ésta se conoce lo que son las necesidades afectivas (Alonso, 1999) y desencadena ciertas habilidades sociales preparando al adolescente para la entrada al mundo adulto teniendo una vida más plena.

DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

En la psicología contemporánea, cuando se describe la personalidad del adolescente se destaca el contexto social y la forma en que éste asume diferentes roles conforme al paso del tiempo así como la característica más destacada de éste: la búsqueda de la autonomía, la independencia y la emancipación de la familia.

Así al llegar a la adolescencia, las y los jóvenes se incorporan con plenitud a la vida social, con toda su belleza, riesgo y complejidades. Es en la sociedad donde los adolescentes encuentran motivos para expresarse, comunicarse, formular preguntas, jugar, aprender y diseñar proyectos de vida.

Se puede decir en palabras de Chapela que *"la sociedad es para los y las adolescentes, lo mismo que el aire para las aves; una fuerza que impulsa y al mismo tiempo sostiene"*, ya que es en la sociedad donde se encuentran inmersos por necesidad y cultura. (Chapela, 1999).

Ante esto, cabe mencionar que el medio social, las costumbres, las tradiciones, etc., influyen de manera definitiva en cada miembro del grupo. A esto Palacios señala que *"el hombre es un ser eminentemente social, que busca la compañía de sus semejantes y vive en grupo"* (Palacios, Carretero, Marchesi, 1995).

De ahí, que la complejidad de la vida de los adolescentes hace que el contexto social sea determinante para él ya que se ve directamente influenciado por formas de comportamiento que están en contacto directo con ellos, ya sea por la familia o por el medio (compañeros, maestros, etc.) así como su propia aportación pues simultáneamente se desarrolla la personalidad y su identidad.

Para conocer de que manera se va introduciendo el adolescente a un contexto social dominado por la población adulta, es importante analizar el seguimiento que conlleva su desarrollo social, pues es aquí donde el primero tiene sus primeros vínculos con lo que terminará rigiendo su vida social.

Seguimiento del desarrollo social del adolescente

En los años preescolares, la familia es lo más importante y punto de referencia de comportamiento para el niño, el espacio familiar cobra importancia como lugar de sus interacciones con otros individuos. En los años siguientes la escuela y sus nuevos compañeros vienen a añadirse a la familia como un segundo grupo social de interacción. Sin embargo, con la adolescencia, el espacio de los intercambios e interacciones sociales se amplía mucho más. En cierto modo el adolescente reconoce a la familia como su principal contexto socializador, es decir; reconocen a la familia como la parte de su vida en que subyace su desarrollo social. De ahí que se extienda a la sociedad entera por medio de grupos de amistad y de la subcultura juvenil.

Mussen (1990) señala que *"las relaciones que establecen los jóvenes durante este período, obedecen una secuencia de actos"*, y que pueden estar relacionados intrínsecamente con sus amistades o la familia. Durante la infancia y la preadolescencia

las niñas suelen permanecer un tanto más unidas a los padres y tener relaciones amistosas más íntimas que los coetáneos separados, mientras que los niños tienen mayor tendencia a participar en pandillas.

A su vez, en la adolescencia temprana predominan las pandillas del mismo sexo; cuando estos jóvenes interactúan con el sexo opuesto, esto suele ser en situaciones de multitud más grande y segura.

Por otra parte, en la adolescencia se da un cambio hacia un número mayor de interacciones con los amigos de sexo opuesto donde también hay un cambio en el tamaño y las funciones de los grupos de coetáneos, se amplía el círculo de amigos y conocidos casuales hacia la multitud.

Más adelante (Mussen) comienzan a aparecer pequeñas pandillas heterosexuales, aunque también continúan las del mismo sexo, la multitud todavía es importante. En la adolescencia tardía son frecuentes los grupos de parejas, continúan las amistades del mismo sexo, pero se vuelven más estables y aquella multitud se ve disminuida a medida que las necesidades de conformidad de los coetáneos van declinando.

Es por ello que Mussen (1990) menciona que *“el adolescente comienza a sentir que empieza a desarrollar su propia identidad individual”*.

Continuando con lo anterior, Lasser y Kendel (citados por Mussen, 1990) explican que igualmente en situaciones decisivas la interacción de los iguales contribuye a apoyar valores parentales respecto a metas educativas en lo cual suele haber cierta concordancia entre el adolescente, su madre y su mejor amigo. Cuando estos dos últimos divergen respecto a metas fijadas, el adolescente suele hallarse más cercano a la madre que a sus amigos.

De las de situaciones antes citadas, puede destacarse evolución social, que va desde el establecimiento de relaciones colectivas a relaciones individuales, lo cual se presenta a través de interacciones con los compañeros de la misma edad desempeñando funciones parecidas a las de la niñez pero de manera más decisiva.

Por tanto, estas interacciones pasan a formar un organismo socializador por antonomasia, que es la fuente principal de donde el adolescente recaba su estatus y autoconcepto, ante lo cual las relaciones entre sus iguales del mismo sexo y del opuesto sirven de prototipo para el establecimiento de futuras relaciones entre adultos, ya que el adolescente necesita compartir sus sentimientos, dudas, temores y proyectos con otras personas, y difícilmente puede hacerlo con los padres que no logran comprenderlo aunque pongan mucho esfuerzo en ello.

Así mismo, *“el adolescente se encuentra en el proceso de romper lazos familiares y para esto necesita desesperadamente el apoyo, la aprobación y la seguridad que le proporciona su grupo de iguales”* (Palacios, Carretero y Marchesi, 1995).

Por otra parte Douvan y Andelson escriben sobre la influencia de los padres y adultos que rodean al adolescente, *“Los de generaciones pasadas serán sus modelos, espejos auxiliares, y contrastes, en su aventura de independencia, de cristalización de una identidad propia”* (Douvan y Andelson, citados por Mussen, 1990).

De ahí que, la pequeña sociedad que van generando a partir de las relaciones intrafamiliares (padres y hermanos) repercute en el futuro en la designación de responsabilidades sociales, hecho que empieza sus cimientos con los grupos sociales en la adolescencia.

Grupos sociales en la adolescencia

Dado que se presenta con frecuencia la necesidad de pertenencia a un grupo ya sea los compañeros de clase, los vecinos y todos los jóvenes de una edad determinada con los cuales se comparten actividades, paseos y aventuras, es de suma importancia reconocer el papel que juega cada grupo en el desarrollo de las y los jóvenes adolescentes.

Ituarte de Ardavín (1997) considera tres grupos sociales en los cuales se desarrolla el adolescente, el grupo familiar, el grupo escolar, las bandas ó pandillas:

- *El grupo familiar.*- A este grupo no se le escoge, se nace en él, y por lo tanto influye considerablemente en la personalidad; los niños se identifican con su familia, pero en la adolescencia descubren a veces que ésta tiene ciertas características que les parecen negativas, como la falta de atención o el afecto, diferencias o comparaciones entre hermanos, etc.
- *El grupo escolar.*- Al incorporarse a la educación escolar el niño empieza a formar parte de una comunidad separada de la familia, en la cual se relaciona con una población con la que comparten ciertas características y metas. En la adolescencia esta población se divide en subconjunto, cada uno con actividades, gustos y puntos de vista diferentes.
- *Las bandas ó pandillas.*- Generalmente se forman en el barrio o la colonia en que se vive y las integran adolescentes de características semejantes, puede presentarse como aspecto positivo y reunir compañeros que pasan por experiencias similares.

Por su parte Dunphy (citado en Palacios, Carretero y Marchesi 1995), distingue dos formas básicas de organización grupal: la pandilla y la piña (consejo).

- La pandilla suele abarcar alrededor de cinco miembros, sin sobrepasar los nueve. Implica un compañerismo estrecho de todos los días, al hacer cosas y

divertirse juntos y una recíproca aceptación personal de cada uno por los demás; es un grupo cerrado no fácilmente accesible a los demás.

- Consejo (León, 1990) es mayor que la pandilla, en cierto modo nace como agrupación de pandillas, donde cada individuo pertenece a la vez a la pandilla y al consejo. Con el consejo se relacionan actividades organizadas como fiestas, deportes o excursiones; actividades que por otro lado, parecen más de fin de semana que el resto de los días, de tal forma que en el consejo, los adolescentes establecen lazos más estrechos con los compañeros.

Conforme estas pandillas se reafirman y la edad avanza se empieza a abrir paso a las pandillas mixtas, pues el adolescente busca fijación en un objeto de amor con el sexo opuesto, por otra parte los chicos desarrollan una intimidad interpersonal más lenta y más tarde que las chicas.

Ya que de acuerdo con Palacios (1995) a medida que se intensifican las relaciones con compañeros del otro sexo, decae en algo la relación con los del propio sexo, tal como se manifiesta en estar y hacer cosas con los amigos, ó tener intimidad y confianza con ellos.

A partir de lo anterior, cabe mencionar que este desarrollo atiende a ciertas necesidades que deben tomarse muy en cuenta para su óptima consecución, por lo cual Maslow (citado en Palacios, Carretero y Marchesi, 2001) supone que *"la pertenencia a una familia, a un grupo de una comunidad, así mismo los grupos sociales, han creado una serie de necesidades"*, entre las cuales destacan las de vivienda, vestido, servicios públicos, así como las instituciones de salud y escolares.

La insatisfacción de alguna de las necesidades antes mencionadas puede traer consigo problemas psicológicos y sociales tales como: desnutrición, enfermedades físicas o mentales y suele venir acompañado de la falta de realización que el sujeto intentará solventar a lo largo de su vida.

Por otro lado, la escolaridad brinda seguridad a un individuo; la carencia de ésta le impedirá conseguir un mejor empleo y redundará en la frustración. Finalmente los recursos sociales como la comunicación, el juego y el aprendizaje, ayudarán al individuo a desarrollar su potencialidad.

En otras palabras, al hablar de potencial, se refiere a su desarrollo cognitivo y psicomotor, así como el social ya que estas dimensiones lo marcarán como ser humano integral, conjuntamente con el afectivo.

DESARROLLO AFECTIVO EN LA ADOLESCENCIA

Después de haber explorado las etapas sociales por las cuales pasan los jóvenes adolescentes en el momento de la formación de su personalidad y cómo esta influye positivamente en su formación integral, igualmente importante es dar a conocer cómo se lleva a cabo el desarrollo del área afectiva de los jóvenes, y cual es el papel que juega ésta en el desarrollo de los sujetos.

La variabilidad de las emociones lleva al adolescente en muchos momentos a respuestas más o menos impulsivas, incluso reactivas o poco analizadas, lo que repercute en una visión tóxica en el ámbito social, donde la conducta del adolescente es irregular, poco reflexiva y en muchos momentos inestable.

Estas emociones y sentimientos parten de las vivencias y estímulos que los chicos reciben de su entorno social real e inmediato y que serán reflejo de actitudes, valores e intereses que presentará a lo largo de su vida.

Las emociones se caracterizan por ser reacciones de carácter brusco y de duración breve, que aparecen como respuesta a acontecimientos externos e internos.

Por lo general tienen una influencia directa sobre el sujeto, de tal suerte que las emociones y el ánimo se reconocen fácilmente (Enciclopedia de Psicología, T.3).

Una fase importante en el adolescente es la emancipación de los padres, pues los marca como seres autónomos. Pero si ésta llega sin que se hayan cubierto las necesidades afectivas podría originar en los chicos sensaciones de soledad, abandono e incompreensión y en ocasiones un sentimiento de haber sido engañados (Palacios, 1997).

A este respecto Macias Valadéz dice: *"...esto puede producir angustia, tristeza y otros sentimientos que se liberan de su contenido simbólico para emerger de la conciencia del adolescente"*. Sin embargo es una parte esencial del ser adolescente el afrontar con responsabilidad la pequeña libertad que conlleva su estadio (Macias Valadéz, 2000).

Al contrario de lo que puedan generar estas situaciones al haber comprensión y apoyo por parte de los padres hacia el adolescente se logra que se sienta comprometido, valorado y con base a las relaciones afectivas que se establecen, orientado y exigido, pues *"el adolescente no quiere fracasar aunque no siempre actúe para evitar el fracaso"* (Callabed, 1998). Las relaciones afectivas dependerán ampliamente de la satisfacción de necesidades materiales y afectivas.

Al respecto Maslow (citado en Palacios, Carretero y Marchesi, 1995) dice que *"Es esencial satisfacer las necesidades afectivas para lograr un desarrollo armónico e integral"*.

Por tanto es necesario explicar a que se refieren las necesidades afectivas.

Necesidades Afectivas

Maslow explica que *"el ser humano necesita afecto, amor, atención, protección, comprensión, aceptación, respeto, reconocimiento y valorización"* (citado en Palacios, Carretero y Marchesi, 2001). Si una familia satisface las necesidades afectivas de un niño puede vislumbrarse que será una persona segura de sí misma, armónica, confiada; de lo contrario será inseguro, agresivo, desconfiado, porque la ausencia del amor impide la expansión de la personalidad.

Los niños necesitan un medio ambiente estable, tranquilo, incluso rutinario, un mundo que les brinde protección, donde disfruten la libertad, donde el medio familiar proporcione seguridad al niño con la satisfacción de las primeras necesidades de afecto (Chapela, 1999).

El respeto es básico para el desarrollo individual del adolescente, para que éste aprenda a respetar a los demás, siendo independiente, libre, hasta donde su libertad no afecte a otros. Un niño que se sabe respetar, expresa sus sentimientos y opiniones sin temor al castigo. Así como el respeto es indispensable para el crecimiento sano de los niños y adolescentes hay otras necesidades que deben ser cubiertas, como el reconocimiento y la aceptación (Alonso, 1999).

De la misma manera *"el reconocimiento y la aceptación por parte de los demás favorece la autoestima, la cual alimenta la seguridad, la creatividad y la autovaloración, cuando no ocurre esto el individuo se siente minimizado, frustrado, incapaz de desarrollar su propio potencial"* (Palacios, Carretero, Marchesi, 1995 p.p.119).

Todas estas necesidades afectivas deben ser cubiertas y estar continuamente presentes en el contexto familiar, ya que la mayoría de las veces estas situaciones afecta el comportamiento del ser humano.

A continuación se presenta una conceptualización relacionados con necesidades afectivas.

- Afecto: sensaciones subjetivas o tono emocional que se acompaña a menudo por expresiones observables por los demás. Los afectos específicos son

sentimientos positivos, expresado hacia un objeto, que acompañan una idea o representan sentimientos. Puede ser placentero o displacentero. En 1895, Sigmund Freud mencionó que es una manifestación de energía psíquica, una forma de descarga de los instintos. Al igual que las emociones los afectos son procesos de descarga, las terminales de los cuales se perciben los sentimientos (Enciclopedia de Psicología Océano, 1999).

- Aceptación social: *“se remite a la capacidad que tiene un individuo para compenetrarse con su entorno próximo, es decir que tan rápido puede entablar conversaciones y establecer relaciones de compañerismo y amistad, sin que se sienta en desventaja ante la situación”* (Libro de Contenido Formación Cívica y Ética, 2000; pp. 83).
- Reconocimiento: acción y efecto de apreciar y distinguir un valor, calidad o forma de objeto en otra persona o en uno mismo, inspección o examen de las cualidades de un sujeto o situación.
- Amor: el amor tiene varias manifestaciones donde interviene y aparecen diversos sentimientos como la confianza, la admiración, la armonía y el bienestar por la convivencia. Se considera que el amor es estable cuando se mantiene un equilibrio equitativo entre lo que se da y lo que se recibe. También se llama amor a los sentimientos positivos entre padres e hijos y entre hermanos de una familia. Este último es un amor con inhibición en su fin, o sea inhibir su aspecto genital, el que extendiéndose fuera de la familia, crea nuevos lazos en forma de amistades (Enciclopedia de Psicología Océano, 1999).
- Amistad: *“relación de mutuo afecto con una persona basada en sentimientos de disposición, afinidad y solidaridad.* La elección del sujeto amigo tiene lugar generalmente de acuerdo con la proximidad espacial y con una semejanza de actitudes o de manifestaciones afectivas, y menos con los rasgos de personalidad (Enciclopedia de Psicología Océano, 1999).

- Autoaceptación: *“es que nos enfoquemos a la experiencia de una actitud que vuelve irrelevante los conceptos de aprobación y desaprobación: el deseo de ver, de saber, de percatarse. Aceptarnos no significa carecer del afán de cambiar, mejorar o evolucionar, lo cierto que la autoaceptación es la condición previa al cambio”* (Branden, 2002).

- Comprensión: *“remite a los términos de empatía y solidaridad que una persona tiene la obligación de poseer para el bienestar de la familia así como del contexto inmediato”* (Diccionario Larousse, 2001).

- Respeto: garantiza la equidad y la justicia, al tratar como iguales a personas que no poseen las mismas características. *“El postulado de la igualdad obliga al respeto, este posibilita la convivencia pacífica y se basa en el conocimiento de uno mismo y de los demás”* (Planes y Programas Formación Cívica y Ética, 2000).

- Valorización: *“tiene que ver con la autoestima propia del individuo y que tanto valora (grado de valor numérico que tiene que ver con el valor absoluto) su integridad y dignidad como ser humano”* (ser asertivo). (Planes y Programas Formación Cívica y Ética, 2000).

- *“Todos comprendemos palabras como amor y afecto, pero nos resulta casi imposible hacer una descripción específica de éstos términos. Pueden distinguirse tres grandes familias de experiencia afectiva: las emociones, los afectos y el ánimo”* (Enciclopedia de Psicología, 1999. Tomo 3).

Es importante conceptualizar las necesidades afectivas, ya que si bien se tiene noción de lo que significan algunas de ellas, no se sabe con certeza lo que significan, de ahí que su aplicabilidad y funcionalidad en la vida cotidiana son poco expresadas, no así manifestadas. Se conocen comúnmente como sentimientos de afecto.

Por otra parte Maslow (1967) señala que en su teoría de jerarquización de necesidades, que todo ser humano tiene derecho satisfacerlas empezando por las fisiológicas, es decir las que les permite a un organismo vivir, como comer respirar, tomar agua, etc. Las psicológicas que son las que le siguen en su jerarquía son sociales, de bienestar, seguridad, protección, pertenecía, valorización, estima, amor. En este sentido en esfuerzo por compaginar éstas con las Alonso (1990) las necesidades para este trabajo sería.

Autoaceptación: el hombre tiene que aprender a ser el mismo y por tanto aceptarse.

Comprensión: tiene que ver con el orden cognoscitivo, saber causa y efecto en contraste con su actitud pasiva en el mundo.

Valorización: se encuentra asociado a constructor psicológico de las personas, sobre el respeto a sí mismo y su amor propio.

Aceptación social: la necesidad de ser aceptado no solo por la familia, sino por organizaciones sociales que le siguen a la familia. Vecinos, comunidad, etc.

Respeto: que en principio se respete e así mismo, sea libre, sin la manera de afectar al resto de las personas.

Afecto: todos los cariños y sentimientos que se llevan dentro y fuera de la familia. Para Maslow sí no tiene satisfecha esta parte, tendrá serios problemas en sus relaciones interpersonales.

Afectividad en la familia: el tipo de dinámica que se sigue en la familia será un modo de comportamiento que se proyectará a la cultura.

Reconocimiento: tiene que ver con lo le gusta a los personas que se reconozca y se hable bien de ellos, en cuanto a acciones y actitudes. A ser importante en su contexto.

Atención y protección: describe el afán de una persona por poseer seguridad y disfrutar de atención de las demás personas. Su vulnerabilidad se siente tranquila aún en circunstancias de miedo. Se siente protegido.

Amor: es una necesidad se que sigue en la escala de Maslow como culminación de la utorealización y que supone que todas las demás necesidades sean cubiertas (Maslow, 1967 en www.edu.uch/rrhh)

De igual forma que las emociones, el afecto puede aparecer como una reacción ante determinados estímulos externos, pero a diferencia de éstos, también se manifiestan de manera autónoma. El afecto suele expresarse de diferentes maneras según sea el caso y dependiendo también del contexto en el cual se exprese o con quien se exprese.

Tipos de afecto

Como preámbulo el amor es un sentimiento que puede expresarse de múltiples formas, por lo que se puede decir que los demás afectos tienen diferentes modos de expresarse, es decir, el amor que siente una madre hacia su hijo, el sentimiento que se tiene por un viejo amigo de antaño a un nuevo amigo, lo que el ser humano siente hacia los demás o hacia ciertas cosas, en diferentes situaciones o tiempos.

Por su parte Ituarte de Ardavín (1997) categoriza el afecto de las siguientes maneras: El amor paternal, amor filial, amor fraternal, amor conyugal, amistad. Este último es el afecto que más se presenta o se encuentra en la adolescencia. Y se refiere a *“el afecto entre personas de condiciones semejantes, que se procuran el bien mutuo y desinteresadamente, con estima y simpatía”* (Enciclopedia de Psicología, 1999), y que tiene que ver con aspectos, como solidaridad, que permite pensar en el bien estar de los demás. Es el afecto que conmueve cuando alguien sufre, aunque no se conozca.

Para que un adolescente llegue a ser un adulto verdadero y no solo maduro físicamente, él o ella debe de lograr un cierto número de áreas básicas o procesos de desarrollo; en una sociedad occidental éstos incluyen el ajuste a cambios físicos en la pubertad, desarrollar independencia de los padres, adoptar nuevos papeles sociales y sexuales y establecer relaciones afectivas con sus coetáneos (Mussen 1990) *“Ser*

adulto significa tener identidad propia así como una cierta autonomía financiera e independencia” (Callabed, 1998).

A la par de todos estos procesos, *“el adolescente también debe de desarrollar su sentido de identidad y cierto tipo de filosofía de vida” (Mussen, 1990).* En el lapso que duran todos estos procesos los padres no dejan de tener una enorme influencia dentro y fuera del contexto familiar.

Tal vez sea menos obvia pero es igual de importante, la posición de los padres en el sentido de cuánto apoyan para favorecer las capacidades antes citadas. En la actualidad se vive una turbulencia de cambios sociales *“en los cuales existen pocas normas morales definidas con claridad, donde el futuro se presenta incierto para enfrentarse de modo efectivo con el mundo del mañana” (Palacios, Carretero y Marchesi, 1998).*

Los adolescentes requieren disciplina, pero también independencia, confianza en sí mismos, adaptabilidad y un fuerte sentido de sus propios valores, cualidades en donde el papel de los padres de familia es decisivo para su construcción.

“Actualmente las investigaciones han demostrado que estas cualidades se fomentan más cuando los padres demuestran respeto por los hijos, lo hacen participar en asuntos familiares y toma de decisiones, así como alentar el desarrollo de la independencia apropiada a la edad, pero también guarda para sí la responsabilidad final” (Mussen,1990. p.p. 301).

Para comprender el alcance del área afectiva y la forma en la cual está inmerso el adolescente en toda esta efervescencia de sentimientos y afectos será conveniente analizar más profundamente el desarrollo afectivo de los adolescentes.

Etapas del desarrollo afectivo en los adolescentes

Douvan y Adelson (Citados en Palacios, 1998) explican las diferentes etapas por las que pasan los adolescentes, estas son:

- * Adolescencia temprana, de los 11 a los 13 años; en la cual la amistad descansa en la actividad común más que en la interacción misma.
- * La adolescencia media, de los 14 a 16 años, se acentúa la seguridad (lo que en el chico o la chica es un amigo fiel, digno de confianza).
- * La adolescencia tardía, desde los 17 años; da paso a la experiencia más relajada de la amistad: se teme menos la pérdida o el abandono del amigo.

Estas etapas llevan a concluir que dentro de los 10 a los 17 años surge una serie de cambios que son relativamente graduales los cuales llenan de confusión afectiva al adolescente y que los debe tener presente tanto la familia como la escuela.

Por otra parte, Allen (1982) describe otros procesos:

A los 12 años la sensibilidad es tan intensa en los chicos como en las chicas, sin embargo las chicas a esa edad tienen menos timidez para relacionarse con los iguales pues su círculo todavía está cerrado para los chicos, lo contrario sucede a los chicos. Sin embargo empiezan a elegir amistades, según compatibilidad y actividades que tengan en común.

A los 13 años se refuerza la amistad y los chicos se vuelven más tímidos, las chicas toman más en serio al grupo.

Los 14 años presentan un despertar sexual con el compañero o amigo del sexo opuesto pues esta edad supone la entrada o relaciones amistosas con los chicos,

hacen actividades en común, las amistades son más selectivas y los grupos se vuelven más nítidos.

A los 15 años los chicos experimentan una sociabilidad más abierta. Su sentido de la amistad se perfecciona, por que el amigo es conservado más por afinidad de caracteres y el afecto mutuo se enriquece con un entusiasmo por sus intereses comunes.

A los 16 años mejora la relación con padres y hermanos así como las amistades, siempre en pequeños grupos, formalizándose y desapareciendo de ellos el sentido de inexistencia para los demás. *“Cultivan sus amistades en que la cooperación calurosa es tan importante como el objetivo perseguido”* (Allen, 1982). De ahí que la amistad es un fuerte vínculo que dará pie a otros tipos de sentimientos y antagonismos que el adolescente debe aprender a reconocer como parte de su bagaje sociocultural.

La amistad por otra parte, se da de tal manera, que para entonces ya se han iniciado importantes relaciones heterosexuales. Con el paso las relaciones de amistad se hacen más pacíficas, menos tensas y conflictivas, no tan atribuidas de celos, es decir, se tiene más confianza a los amigos. A la par que se desarrolla la amistad también tendrán lugar otros tipos de manifestaciones que le darán al adolescente parámetros de comportamiento de gran utilidad para su vida posterior a la adolescencia.

Manifestaciones del desarrollo afectivo en el adolescente

Análogamente a las etapas del ser humano, el adolescente pasa también por sus propias etapas, la pubertad marca el inicio de ella y con ello la evolución de la afectividad o sensibilidad.

Para Mauco (1981) la afectividad en los adolescentes esta se caracteriza por los siguientes acontecimientos:

Inicia con la desaparición de los estrechos lazos entre ellos y sus padres por una transferencia de la energía afectiva hacia otros sujetos. Debido a que el adolescente en este momento se encuentra súbitamente en posición de gran cantidad de energía afectiva que está obligado a encausar, orientar y dominar, ante lo cual no sufre ningún tipo de desgaste.

De aquí que el adolescente posea sentimiento de riqueza, tensión e inquietud que lo invade, sensación de fuerza sin dirección, de debilidad, sintiéndose caminar a tientas en busca de sí mismo. *"Es el momento en el que las grandes amistades amorosas, por tanteos, llevan un sello de infantilismo"* (Chase, 1998).

Aparece también el sentimiento de incertidumbre y de confusión, porque el adolescente no ha completado su proceso de identidad y búsqueda de sí mismo. Así como el bagaje de conceptos, valores y afectos que se presupone deben estar presentes en esta etapa; se trata de un sentimiento de insatisfacción y sufrimiento porque algo indica que debe ir en busca de relaciones y amistades distintas.

Tan es así que *"a veces en este gran esfuerzo de transformación, el adolescente puede experimentar una sensación de desdoblamiento; de despersonalización"* (Mauco, 1981).

Es decir recibe tantos y diferentes estímulos de las personas que lo rodean que momentáneamente hay dudas en su manera de ser y de proceder, algo que él tiene que resolver a lo largo de su estadio, para poder aterrizar su propia personalidad e identidad.

Cabe mencionar que como *"su identidad está en vías de desarrollo le es difícil incluirse a grupos nuevos"* (Coleman, 2003). De tal forma que se percibe como analítico e introspectivo, características que se imagina tienen sus coetáneos, pero que *"no se detiene a investigar y se concentra en sí mismo"* (Mussen, 1990).

Cuando un muchacho ha conseguido dominar y canalizar sus nuevas fuerzas sale definitivamente de sí mismo, obtiene su autonomía y forma su identidad tanto desde el punto de vista afectivo como intelectual. Entonces proyecta sobre el mundo su amor y su interés, su combatividad y su inteligencia.

Al mismo tiempo que aparece esta *“imagen romántica”* (Palacios, Carretero y Marchesi, 1995) buscan establecer una independencia, la cual será una de las principales tareas de su quehacer pues *“de ello dependerá que cree relaciones exitosas, se prepare para una vocación y forme un sentido de identidad”* (Mussen, 1990).

En el aspecto afectivo puede amar a otra persona por ella misma y conoce la posibilidad de sacrificio y abnegación. Por eso la adolescencia es la etapa de amistades apasionadas, de admiraciones fervientes y de sueños conmovedores. Una de las tareas fundamentales a las que se enfrentan los adolescentes es la de establecer independencia.

“El joven no logra hacer entonces las demás tareas, si no la de crear relaciones exitosas con los coetáneos, prepararse para una vocación y formar un sentido de identidad, lo que será un tanto muy difícil” (Mussen, 1990).

Una característica particular de los adolescentes se refiere a su muy baja capacidad para desarrollar una intimidad interpersonal, comparados con las chicas, ellos poseen menos énfasis en los componentes afectivos y expresivos de la amistad, y mayor en los aspectos instrumentales.

Sin embargo tiene a su alcance relaciones sólidas de amistad que lo alejan del medio familiar y entonces comienza a manejar su libertad de acuerdo a valores y principios que le han inculcado en su casa. *“Con la seguridad de relaciones sólidas el*

adolescente podrá tomar sus distancias, distinguirse de sus padres y ser él mismo, sin dejar de ser punto de interés para sus padres” (Callabed 1998, pp.170).

Así, sus compañeros y grupos de iguales pasan a formar una parte muy importante dentro de la identidad del adolescente estableciéndose la dinámica de la amistad, la que por cierto se establece más rápidamente entre grupos que tienen similares gustos; así como la necesidad de adaptación que tiene el joven por su grupo de iguales.

La escuela será la principal promotora de la amistad y de sus relaciones interpersonales, tanto que se establezca dentro del grupo y que en algunos casos siendo bien conducida por parte de quienes estén inmersos en dicha amistad, tendrá un impacto directo sobre la afectividad del adolescente, así como en el desempeño académico y en la adquisición de valores.

Al respecto Mussen explica como ejemplo *“la manera en que manifiestan su gran devoción por causas humanitarias, hacen muy poco por ponerlos en práctica, lo cual repercute directamente en su adquisición de valores”* (Mussen, 1990).

Así que, indudablemente los vínculos de amistad pueden ayudar al adolescente de diversas formas, los amigos pueden relatarse confidencias o desahogarse entre sí; es posible que se sientan sorprendidos o felices al descubrir que sus compañeros tienen sentimientos similares a los suyos; además que la confianza en sí mismo que se tiene un adolescente, puede ser fortalecido por un amigo que realmente comprenda y que de verdad lo conozca, le profese simpatía y lo estime.

Estas características valoradas en el adolescente le dan un rostro más humanizado, pensando en que la educación tenga este enfoque, de acuerdo con las necesidades afectivas que presentan los adolescentes en este nivel educativo.

Como se mencionó con anterioridad la escuela tiene influencia en el desarrollo de estos procesos en el adolescente, y a su vez ésta se propone con rostro más humano derivándose en corriente humanista, de esta forma quedan vinculados el taller, la educación y el humanismo de tal suerte que darle un enfoque humanista a este trabajo es de total importancia pues de ahí se deriva el taller que se propone en este trabajo y sus posibles implicaciones en el sistema educativo.

HUMANISMO

Hoy en día el mundo se desenvuelve a vertiginosamente, la tecnología, las ideas innovadoras, etc., son cosas que al parecer han dejado a un lado la sensibilidad del ser humano. Autores como Maslow, Allport, etc., han considerado el humanismo como una de las mejores iniciativas hacia el logro de incomparables capacidades en el ser humano, lo cual involucra que este deba ser considerado como parte de la educación.

Hay que establecer que el humanismo se relaciona de la psicología humanista, con representantes como Maslow, Allport, Rogers, que entienden al humanismo como conjunto de caracteres que ponen en funcionamiento todas las ciencias humanísticas (las artes y la cultura así como la ciencias) para el bienestar de la sociedad, recubriendo las necesidades de su yo interno en su totalidad, dentro de su realidad, la cual es entendida como la esencia del mundo

Rogers (1975) por ejemplo, menciona que la comunicación es el punto de partida en el quehacer humanista, ya que la sociedad se encuentra intrínsecamente relacionada con las ciencias humanas, en donde la comunicación es una de las herramientas imprescindibles en los procesos de desarrollo humano.

Rubio (1987) por otra parte, dice que el humanismo concibe al hombre como una disyuntiva entre su yo y su otro yo (el inconsciente), el primero debe tener una íntima relación con su inconsciente para comprenderse y hacerse uno solo y así proyectarse ante la sociedad. Cabe señalar que una vez que el yo se acepta y comprende, entonces el fenómeno de la individualidad, la identidad, creatividad, etc., se transfiere hacia los seres más próximos.

Mientras que para Silva (1970) el humanismo pretende estudiar al hombre en su totalidad, que debe ser universalmente desarrollado. Estudia lo que genera al hombre como tal y en contacto con la naturaleza, de ahí que pretenda primero que él comprenda su yo para poder volverse generador y creador de su entorno proyectándolo a la humanidad. Es así como la educación tiende a ser más atribuida a ciertos aspectos humanos, donde se comienza a conocer y aceptar nuestro yo, para después dar paso al conocimiento, lo cual nos traslada hacia un conocimiento renovado y a una conciencia de saber hacer las cosas.

Los autores revisados marcan la importancia del humanismo y tratan de dar una explicación al hombre y sus posibilidades, donde el contexto, la cultura y la sociedad integran un papel importante en su propia realidad de humano. Sí se piensa que el humanismo podría ser un parámetro o criterio trascendental para el hombre, entonces también tiene que educarse bajo esos mismos parámetros o criterios; se trata de basar a la educación en cuatro grandes pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser.

Delors menciona en su texto los cuatro pilares de la educación que *"el primer tipo de aprendizaje (aprender a conocer) tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, que el dominio de los instrumentos mismos del saber, donde puede considerarse la finalidad de la educación"* (Delors, 1997).

Estos tipos de aprendizaje (aprender a ser, aprender a convivir con los demás y aprender a hacer) tienen más connotaciones humanistas que derivan a una buena proyección hacia la sociedad.

CONCEPCIONES DE HUMANISMO

El humanismo descende directamente de la filosofía existencialista que trata de explicar la relación hombre y naturaleza. Trata de explicar la presencia del hombre, sus vivencias y muerte; es decir, el hombre tiene que ser, tiene que funcionar, tiene que establecer su nicho ecológico dentro de la naturaleza y sus experiencias (Echarri, 1997).

Es necesario ser perspectivo con su realidad es decir representarla en forma y disposición con que se aparece; y establecer conexiones filosóficas que expliquen su propia existencia. Las nociones anteriores hacen del humanismo, lo más cercano a la introspección al ser y a su conciencia. Así el humanismo tiene por función brindar esa explicación que tiene que ver con el ser interno.

En este sentido también se habla con anterioridad de la estrecha relación que existe entre el hombre y la naturaleza, dos fenómenos subordinados, el primero del segundo y además que están en estrecha vinculación, ya que el segundo requiere ciertas condiciones de la humanidad para que se estudie con profundidad todo lo que de ella surja (ciencia). El primero tiene que ver con cuestiones intrínsecas del sujeto, y como se proyecta y repercute en la sociedad. De tal suerte que el primero es consecuencia del segundo. Necesariamente el hombre tiene que comprenderse, encontrar su propia identidad para poder acceder a una cercanía a la comunidad (Echerri 1997).

Dicha relación tiene el objetivo de sensibilizar el ser del hombre mediante la experiencia que la naturaleza desencadena; lo hace albergar una serie de sentimientos y emociones, que hace suyos y los interioriza en su existencia, dando como resultado

humanizar al ser humano, haciéndolo consciente de lo positivo y negativo, además de una toma de decisión que sostiene su autonomía y sensibilidad.

A esto nos dice Echarri: *"el binomio de la naturaleza hombre se acerca a un tipo de fenómeno donde la primera subyace en la totalidad al hombre y crea en él una percepción de todas las cosas; hipersensibilizándolo"* (Echarri, 1997 pp. 345).

Es así como el hombre adopta una significación de su presencia en el mundo, de su realidad, y empieza un juego de sentido y significado, abriendo un horizonte de conocimientos y comprendiendo la función de éste y de todas las cosas que lo integran.

Lévinas (1998) por su parte, menciona que *"ese horizonte no es el resultado de una suma de datos ausentes, pero cada dato del mundo tiene la necesidad de un horizonte para definirse y darse, tomando en cuenta el modelo de un contexto, y este a su vez de un lenguaje y cultura"* (Lévinas, 1998; pp. 45). Es decir, sí se considera que la educación conjunta las tres últimas condiciones de realidad, como Lévinas explica, entonces sus palabras adquieren sentido, pues la educación crea en buena medida la realidad y el horizonte de significado del hombre, ayudando a poseer identidad y personalidad.

El paradigma humanista propone que todo ser humano tiene la necesidad de desarrollar una personalidad, siendo ésta una organización total que está en un continuo proceso de desarrollo. Finalmente queda establecido que el humanismo es un enfoque en psicología que pretende dar explicación de qué es el ser humano y su función en el mundo, y que a partir del significado y sentido paralelo a la educación que adquiera, se creará una toma de decisión y se abrirá un horizonte de significado (Maslow, 2001).

Tomando en cuenta que la escuela está en su gran mayoría creada para la población joven, es necesario mencionar que en un posible futuro serán ellos los que

estén encargados de siguientes generaciones y de ellos dependerá que tan preparados estén dichas generaciones. En concreto que la educación y el humanismo estén relacionados puede coadyuvar a la idea anterior.

Es así como el siguiente apartado da señas de que tan inmiscuido está el joven en un enfoque que presupone una autoridad moral elevado por la carga de actitudes y valores hacia la raza humana.

HUMANISMO Y JUVENTUD

Cabe identificar a la juventud como una importante estancia del ser humano en relación con la naturaleza, que se basa especialmente en el respeto y tolerancia a los demás. Al respecto Lévinas menciona que *“las aspiraciones de los jóvenes en el mundo de hoy, a pesar de la violencia y la irresponsabilidad en la que degeneran; se producen en el margen de un pensamiento consagrado a la subjetividad definida desde la responsabilidad y contra la noción del ser”* (Lévinas, 1998; pp. 74).

La idea de la subjetividad y por consiguiente la idea de la defensa del hombre, entendida como la defensa del hombre distinto a mí, preside lo que en nuestros días se llama crítica al humanismo. Esta rechaza la responsabilidad en jóvenes sujetos lleven a cabo la condición de subjetividad y defensoría del hombre por el hombre, ya que forman estructuras específicas en su contexto y pierden juventud, es decir; *“juventud que es ruptura de contexto, palabra que zanja proveniente de la sinceridad, y de la propia responsabilidad de otro”* (Lévinas, 1998).

Si bien estas actitudes de responsabilidad y sinceridad repercuten sobre el joven, también es justo decir que en algunos casos no se generaliza, pues el adolescente por

estar en esta etapa tiende a rebelarse ante la sociedad, de ahí que las personas que se encargan de dirigirlos cuenten con las herramientas necesarias. La juventud consiste en rechazar a un mundo denunciado desde mucho antes. Pero la denuncia se ha invertido, hacía ya mucho tiempo en pura literatura y cláusula de estilo. *“Algunas voces le devolvieron su significación propia e irrecusable. La vaga noción de autenticidad adquirió aquí un sentido preciso”* (Allport, 1979).

La juventud es autenticidad, pero juventud definida por sinceridad, que no es la brutalidad de la confesión, ni la violencia del acto, sino acceso al otro, hacerse cargo del otro, que proviene de la vulnerabilidad humana. La juventud capaz de descubrir responsabilidad debajo de la espesa capa de literaturas que se liberan de la vida y el estudio; la juventud de la que no puede decirse más, ha dejado ser la edad transición y del paso, para manifestarse como humanidad el hombre (Lévinas, 1998).

Es importante hacer hincapié que para quienes participan en la cultura, la sociedad y por tanto la educación, deberían converger en un punto humanista hacia la visión del adolescente, el humanismo y la educación están estrechamente ligados por las connotaciones afectivas y conocimiento del yo que este binomio encierra.

HUMANISMO Y EDUCACIÓN

La afectividad se ha transferido a un lugar importante dentro de la educación y del humanismo, de ahí que grandes educadores han tratado de apoyarse en la psicología humanista para desarrollar planes donde estén de manifiesto movimientos potenciales humanos con énfasis en grupos de encuentro, el adiestramiento de la sensibilidad, la dinámica de grupos y el desarrollo personal (Mauco, 1981).

Psicólogos humanistas como Rogers manifiestan que de uno u otro grado, el hombre tiene control de su propio destino, las personas se pueden volver consientes y controlar las fuerzas que los afectan, contrapunteándose con los psicoanalistas que

dicen que el hombre esta motivado por impulsos inconscientes que motivan la conducta y que es incapaz de controlarlos.

Autores humanistas como Maslow o Allport, han tomado a este desarrollo integral del ser humano como la conjunción de la personalidad llegando a la interpretación de que tiene tres dimensiones: la emocional-afectividad, cognición-inteligencia, y volición -moralidad sin dejar a un lado el desarrollo motor o físico anatómico (Vergara, 2001).

Lo anterior nos lleva a señalar que hay complejos contruidos socialmente para que se encarguen de la educación de los jóvenes, es decir las instituciones educativas hechas esencialmente a exigencias sociales para cumplir un fin educativo sistematizado. Cabe recordar que éstas tienen el deber de desarrollar a los jóvenes o mejor dicho complementar en las dimensiones antes mencionadas y que su inicio está dentro de la familia hasta hoy sin mucho éxito.

La escuela secundaria es uno de los tantos complejos contruidos para dicho efecto, es la instancia educativa que recibirá a los púberes para dar paso a la adolescencia. Todo lo que reciban será de gran impacto. Las asignaturas de la secundaria despertarán diferentes sentimientos en los adolescentes. La asignatura de Formación Cívica y Ética hasta hoy es un importante engrane en la maquinaria de la educación humanista, pues a ella está asignada concienciar al alumnado sobre su propia formación como ser humano.

ASPECTOS GENERALES DE LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

En el país la educación se encuentra concebida como factor de progreso y fuente de oportunidades hacia un bienestar individual y colectivo; repercute en la calidad de vida de cada mexicano, tanto en la equidad social, en normas y prácticas dentro de la

convivencia humana, como en la influencia del desarrollo afectivo, cívico y social. La educación es la suma, de capacidades y potencialidades de las personas y las sociedades, y determinan el grado de preparación de de éstas (Planes y Programas Formación Cívica y Ética, 1999).

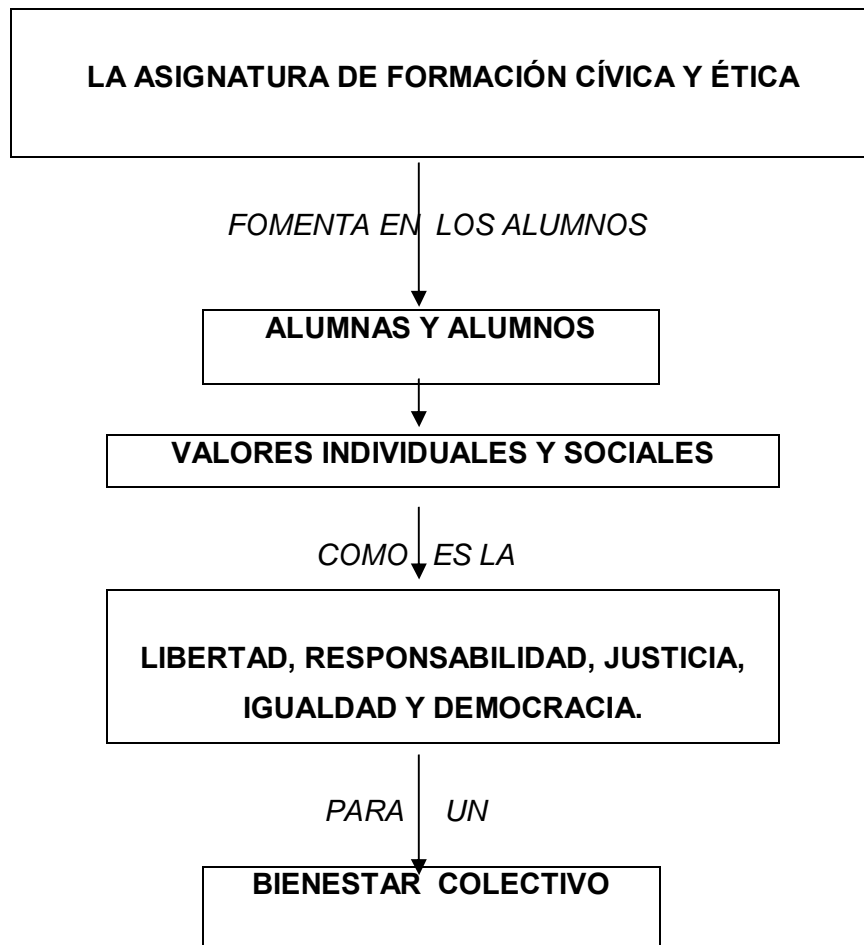
El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala que el fundamento de una educación de calidad reside en la sólida formación de valores, actitudes, hábitos y conocimientos y destrezas desde la primera infancia, a través de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

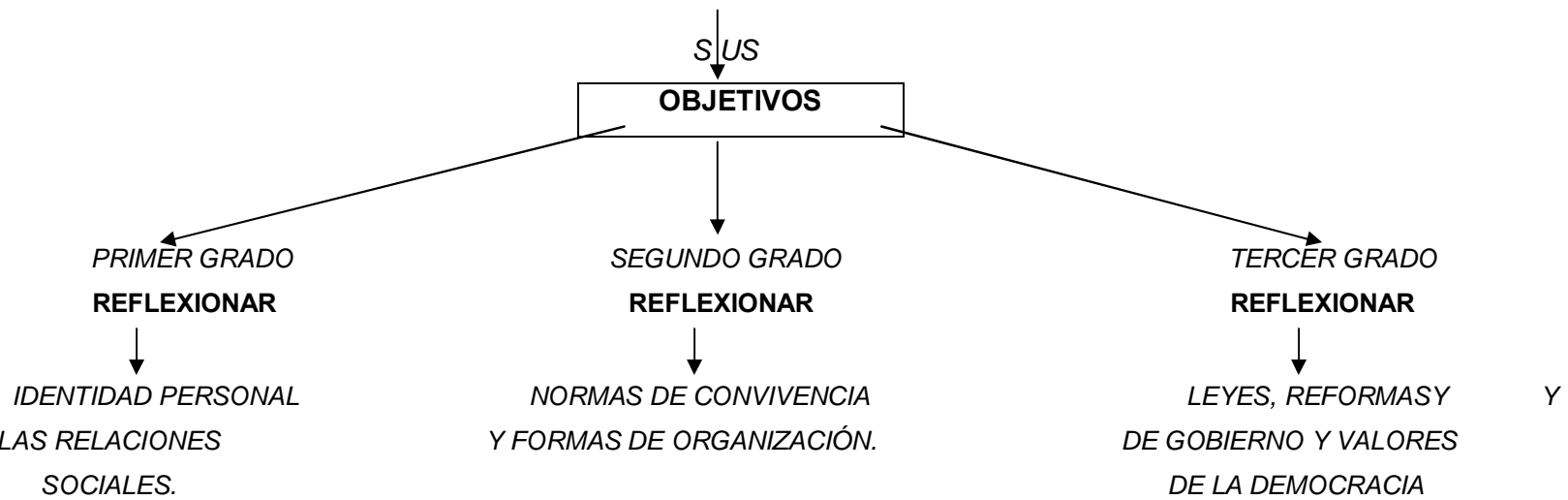
Hoy, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 señala que una educación de calidad significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales (en el ámbito intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo) y al mismo tiempo se fomentan valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida donde se formen individuos capacitados con loas exigencias del trabajo (Planes y Programas Formación Cívica y Ética, 1999).

La Ley General de Educación en 1993 (citado en Planes y Programas Formación Cívica y Ética 1999) señaló la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio en educación secundaria con la finalidad de propiciar en los adolescentes valores individuales y sociales, a través de la asignatura de Formación Cívica y Ética proporcionado por la Secretaría de Educación Pública el cual entra en vigencia a partir de 1999, actualizando y conjuntado las asignaturas de orientación educativa y civismo (Planes y Programas Formación Cívica y Ética, 1999).

Esta asignatura tiene como objetivo primordial proporcionar al adolescente elementos conceptuales y de juicio, para que los jóvenes desarrollen una capacidad de análisis, hacia la toma de decisiones personales y colectivas que contribuyan al desarrollo y mejoramiento, así como a las normas de convivencia ante la sociedad (ver esquema 1).

Esquema 1.- *“Mapa conceptual de la Asignatura de Formación Cívica y Ética, en la educación media básica” (Hernández, 2002).*





Cabe señalar que la asignatura se imparte para reencaminar la función orientadora a través del libro de contenido. De tal forma que es conveniente saber hasta que punto la asignatura promueve el desarrollo, para que los jóvenes egresen sobresalientes y concientes de su ser y de su responsabilidad, así como su función afectiva y social.

Por esta razón es importante dar un vistazo al contenido y planes de la propia asignatura.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA (FOCIVET)

El enfoque que tiene dicho programa es formativo, combinándose el énfasis y la didáctica al momento de dar clase (estrategias dentro de grupo), además de incorporarse nuevos contenidos que propician la formación de un juicio moral. Nuevamente se enfrenta a la formación de valores, que posiblemente no tomen muy en cuenta las emociones del joven, ya que a lo largo del programa no se mucho hace hincapié en ésta última.

Los únicos contenidos que los abordan como tal, están en el primer grado de secundaria ya que en éste se ve: naturaleza humana y segundo grado: problemática y posibilidades de los adolescentes.

A continuación se da una breve explicación de cada uno de los apartados.

NATURALEZA HUMANA

Este tema, comienza por concienciar al alumno sobre las nociones del ser, así como el ofrecimiento de la vida en sociedad, la responsabilidad de sus actos, que por ser producto de la actividad humana, puede ser modificada y mejorada según su participación. El contenido en el libro para el estudiante puede complementar la información, encontrándose los siguientes temas:

- ✓ Un ser libre capaz de decidir (Asertividad).
- ✓ Un ser social; se aborda la necesidad de establecer empatías (Normas de convivencia).
- ✓ Un ser histórico, un ser político (Valores de la democracia).
- ✓ Un ser que se comunica (Relaciones sociales).
- ✓ Un ser sexuado (Identidad personal) (Ávalos Lozano, et all 1999)

Así como normas y conductas por las que está regida la naturaleza humana. Un ser individual en una comunidad, un ciudadano en un país.

Es importante mencionar que los temas no abordan como tal el desarrollo de la afectividad, ni cómo enfrentar los sentimientos o desarrollarlos de manera adecuada.

Los contenidos para segundo año son:

ADOLESCENCIA Y JUVENTUD

Busca que los estudiantes comprendan la etapa por la que atraviesan, analizando los campos de decisión y responsabilidad que se abren ante ellos, así como la discusión de algunos de los problemas, novedades y posibilidades que más cercanamente les atañen como ser estudiantes. Donde se abordan temáticas como el despertar y desarrollar capacidades de pensar, tomar conciencia, ahondar en la percepción, la valoración, decisión, etc.

En este último se presentan distintos ejercicios para que los estudiantes puedan presentar sus argumentos y defenderlos. Las temáticas son:

1. Tomar decisiones y conjeturar sus consecuencias.
2. Desarrollar su percepción y emociones.
3. Sexualidad. Los jóvenes tienen que comprenderla como parte integral de su personalidad (Avalos Lozano et al, 1999).

A continuación se ejemplifica un párrafo del libro de texto con el tema Desarrollo de percepción y emociones:

“Cada uno de los seres humanos vive las nuevas experiencias como algo especial y muy personal. Esto puede hacernos sentir confusión, soledad o incompreensión de lo que nos sucede, e incluso podemos llegar a dudar de que sí todo lo que nos sucede es normal” (Avalos Lozano et al 1999; pp. 47).

Es preocupación del programa de FOCIVET hacer cuestionamientos al adolescente sobre: ¿quién soy?, ¿a dónde pertenezco?, ¿quién llegaré a ser?, etc., y en ocasiones los autores mismos no alcanzan a comprender qué pasa en ellos en cuanto a sus emociones y sentimientos.

Aunque cada quien vive de distinta forma sus experiencias y las expresa de diversas maneras, los adolescentes atraviesan cotidianamente por estas situaciones. Es por ello que dentro del programa de Formación Cívica y Ética se puede entrever la falta de solución para el joven, el cual busca una respuesta a sus emociones, pues no

le basta la solidaridad (Libro para el alumno: Formación Cívica y Ética, Primer Grado, 1999).

Ser mujer y ser hombre, géneros y estereotipos y cambios físicos y fisiológicos y emociones en la adolescencia. El objetivo de esta unidad es que el estudiante comprenda que la adolescencia es una etapa importante y transitoria, caracterizada por cambios físicos y emocionales que no deben sorprenderlos, y cuya manifestación concreta puede variar de individuo a individuo y de una región a otra; por lo tanto se debe estar alerta a los estereotipos que pretendan definir al adolescente de una manera única y esquemática.

Ejemplo del libro de texto:

Se recordará y ampliará la información recibida por los estudiantes cuando cursaban la primaria; y se reflexionará en torno a las ideas y pensamientos que tengan los alumnos en lo que a este rubro se refiere (Avalos Lozamo et al 1999)

De esta forma terminan los contenidos del libro de Formación cívica y Ética que competen a este trabajo. Ahora bien hay que manifestar que a partir de estos conocimientos y contenidos la implementación en el contexto escolar y en la familia es muy ambigua, pues no se sabe si realmente habrá transferencia.

Sin embargo el quehacer de la educación es integrar más jóvenes preparados para que todo lo anterior se lleve a cabo en ellos y haya una mayor población educada en este proceso socioafectivo y humanizado.

LA INTEGRACIÓN DEL ADOLESCENTE AL CONTEXTO ESCOLAR

En algunas ocasiones el adolescente se encuentra fuera de sí, como si no cupiera en su propio contexto, sentimiento que se alberga incluso en el ámbito educativo, pues como se dijo con antelación todavía no tiene formada su propia personalidad, por tanto

es obligación de cada institución educativa dar las facilidades para la integración del adolescente.

La integración del adolescente al contexto escolar se relaciona con la forma en que el humanismo concibe la personalidad y la potencialización de la integración humana, ya que el primero reconoce su enorme importancia histórica y el desempeño de un papel catalizador y crítico en el ámbito de la psicología, y en general de la psicología de la educación, ya que se piensa que la influencia del desarrollo socioafectivo es precursora de un desarrollo integral potencializado, que permite a su vez al alumno destacar como estudiante dentro de las dimensiones de la personalidad (Allport, 1990).

Es así como una vez que está integrado a una institución educativa, ésta tiene la responsabilidad de capacitarlo para su vida fuera. Así pues obtendrá todo un bagaje de conocimientos, actitudes y habilidades que lo convertirán en un ser más sensibilizado y ante todo más humanizado. De esta forma su integración a la educación como ser completo, aceptado y en vías de desarrollo permitirá cierta maleabilidad en sus capacidades, competencias y procesos de aprendizaje.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ESTADO DE MÉXICO

En los primeros años de la década de los cincuentas se inician los intentos formales por introducir la orientación educativa en las escuelas secundarias del Estado de México. Sin embargo la concepción vigente estaba más enfocada a las labores de control escolar, administración y supervisión de los alumnos, que a las de orientación propiamente dicha (Nava, 1995).

En 1960, en nuestro país surge el interés por proporcionar a los niños y jóvenes, una orientación adecuada y eficiente al incluir en el plan de estudios la asignatura de orientación educativa como un servicio, cuyo propósito fue apoyar y solucionar los

problemas de aprendizaje y conducta de los educandos. Se planteó con carácter obligatorio para tercer grado con una sesión semanal (Servicios Educativos Complementarios, 1995).

Con el objeto de implementar para los tres grados dos horas de sesión de orientación a la semana, se elaboró un programa en que una hora se impartía frente a grupo y una hora para atención de gabinete.

A través de la orientación se busca favorecer el desarrollo integral del educando, y en 1971, también se aplica este programa a las escuelas secundarias, técnicas agropecuarias, siendo aplicable hasta 1974, cuando se modificó el Plan de Estudios de Educación secundaria, en el que desaparece la hora destinada para orientación frente a grupo, es en ese momento cuando los teóricos del currículum, guiados quizá por una postura pragmática de la educación, hace una valoración de la materia y concluyen que es innecesario que forme parte del Plan de Estudios (Nava, 1995).

En 1975 se lleva a cabo en Chetumal, un congreso sobre orientación Educativa, año en que la orientación educativa pasó a formar parte de las actividades curriculares de la escuela, quitándole así el respaldo moral, técnico y social de las autoridades y maestros, incluso de los propios alumnos, quienes desde entonces vieron en la figura del orientador educativo, no solo a un comodín, sino a un enemigo potencial, por identificarle como el encargado de aplicar las sanciones reglamentarias, papel al que se redujo la función orientadora, por falta de un quehacer formativo.

A esta función por demás desprestigiada y denigrada en la comunidad, contribuyeron también los propios orientadores educativos al asumir tareas ajenas a la esencia y fines de la orientación educativa, quizá por ignorancia o temor, ante la amenaza de desaparecer como actividad profesional (Nava, 1995).

Esta atención individual y preventiva se basó en resultados estrictamente personales e incompletos, abordando solo aspectos profesiográficos, vocacionales, sin

tomar en cuenta todos los aspectos que se interponen en el desarrollo de la personalidad del individuo, como son los sociales, culturales, psicológicos, etc.

En 1976, el personal de asistencia educativa (orientador educativo, trabajador social, médico, prefecto, bibliotecario) se caracterizó por mantener comunicación y coordinación de acciones con todos los integrantes de la comunidad escolar; directivos, docente, administrativos, intendencia, padres de familia y especialmente alumnos (Nava 1995)

Al término de la década de los setentas la orientación educativa pretendió ser un conjunto interdisciplinario donde cada uno de los asistentes tenía su función especificada y en diferentes propuestas estuvo de manifiesto.

De 1980 a 1990, se inicia una reflexión más profunda de las formas y finalidades de la orientación, surgen los estudios sobre el marco teórico y se abre un debate acerca de las formas más idóneas (programas, técnicas y procedimientos) de la orientación, como quehacer frente a una sociedad, toma cartas de naturalización y se presta como asesoría a lo largo del proceso educativo del estudiante y comprende fundamentalmente aspectos de su desarrollo escolar, vocacional y profesional (Nava, 1995).

En la modalidad de las secundarias técnicas se oficializaría su existencia, designándola como "orientación educativa, vocacional y ocupacional" a pesar de los altibajos sufridos en casi cuatro décadas de existencia, lo cual ha puesto en duda su importancia como servicio de apoyo fundamental para el proceso educativo.

Surge la necesidad inaplazable de integrar *"un servicio de orientación que responda a los requerimientos del sistema estatal de educación media básica del país de un sistema educativo, que otra parte, aspira a prestar un servicio de alta calidad"* (Bonifacio, 1991).

Lo anterior implica, que debe realizarse como un proceso formativo, continuo y permanente y estar presente desde los primeros niveles educativos hasta las etapas más avanzadas del nivel superior.

Para lograr este proceso continuo y permanente de la orientación educativa se requiere que tenga las siguientes características: tener un carácter educativo, cumplir una función informativa, formar parte integral del proceso de aprendizaje y promover su flexibilidad y adaptabilidad a la dinámica de la ciencia y técnica (Nava, 1995).

Tuvieron que transcurrir más de veinte años de lucha intelectual para que surgiera nuevamente la postura integral, sistémica y comprensiva de la educación, donde la orientación educativa recobró su lugar como disciplina curricular por lo que ahora tiene el gran compromiso de asumir su función formativa que habrá de cumplir mediante el desarrollo de opiniones, actitudes, conocimientos y valores en los orientados. Se piensa que estos aportes pueden ser de gran utilidad para superar la crisis en la que se encuentra el alumnado y sus posibles proyecciones a la sociedad.

La reforma del Plan de Estudios de 1993 incluye la materia de orientación educativa. El sentido de esta materia es proporcionar apoyo al educando *"para que forme ciertos criterios propios y pueda adoptar decisiones maduras en la relación con aspectos esenciales de su desarrollo. Este propósito se fortalecerá si el maestro puede establecer una relación de intercambio de ideas y de apoyo recíproco con padres de familia"* (Plan y Programa de Estudio, 1993).

A partir de 1995 en el Área de Servicios Educativos y Complementarios se realizan acciones que tienden a solucionar diversas problemáticas de los alumnos que afectan su desarrollo, también se efectúan acciones de carácter preventivo, sin embargo es necesario que este enfoque se practique en todas las secundarias técnicas. *"Por lo tanto se recomienda realizar un diagnóstico para identificar los*

actores más representativos y promover el trabajo preventivo e interdisciplinario" (Servicios Educativos Complementarios, 1995).

El ciclo escolar 1999-2000, se incluye el servicio de orientación educativa al programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, para primero y segundo grado de educación secundaria. "Esto con el fin de contribuir al desarrollo de los alumnos como personas con habilidades sociales (Formación Cívica y Ética, 1999).

Con esta modificación curricular para primero y segundo grado de civismo y orientación educativa, la asignatura de orientación educativa de tercer grado se anulará, para pasar a formar parte de Formación Cívica y Ética con el propósito de rescatar los valores en los tres grados, pasando el orientador educativo a impartir la asignatura de Formación Cívica y Ética en las escuelas secundarias

Sin embargo, la Secretaría de Educación del Estado de México por medio del subórgano Subsecretaría de Educación Básica llevó a cabo en el 2002 una junta general de orientación educativa para la revisión e implementación del Manual de Organización de Funciones del Orientador Educativo, así como un Plan General Anual como consecuencia de la insuficiente funcionalidad y presencia que tiene dicho nombramiento en las instituciones educativas.

Uno de nuestros respaldos para acercarnos a este tipo de investigación y por tanto al área afectiva lo constituyen las investigaciones que se han hecho sobre los programas-taller, relacionados con diferentes aspectos de la afectividad o las necesidades afectivas (más directo con el tema central de la tesis) y dejan en claro que sí es importante abordar estos tipos de estudios, ya que de ellos se toman medidas o parámetros de referencia para seguir investigando sobre el tema

INVESTIGACIONES PREVIAS AL TALLER AQUÍ PROPUESTO

VARIABLES RELACIONADAS CON LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

Personalidad, autoconcepto y género.

El objetivo de este trabajo ha sido doble. En primer lugar se estudia la relación entre la conducta prosocial-antisocial y variables de personalidad (empatía, impulsividad, afán de aventura y autoconcepto). En segundo lugar se analiza la influencia de género en la conducta prosocial y antisocial. Para ello se ha utilizado una muestra de 421 niños y adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años. Los resultados ponen de manifiesto una relación positiva entre conducta prosocial y Empatía, Afán de aventura, Autoconcepto positivo y Autoconcepto-Autoestima. Mientras que se observa más relación negativa entre conducta prosocial e Impulsividad y Autoconcepto negativo. Por otro lado la conducta antisocial presenta correlaciones similares a la conducta prosocial, pero en sentido inverso. En cuanto a las diferencias de género, las mujeres obtienen puntuaciones superiores en la mayoría de los factores de conducta prosocial mientras que los varones presentan niveles superiores de conducta antisocial

Por otra parte Ryan y Linch (1989) dicen que la alta autonomía emocional no supondría para el adolescente mayor nivel de madurez o desarrollo, al contrario bien podría estar relacionado con el rechazo o la frialdad del vínculo afectivo establecido por los padres. Tal vez porque ellos no han satisfecho necesidades afectivas propias del ser humano integral.

El estudio antes mencionado apoya la idea de que la autonomía emocional es más alta en aquellos sujetos adolescentes que tiene un medio familiar menos cohesionado y que experimentan una menor aceptación por parte de sus padres. Sí el contexto familiar es importante para que se de una autonomía emocional, no hay que olvidar el contexto cultural y por ende la escuela y es posible que estas relaciones se den en distintos lugares y tiempo.

Instrumento.- Se elaboró un instrumento con distintos aspectos del desarrollo y algunos fueron elaborados ad hoc para la investigación.

Resultados.- Los resultados arrojados en esta investigación y según las pruebas estadísticas es que hubo diferencias significativas en aquellos adolescentes que provienen de familias menos vinculadas entre sí más tendencia a la rápida autonomía emocional mientras que los adolescentes que vienen de familia cohesionadas tienen menos a dicha autonomía.

Autonomía Emocional en la adolescencia.

El objetivo de esta investigación fue investigar la relación entre la autonomía emocional respecto a los padres y el tipo de relaciones establecidas entre los padres y los hijos durante la adolescencia. También se pretendió analizar las características socio-emocionales de aquellos chicos y chicas que una alta autonomía emocional, así como el papel moderador jugado por el género y la calidad del contexto familiar sobre las relaciones entre la desvinculación afectiva y el desarrollo adolescente. Una muestra de 222 chicos y 292 chicas de edades comprendidas entre los 13 y los 19 años cumplieron un cuestionario que incluía medidas sobre las relaciones familiares, las relaciones de los iguales y varios aspectos de desarrollo socioemocional. Los resultados obtenidos indican que no se aprecia un aumento significativo en la autonomía emocional a lo largo de la adolescencia. Además aquellos adolescentes con niveles más altos de autonomía emocional muestran un contexto familiar más conflictivo, peores relaciones con sus compañeros y una menor autoestima y satisfacción vital. Estas relaciones que son especialmente acusadas en el caso de las chicas, indican que la autonomía emocional de estos adolescentes, lejos de indicar unos mayores niveles de desarrollo, pueden estar reflejando un vínculo o apego de tipo inseguro con sus padres.

CAPITULO II

MÉTODO

OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

- Ψ Diseñar, desarrollar y evaluar un programa socioafectivo en alumnos de segundo grado de secundaria.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Promover en los alumnos la importancia del área socio afectiva como vía de desarrollo a través del programa.
- Mejorar y redescubrir las necesidades afectivas en los alumnos a través del programa.

HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

H inv: *“El programa de intervención promueve cambios socio afectivos en los alumnos de segundo grado de secundaria”.*

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

Por las características que presenta el programa de intervención socioafectivo, se puede definir a este como un diseño cuasi experimental con pre-test y post-test con grupos asignados (intactos). De acuerdo con (Wiersma, 1999) *“los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, si no que dichos grupos están conformados antes del experimento”.*

Donde:

Muestra 1: Grupo Experimental grupo de segundo “f”	Muestra 2: Grupo Control grupo de segundo “c”
Pre-test <i>Programa Socioafectivo</i> Post-test	Pre-test Post-test

ESCENARIO

La aplicación del programa socio afectivo se desarrolló con previa autorización, en la institución escolar: Escuela Secundaria No. 550 "Ángel María Garibay" ubicada en Nicolás Romero s/n colonia Potrero la Laguna, Mpio. de Coacalco, Estado de México, perteneciente a la zona escolar 07.

La escuela secundaria No. 550 "Ángel María Garibay" pertenece a una zona de nivel socioeconómico medio, a sus alrededores existen unidades habitacionales deterioradas con asentamientos desiguales de casas.

La escuela secundaria cuenta con mobiliario en buen estado y las instalaciones lo reflejan, a su vez, a experimentado cambios de directores durante los últimos cinco años.

Gran parte de la población estudiantil proviene de familias disfuncionales, donde el distanciamiento ó la ausencia del padre, implica en los jóvenes la falta de autoridad.

PARTICIPANTES

En el presente estudio participaron 47 alumnos de la escuela secundaria No. 550 "Ángel María Garibay" de segundo grado, 22 alumnos pertenecientes al grupo "c" (muestra 1) y 25 pertenecientes al grupo "f" (muestra 2) constituidos y asignados por la escuela secundaria. Las edades de los alumnos oscilan entre los 12 y 15 años de edad. Todos ellos pertenecientes a dicha institución.

INSTRUMENTO

Se empleó una escala tipo *Likert*, la cual, constó de 30 reactivos en 5 categorías de análisis. Empleado antes y después de la aplicación del programa de intervención en ambas muestras (*Anexo 1*).

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La validación del instrumento, la escala tipo *Likert* fue llevada a cabo a través de 5 jueces, los cuales pertenecen al área académica y de investigación de la Universidad

Pedagógica Nacional Plantel Ajusco 092, relacionados con el uso y diseño de instrumentos de evaluación.

"La validez de contenido es la representatividad o la adecuación muestral del contenido de un instrumento de medición; donde básicamente es una cuestión de juicio" (Kerlinger, 2002), (ver anexo 6).

Se inició por diseñar el instrumento de medición, el cual constó de 110 reactivos, donde se manifestaron 10 categorías socioafectivas, de las cuales se eligieron 100 reactivos con los que se construyó el instrumento #1 (piloto).

Posteriormente se realizó la aplicación del instrumento # 1 (piloto) con 60 alumnos de segundo grado de secundaria, elegidos aleatoriamente en tres escuelas secundarias del Estado de México previa autorización en cada una de ellas, con la finalidad de acentuar las categorías socioafectivas seleccionadas dentro del instrumento; así como la cercanía socioafectiva del instrumento en los alumnos.

Una vez aplicado el instrumento # 1 (piloto) se sometió a validación por jueces para su revisión. A partir de las observaciones encontradas por los jueces, tales como su sintaxis, redacción y lenguaje en cada uno de los reactivos dentro del instrumento # 1 (piloto) fue que se continuó con la revisión del mismo; dando paso a la construcción del siguiente instrumento.

El instrumento # 2 (piloto) se redujo a 50 reactivos a consideración de los jueces, el cual se aplicó a 60 alumnos de diversas secundarias pertenecientes al segundo año escolar en el Estado de México.

Después de la aplicación del instrumento, se analizó el funcionamiento del mismo. Se realizaron las observaciones pertinentes por parte de los aplicadores y se hizo entrega del instrumento a los jueces elegidos, para la nueva estructuración de los reactivos y dar paso al instrumento # 3 (piloto).

Terminado el instrumento # 3 (piloto) y previa validación, se continuó a la aplicación del mismo. Dicho instrumento quedó estructurado con 30 reactivos con 5 categorías de análisis y cada categoría 2 necesidades afectivas; el cual, se piloteó nuevamente con 60 alumnos pertenecientes al segundo año escolar en 5 secundarias estatales en el Estado de México.

Posteriormente se mostró el funcionamiento del instrumento a los jueces, quienes al revisarlo mencionaron solo algunas recomendaciones finales al instrumento, como la aplicación de “la prueba de reproductividad”; obteniendo resultados favorables en su aplicación.

De esta forma quedó determinada la escala Likert con 30 reactivos, para 5 categorías socioafectivas, las cuales son:

- ✓ *Autoaceptación y comprensión.*
- ✓ *Valorización y aceptación social.*
- ✓ *Respeto y afecto.*
- ✓ *Afectividad familiar y reconocimiento.*
- ✓ *Atención-protección y amor.*

En donde 6 reactivos corresponden a cada categoría socioafectiva, los cuales se encuentran distribuidos aleatoriamente dentro del instrumento.

Finalmente la aplicación de la escala tipo Likert se realizó con alumnos, en 5 secundarias estatales pertenecientes al segundo año escolar en el Estado de México, el cual se llevó a cabo en un tiempo aproximado de treinta minutos en cada una de las instituciones elegidas (ver anexo 1).

MATERIALES

A continuación se hace una descripción de los materiales requeridos en este taller. El taller aquí desarrollado y aplicado es un diseño de los sustentantes, a través de revisiones y experiencias propias con alumnos de secundaria.

Posteriormente se diseñó el taller socioafectivo, se consideró la corriente humanista propuesta por algunos autores y se seleccionaron materiales pertinentes para el taller, ya que en ellos, se encuentran implícitas las categorías socioafectivas que se abordan.

Diversos autores han enfatizado que al estar cubiertas todas las necesidades afectivas, se dará pie a una vida plena dentro y fuera del contexto social (Alonso, 1999).

Es por ello que a través de la revisión de diversos materiales de lectura se encontró que en algunos de estos se manifestaban las necesidades afectivas requeridas para la aplicación del taller, quedando así, las que se a continuación se mencionan:

- ✓ Lectura reflexiva en *“autoconcepto”* de (Branden, 2002). Define al autoconcepto a los participantes para desarrollar parte de este pilar de la autoestima.
- ✓ Cuento clásico del *“patito feo”* (anónimo), enmarca un contexto ideal para el participante, creando empatía hacia el patito. Es decir, ¿que hago yo para aceptarme y con base en esa aceptación, como me perciben los demás?
- ✓ Síntesis de la obra de teatro *“Rosalba y los llaveros”* de Carballido (1950). Esta síntesis es un reflejo de muchas vidas familiares donde se ponen de manifiesto las necesidades afectivas dentro de un contexto familiar, donde los participantes logran identificarse.
- ✓ Técnicas de grupo: *“Phillips 666”*, *“sociodrama”*, *“simulación”* (Delgado, 1997). Se trabajaron de acuerdo a las necesidades afectivas. En estas técnicas ellos representaron o enfatizaron, las necesidades a partir de situaciones cotidianas (reconocimiento, protección, respeto).

- ✓ Película: *“Construyendo la vida”* con las actuaciones de Kevin Kline y otros. (2001). La proyección es una manifestación clara de todas las necesidades afectivas que se abordaron en conjunto, así como la identificación de ellas por parte de los participantes, en situaciones que la propia película representaba.

- ✓ Aplicación de la *“figura humana”* (Esquivel y Heredia, 1999). Valorizarte, significa ser digno de todas las situaciones buenas que te rodean, darte un valor propio con respecto a algo ó a alguien. En ese sentido, los dibujos de figura humana dan testimonio y significado de la propia persona. (Esquivel, 1999).

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Basándose en Gil (1997) *“manual de tutorías y departamento de orientación”*, se llevó a cabo un taller de 12 sesiones, de índole activa, evitando al aplicador toda relación y actitud autoritaria, de esa forma acceder a funciones formativas. A su vez fue crítica y reflexiva así como experiencial, por su carga basada en experiencias y opiniones, creencias y sentimientos.

Se promueve el aprendizaje significativo pues se hizo hincapié en lograr una síntesis entre información, reflexión y acción. Según Gil Martínez *“A nuestro juicio estos tres criterios pedagógicos suponen la superación de un estilo educativo dominado por el nocionismo”*.

Como señalan Novara y Ronda (citado en Gil, 1997) *“el nocionismo promueve una información neutra, insuficiente para incidir en la vida, en la conducta, en la formación y cambio de actitudes”*

Objetivos.- Fijar metas y dirigir las actividades del taller, así como orientar al grupo.

Desarrollo.- Lo conforman el tiempo destinado para cada sesión, así como los recursos que se requirieron en ésta y la descripción amplia de las actividades; entendidas éstas como las técnicas que se emplearán para cada uno de las actividades.

Actividades.-_Basadas en las "dinámicas de grupos" y "métodos de grupos" que para Delgado (1997) en propias palabras el termino ha sido utilizado en un sentido básico que se usa para descubrir algo que está sucediendo en todos los grupos y en todo momento, ya sea que alguien lo advierta o no. Es decir a las fuerzas que actúan sobre cada grupo a lo largo de la existencia y que lo hacen comportarse de la forma en que se comportan.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento de aplicación de la investigación constó de 3 fases, las cuales son:

FASE1.- Consistió en la aplicación del cuestionario escala tipo Likert ya validado, piloteado y jueceado en grupo control (muestra 1) y grupo experimental (muestra 2). Grupos designados por la institución, pertenecientes a la escuela secundaria No. 550 "Ángel María Garibay" en una sola sesión y sin limite de tiempo.

FASE 2.- Se realizó la aplicación del taller sociafectivo que procura redescubrir aquellas necesidades afectivas, así como el seguimiento de buenas relaciones

interpersonales, en 25 alumnos del grupo experimental (muestra 2). Este taller consistió en doce sesiones, las cuales fueron llevadas a cabo cada tercer día con una duración aproximada de 1hr 30 minutos, y la última sesión de 2 hrs, como se describirá en la siguiente fase (ver anexo 2).

FASE 3.- Por último se llevó a cabo la aplicación del test que fue el cuestionario escala tipo Likert, a los alumnos que integraron el grupo control (muestra 1) y grupo experimental (muestra 2) en una sola sesión con una duración aproximada de 35 minutos.

PROGRAMA DESCRITO

OBJETIVO GENERAL

Por medio de las sesiones los alumnos redescubrirán los tipos de necesidades afectivas y si están satisfechas en ellos, así como la concepción de las mismas, de tal forma que por medio de las actividades presentes en el programa y su concientización de ellas (las necesidades) en un futuro puedan preverlas.

SESIÓN 1.

Tema: Afectividad en la familia.

OBJETIVO:

Promover en el joven el reconocimiento de situaciones afectivas o necesidades de afectividad dentro del contexto familiar.

DESARROLLO.

Tiempo: 90´

Recursos:

- Mobiliario de instalaciones educativas
- Lectura teatral "Rosalba y los Llaveros" de Emilio Carbadillo.
- Lápices.
- Hojas.

Actividades:

- Se les dará a leer la lectura (45´).

- Pasado en tiempo se organizará un pequeño seminario que para Delgado (1997) es: "está caracterizado por realizar trabajos en pequeños grupos, reunir gente que lleve experiencias y conocimientos para intercambiar, distribuir material de lectura, dar oportunidad a los concurrentes para sacar

idea del tema u ofrecer aportes. Es decir que hay participación de los asistentes" (35´).

- Los jóvenes participaran interviniendo sobre qué emociones, conflictos, ausencias de afecto o no se pueden discernir de la obra literaria. Qué similitud tiene en sus vidas (20´).

Evaluación:

- Escribirán en una hoja como promoverían una situación de afectividad ya que nunca faltan situaciones desagradables del día (10´).

Cierre por parte del aplicador.

SESION 2.

Tema: Necesidades Afectivas.

OBJETIVO:

Explicar, conceptuar y concienciar a los jóvenes de las situaciones afectivas que se deben de dar dentro de la familia, siendo ésta el primer grupo social en el cual está inmerso el sujeto.

DESARROLLO.

Tiempo: 90´

Recursos:

- Mobiliario.
- Lápices.
- Hojas blancas.
- Pizarrón.
- Gises.

Actividades:

- Se recuperarán los puntos importantes tratados y a los cuales se llegaron a la sesión pasada (10´).
- El aplicador dará una explicación concreta de las necesidades afectivas (" afecto, sensibilidad, amor, comprensión, atención, aceptación, respeto, reconocimiento y valorización ") Maslow citado por Alonso 1997) (60´).

Evaluación:

- Se formarán equipos de 6 personas en las que definirán según su concepción y su sentir de las 2 necesidades, las cuales se sortearán (20´).

Cierre de aplicador.

SESION 3

Tema: Afecto

OBJETIVO:

Promover en los jóvenes la afectividad en y hacia su grupo social próximo.

DESARROLLO:

Tiempo: 90´

Recursos:

- Papel
- Bolígrafos
- Pizarrón
- Gises
- Material complementario

Actividades:

- Se retomarán las situaciones afectivas y se dirigirá la atención al afecto (material complementario) (40`) ¿Que es el afecto? Enciclopedia de Psicología. (19993) Ed. Océano.
- Se utilizará la técnica de torbellino de ideas que según Delgado (1997) “tiene como propósito lograr mayor producción de ideas sin restricciones ni limitaciones de ningún tipo. Las ideas no son sometidas a discusión. Puede incentivar la creación y la experiencia de los jóvenes”.
Ya que a partir de su experiencia al hablar sobre el afecto, podrán acceder a conocerlo y experimentarlo con conciencia aplicándolo en si vida(25`).

Evaluación:

- Se escribirá una carta donde se manifieste qué cambios harían en sí mismos para mejorar la situación afectiva (si es el caso de mejorarla) o iniciarla (25`).

Cierre por parte de aplicador.

SESION 4

Temas: Aceptación social.

OBJETIVO:

Desarrollar en los jóvenes la aceptación social por medio del diálogo y el respeto. Así como la confianza en sí mismos.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Grabadora.

- Música.
- Mobiliario.
- Corriente eléctrica.
- Lectura “El Patito Feo”.

Actividades:

- Sensibilización de los jóvenes por parte del aplicador con un cuento literario (20’).
- Preguntas por parte de aplicador sobre el tema.
 - ¿Me aceptaré yo?
 - ¿Qué hago para establecer un buen diálogo?
 - ¿Me aceptarán tal cual soy?

- Se realizará la técnica Phillips 666 donde según Delgado (1997) “grupos pequeños discuten un problema o dan respuestas a preguntas planteadas por parte del aplicador. Se manifiestan necesidades e intereses, sugerencias que permiten una rápida reunión de ideas, planteamientos con una amplia participación” (40’)
- Se harán parejas con los chicos y éstos establecerán una relación amena de manera que se tengan confianza (20’)
- Lluvia de ideas sobre cómo se sintieron en la sesión y una pequeña transferencia hacia su vida (20’).

Evaluación:

- Establecer una relación social con algunos de sus compañeros que menos conozcan del su grupo de escuelas y traerla por escrito, para saber cómo le hizo.

Cierre por parte del aplicador.

SESION 5

Tema: Autoaceptación.

OBJETIVO:

Arraigar en el joven el sentimiento de aceptación de sí mismos, para poder potenciar su desarrollo social.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Lectura orientada hacia la comprensión y el entendimiento de sí mismos.
- Frases incompletas de Branden
- Lápices
- Hojas

Actividades:

- Leerán en silencio la lectura. (30`)
- Completarán las frases tomadas de Branden (2002) a lo que se refiere: “como una herramienta poderosa para la autoaceptación, es la complementación de estas oraciones:
Se les dará la instrucción de que traten de contestarlas lo más pronto posible, sin pensar mucho las respuestas de cada una de ellas y que completen la frase:
Una de las emociones que me cuesta aceptar....
Una de mis acciones que me cuesta aceptar....
Uno de los pensamientos que tiendo a alejar de mi mente es.....
Una de las cosas de mi cuerpo que me cuesta aceptar es....
Si yo aceptara más mi cuerpo.....
Si aceptara más las cosas que he hecho....
Si aceptarás más mis sentimientos.....
Si fuera más honesto sobre mis deseos y necesidades....
Lo que me asusta de aceptarme a mi mismo es....
Si las otras personas vieran que me acepto más....
Lo bueno de no aceptarme podría ser.....
Comienzo a percatarme de.....
Comienzo a sentir....
A medida que empiezo a negar los que experimento....
A medida que respiro profundamente y me permito experimentar la autoaceptación....

Evaluación:

- Los alumnos reflexionarán y escribirán qué les dejó el uso de la técnica y como proyectarían esta autoaceptación hacia los demás. (30`)

Cierre por parte del aplicador (explicación de concepto empatía) (10`)

SESION 6

Temas: Comprensión.

OBJETIVO:

Estimular la empatía entre los jóvenes como medio para una mejor comprensión hacia los demás y así adquirir esta cualidad proyectándola hacia la sociedad.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Mobiliario.
- Pizarrón.
- Gises.
- Vestuario.

Actividades:

- Explicación breve de lo que se hará, así como la división de los dos equipos para la dramatización (10`).
- Realización de sociodrama, que en palabras de Delgado (1997) “ es una dramatización espontánea, con relación a algún problema o cuestión significativa del curso a materia educativa que se esta tratando. Puede usarse solo mímica o también puede haber un libreto modificable a la actuación misma”. La problemática a dramatizar será un episodio en casa, donde tendrán que representar la actuación de sus padres hacia ellos, así como también hijos hacia padres (60`).

Evaluación:

- Reflexión verbal de los alumnos en cuanto a cómo tomaron y qué obtuvieron del sociodrama, y así como la función de la empatía como mecanismo catalizador de las relaciones (20`).

Cierre por parte del aplicador.

SESION 7

Tema: Atención y protección.

OBJETIVO:

Descubrir en el joven el sentimiento de atención y protección, enfocado a su familia, es decir, si está presente en ésta, así como capacidad para brindarla.
Incrementar su capacidad de empatía.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Pizarrón. -Pinceles.
- Gises. -Pinturas.
- Lápices. -Recortes de tela.
- Hojas. -Canastas.
- Mobiliario.
- Huevos.

Actividades:

- El aplicador dará una explicación amplia de los sentimientos de atención y protección ejemplificando con anécdotas, así como la repercusión que tienen éstos dentro de la familia, visto desde un punto de vista empático. (30`)
- Se les proporcionará un huevo al cual arreglarán y pintarán adoptándolo como su hijo. (40`).

Es importante mencionar que según Maslow, Crespo, etc. Los sentimientos de protección y atención están relacionados hacia el interior de la familia, así éstas al brindarlas por parte de sus padres repercutirán en su desarrollo posterior. Los niños necesitan de un medio estable. Tranquilo e incluso rutinario, un mundo que les brinde protección, donde disfruten la libertad de acción; y es donde el medio familiar toma importancia, ya que el niño crecerá con mayores oportunidades.

Al concienciar al joven de esto y tomar el papel empático con sus padres (estando al cuidado del huevito) ellos comprenderán y valorarán lo que hacen

sus padres por ellos, entendiendo que no es nada fácil el cuidado de un hijo, poniendo mayor esmero en el suyo y de su comportamiento en su casa. Proyectarán recíprocamente estos sentimientos hacia su familia.

Evaluación:

- Ellos tendrán la obligación de llevar a su hijo durante las sesiones restantes, hasta que se den por concluidos los temas (20`).
- La evaluación se dará según el huevito haya sido cuidado.

Cierre por parte del aplicador.

SESION 8

Tema: El respeto

OBJETIVO:

Descubrir en el joven el valor del respeto, respetándose así mismo como a los demás, y así resultar sobresalientes en se relaciones familiares y con los iguales

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Papel
- Lápices
- Mobiliario

Actividades:

- Se organizarán tres subgrupos. (5`)
- Se les indicará que hagan una simulación (pensada por ellos) donde se expongan situaciones de respeto y falta de él. (70`)
- Hay que recordar que para Delgado (1997) “la simulación consiste en todo el alumnado de la clase participa en la representación de algún papel. Todos por ejemplo pueden volverse trabajadores, padres, hermanos, reunidos en

alguna casa. Su importancia radica en que comprometen la participación de todos los presentes, en la representación, análisis y discusión de algún hecho relacionado con el tema y tomado de la vida real.

- A los dos grupos restantes, según sea el turno del equipo, les tocará analizar la situación y proponer una solución para mejorar el respeto en cada caso. (10`)

Evaluación:

- Reflexión escrita de los jóvenes sobre lo que entendieron al respecto a partir de lo sucedido, así como transferirlo al contexto familiar. (15`)

Cierre por parte del aplicador.

SESION 9

Tema: El reconocimiento.

OBJETIVO:

Crear en el joven los elementos que le brinden un reconocimiento por parte de él mismo, sobre su función en casa, así como la capacidad de hacer las cosas bien y la reciprocidad que se da en este proceso con los miembros de la familia.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Memorama (sobre el reconocimiento, situaciones dentro de la familia)
- Lápices
- Hojas
- Mobiliario
- Pizarrón
- Gises

Actividades:

- Se dará una explicación introductoria por parte del aplicador sobre el reconocimiento. (30`)
- Los jóvenes formarán parejas tomando en cuenta la adaptabilidad y confianza que hayan adquirido hasta el momento con otra persona del grupo taller. (5`)
- Jugarán con su pareja y si no supieran la mecánica del juego se le explicaría. (35`)
- Escribirán en una hoja que harán ellos para hacerse reconocer un su familia. (5`)

Evaluación:

- Aquí se retomará la comparación de lo que sucedió con el huevito y la responsabilidad de sus padres para con ello y de ellos con sus padres, Se hará una especie de analogía o similitudes con los que hacen sus padres como jefes de familia. (20`)

Cierre por parte del aplicador.

SESION 10

Tema: La valorización

OBJETIVO:

Ayudarlos a descubrir el valor que tiene como personas, y el valor que tienen para su familia, así como el arraigo de una mayor autoestima, según lo que dice Nathaniel Branden.

DESARROLLO:

Tiempo: 90`

Recursos:

- Texto de Nathaniel Branden sobre autoestima
- ¼ `s de cartulinas blancas

- Pinceles
- Pinturas vínci
- Hojas
- Lápices

Actividades:

Se leerá el Texto de Nathaniel Branden. (20`)

-
- Se les entregará una cartulina, con pinceles y pinturas así como un lápiz, para que hagan un dibujo de ellos mismos o que dibujen algo con lo que se sientan relacionados, ya sea un animal, una fruta, etc. (50`)
El dibujo se propone porque según Esquivel, Heredia y Lucio (1999) “ la expresión gráfica y pictórica a constituido una forma de expresión de todo ser humano, susceptible a analizarse, ya que a través de esto el individuo expresa lo más íntimo de su ser. A su ves Widlocher (citado por Esquivel et al, 1999) afirmo que el dibujo es signo de la persona que lo realiza y signo de objeto (producción gráfica). Cambier (citado por Esquivel et al, 1999) el dibujo puede ser testimonio de una persona, que su significado no puede escapar de la influencia de lo social, es decir el contexto histórico-cultural en el que se realiza. Las autoras por su parte dicen que el dibujo tiene una función de comunicación, el individuo expresa su mundo, su espontaneidad, rigidez, creatividad y destreza.”

Evaluación:

- Se les otorgará una hoja y lápiz para que hagan una historia de su dibujo y como poder mejorarla en caso de que no sea muy positiva (15`).
- El aplicador podrá hacer una interpretación del dibujo según sea su conveniencia.

Cierre por parte del aplicador retomando comentario de lo escrito por los jóvenes. (5`).

SESIONES 11 Y 12.

Tema: El amor

OBJETIVO:

Que el alumno reconozca el sentimiento de amor como máxima expresión de afectividad, como resultado de las situaciones de convivencia en la familia y la forma de arraigarlo en su interior.

DESARROLLO:

Tiempo: 180'

Recursos:

- Dvd
- Corriente eléctrica
- Televisión
- Película "Construyendo la vida"
- Hojas
- Lápices

Actividades:

- Se comenzará la proyección de la película en la sala audiovisual (ya existente o improvisada) (115')
- Se tomarán puntos importantes de la película que los alumnos tendrán que identificar de acuerdo con la visto durante todo el taller. Pueden identificar personajes principales, problemáticas relacionadas con los temas, formulación de hipótesis sobre posibles alternativas de solución para cada personaje. Tomado de "El video en la aula, Usos didácticos de la videoteca escolar. Educación Secundaria". (25')

Evaluación:

- Harán una reflexión profunda de la situación en su casa y si estos factores afectivos están presentes en su en su vida familiar. Oralmente ellos expresarán que harán para implementar dichos afectos en su interior (30').
- Opinión sobre el taller (10').

Clausura.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se analizaron los resultados de carácter cuantitativo a través de pruebas estadísticas no paramétricas y un histograma de frecuencias:

- *“U de Mann Whitney” para muestras independientes*

Prueba alternativa a la “t student”. Permite comparar tendencias centrales a través de las medianas, basado en la extracción de rangos en cada una de las muestras.

Son diversas las bondades que ofrece esta prueba, y, una de ellas es que la variable sea al menos categórica ordinal libre de distribución, así como su potencia y eficacia en la interpretación de los datos obtenidos, comparada con las pruebas paramétricas.

Es así como el interés de esta investigación, es evidenciar a través de esta prueba la igualdad de oportunidades v antes y después de la aplicación del programa de intervención en las 2 muestras (ver anexo 4).

- “T de Wilcoxon” para muestras pareadas

Prueba alternativa a la Ji- cuadrada (X_2). Esta prueba permite dar mayor peso al par que muestre una diferencia grande entre las 2 muestras.

Algunas de las bondades que ofrece esta prueba son, el saber cual de las muestras en par es mayor a través de sus tendencias centrales; es decir, puede hacer mayor juicio de “mayor que” entre muestras y entre pares. Es por ello que el interés de esta investigación, es probar diferencias significativas en pre-test y post-test en ambas muestras (ver anexo 5).

- Histograma de Frecuencias Relativas

Los histogramas son diagramas de barras verticales en los límites de cada clase. La variable que se despliega a lo largo del eje horizontal es el programa socioafectivo; el eje vertical representa el porcentaje de cada una de las categorías socio afectivas utilizadas en el test socioafectivo para grupo experimental después del tratamiento.

Una vez que se obtuvo la muestra de la población y observados los valores que toma la variable en los individuos de la muestra, estos valores se ordenan. Las ventajas que ofrecen los histogramas de frecuencias, son que muestran el valor de cada categoría del instrumento, empleando las calificaciones totales del la muestra con la que se trabajó, además de mostrar la proporción porcentual en que se encuentran los alumnos después de la aplicación del programa socioafectivo, es decir, se realiza una comparativa entre las 5 categorías de estudio.

A continuación se presenta de manera mas detallada la aplicación de las pruebas no paramétricas:

Organización de las Pruebas Estadísticas No Paramétricas.

CATEGORÍAS	CUESTIONARIO
<i>Autoaceptación y Comprensión.</i>	Reactivos.- 1, 5, 8, 11, 23, 29. - Calificación de 0 a 4.
<i>Valorización y Aceptación Social.</i>	Reactivos.- 6, 10, 14, 17, 24, 26. - Calificación de 0 a 4.
<i>Respeto y Afecto Social.</i>	Reactivos.- 16, 19, 22, 2, 28, 30. - Calificación de 0 a 4.
<i>Afectividad Familiar y Reconocimiento.</i>	Reactivos.- 4, 7, 12, 13,15, 20. - Calificación de 0 a 4.
<i>Atención-Protección y Amor.</i>	Reactivos.- 9, 18, 21, 3, 25, 27. - Calificación de 0 a 4.
Puntaje total :	<i>Por categoría = 24 puntos.</i> <i>Instrumento Completo = 120 puntos.</i>

(Ver anexo 3)

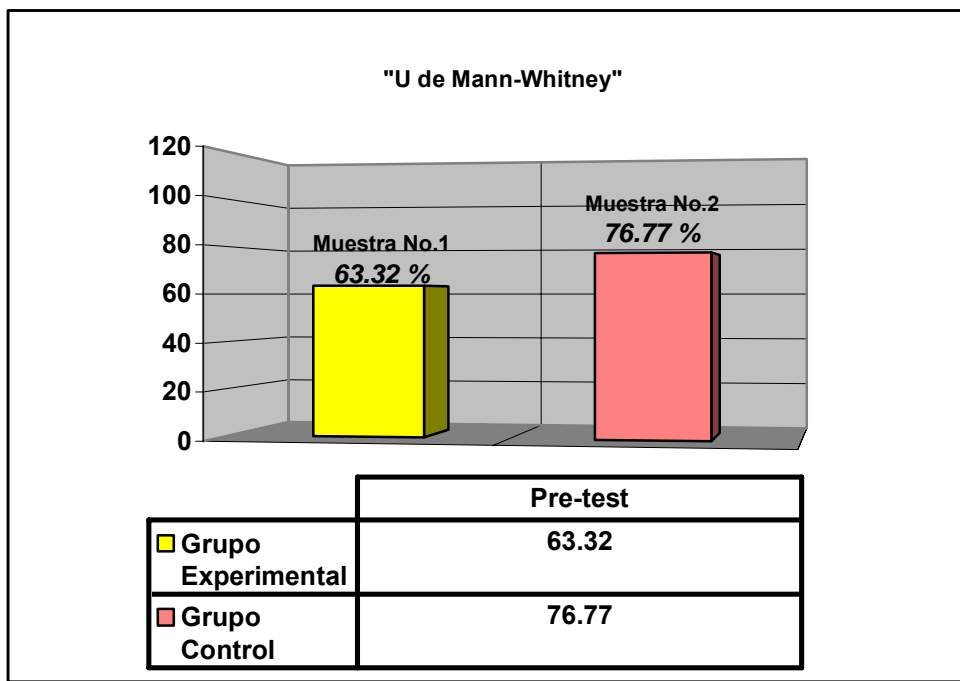
“PRUEBA U DE MANN-WHITNEY”

Posteriormente se aplicó el método estadístico no paramétrico “*U de Mann Whitney*” para muestras independientes, para comparar las ubicaciones de las dos poblaciones. (Anexo 4). Se analizan los resultados obtenidos, con la finalidad de comparar sus diferencias a través de sus medidas de tendencia central antes y después de la aplicación del programa de intervención.

A continuación se presentan las gráficas que contienen los resultados encontrados en pre-test de grupo control y grupo experimental.

Gráfica # 1.

“MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL OBTENIDAS EN EL PRE-TEST”



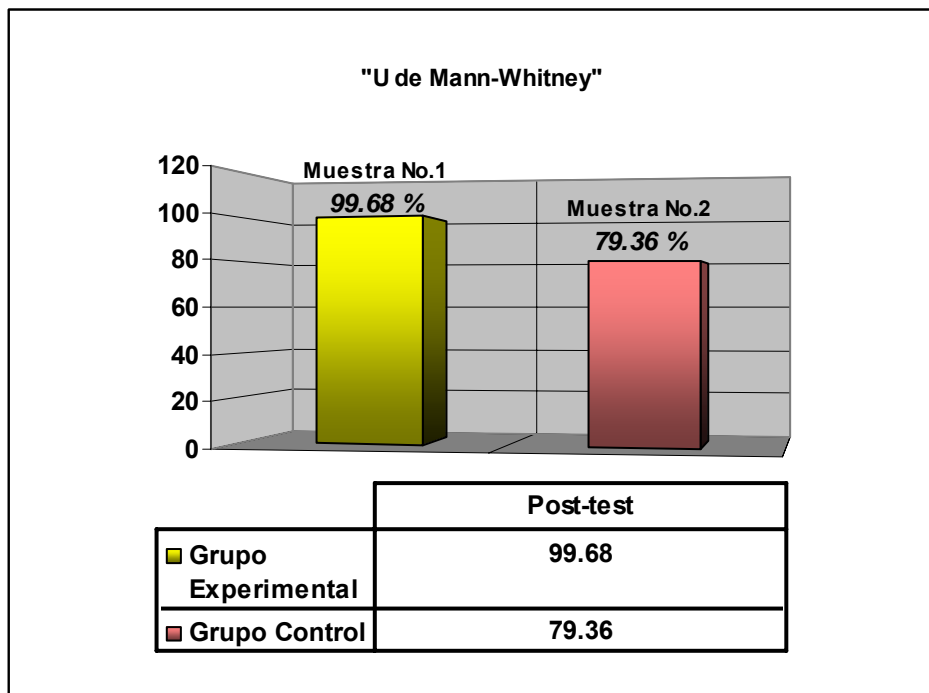
Con un 63.32 % se observa en la gráfica, que los alumnos de la muestra No.1 (*grupo experimental*) donde se aplicó el programa socioafectivo mostraron una ligera diferencia, comparada con la muestra No.2 (*grupo control*), obteniendo un 76.77 % respectivamente.

Lo cual nos confirma que previo a la aplicación del programa socioafectivo ambas poblaciones se encontraban en igualdad de oportunidades de recibir el programa socioafectivo, habiendo una mínima variación en cuanto a las calificaciones totales

obtenidas en cada una de las muestras. La prueba estadística utilizada es la “U de Mann-Whitney” con un nivel de significación de $\alpha = 0.01$.

Gráfica # 2

“MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL OBTENIDAS EN EL POST-TEST”



En la gráfica # 2 se observa con un 99.68 % que después de la aplicación del programa socioafectivo en la muestra No.1 (*grupo experimental*) se incrementaron notablemente sus connotaciones sobre las necesidades afectivas, mientras en la muestra No.2 (*grupo control*) se obtuvo un 79.36 % respectivamente.

Es decir; los datos arrojados por el *grupo experimental* demuestran que el programa de intervención incrementó el nivel socioafectivo en los alumnos en que se aplicó. Por lo tanto, la experiencia de los alumnos con el programa es mayormente significativa que los del *grupo control*.

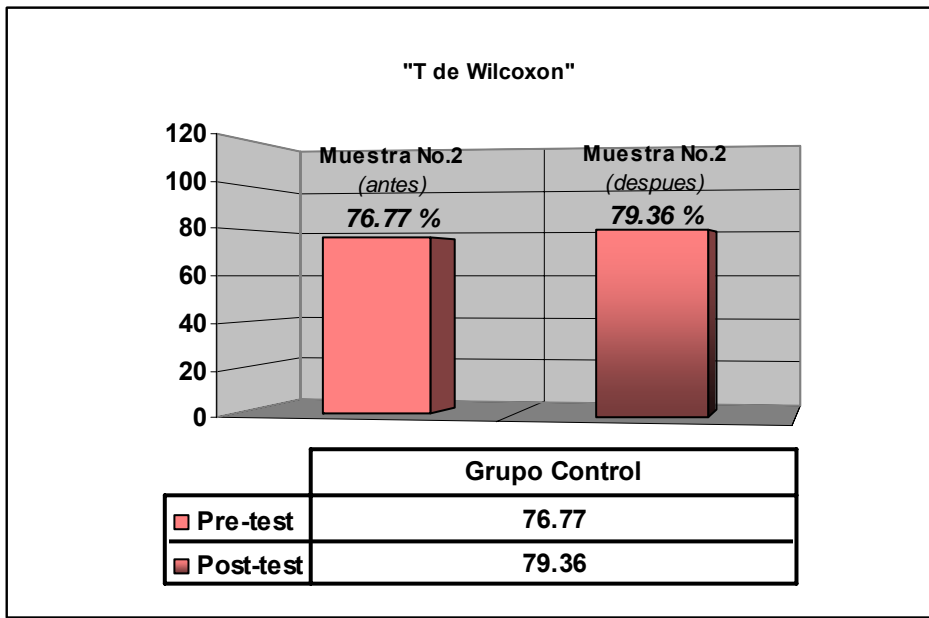
Los resultados que se describen en la gráfica # 2 utilizando la prueba “U” con un nivel de significación de $\alpha = 0.01$, nos permite afirmar que el nivel socioafectivo de la muestra No. 1 (*grupo experimental*) es mayor que el del *grupo control*.

“PRUEBA T DE WILCOXON”

Posteriormente se aplicó el método estadístico no paramétrico “*T de Wilcoxon*” para muestras en par, donde se analizaron los resultados obtenidos a partir de los resultados obtenidos durante la aplicación del test, y así, describir las diferencias existentes antes y después de la aplicación del programa en cada una de las muestras.

Gráfica # 3

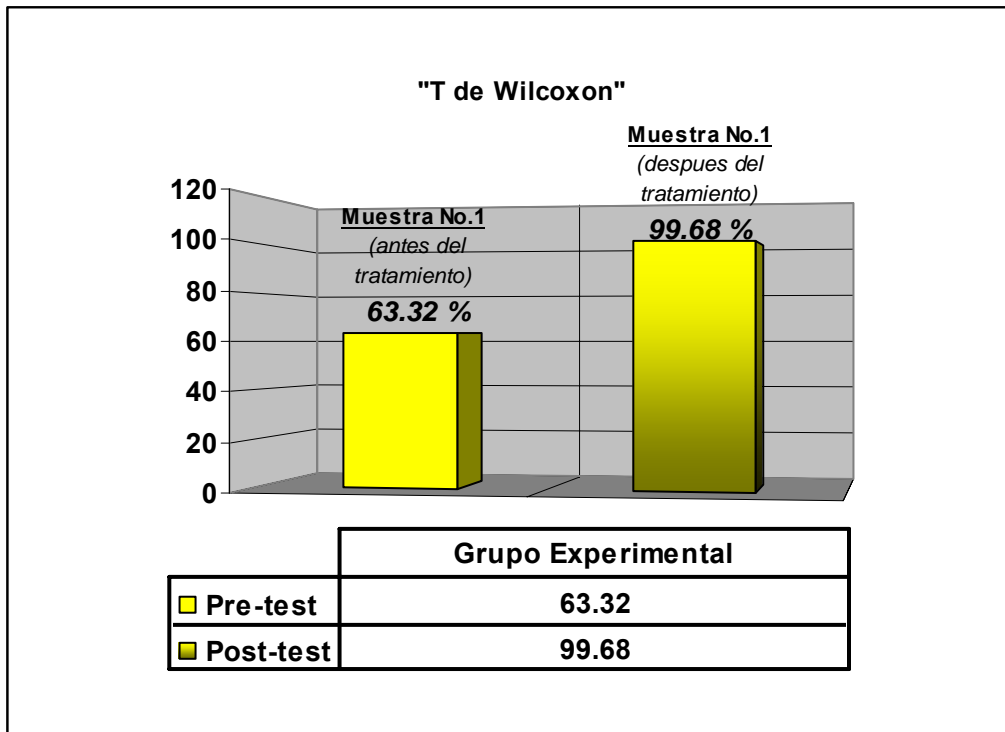
“MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL OBTENIDAS EN GRUPO CONTROL”



En la gráfica # 3 se observa que en la muestra No.2, en la cual no se aplicó el programa de intervención (grupo control) no hubo cambios importantes en cuanto a su nivel socioafectivo. Obteniendo un 76.77% inicialmente y 79.36% al concluir el análisis estadístico, en el cual no hay diferencias significativas entre ellos. Dicha información es acorde con el estadístico de prueba “*T de Wilcoxon*” con un nivel de significación de $\infty = 0.01$.

Gráfica # 4

“MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL OBTENIDAS EN GRUPO EXPERIMENTAL”



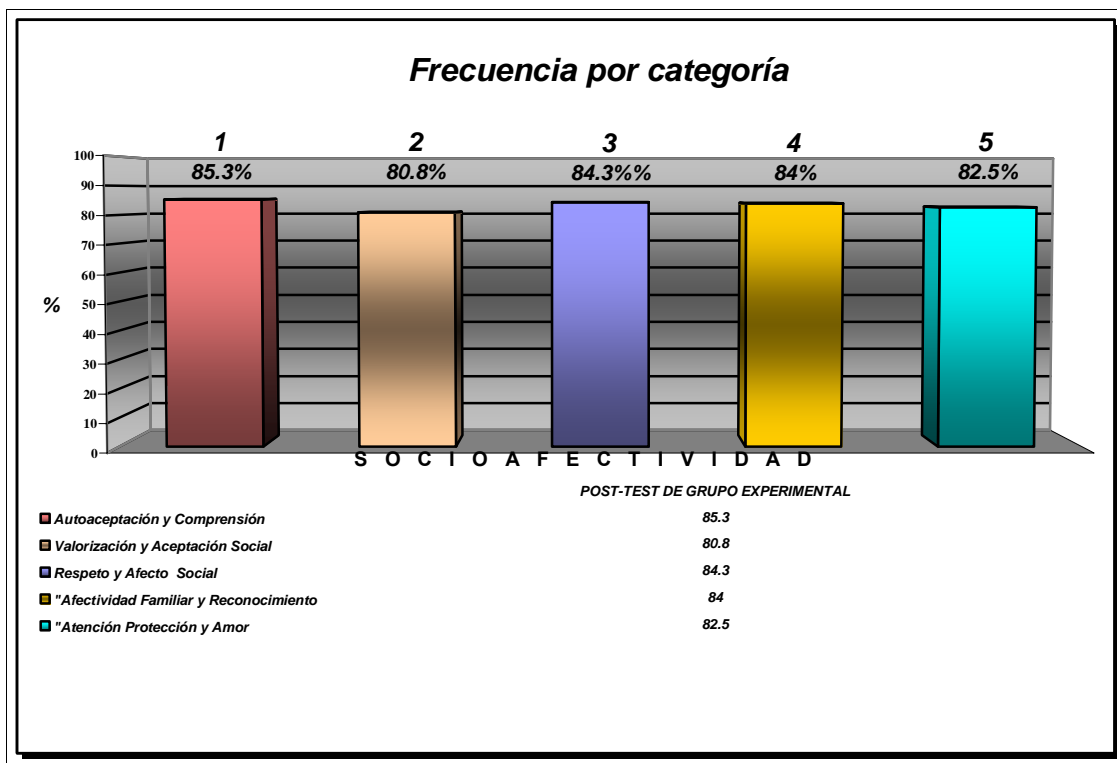
Los puntajes promedio que se describen en la gráfica # 4 con un nivel de significación de $\alpha = 0.01$, y el estadístico de prueba "T de Wilcoxon"; permiten afirmar que los alumnos de la muestra No.1 (grupo experimental) después de la aplicación del programa de intervención incrementaron su nivel socioafectivo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el programa de intervención produjo avances significativos en los alumnos con los cuales se aplicó el taller, lo que evidencía que a través de la aplicación del programa socioafectivo los alumnos mejoraron en cuanto a el conocimiento y reflexión acerca de la socioafectividad, contribuye a que los alumnos de secundaria cuenten con mejores herramientas en su desarrollo socioafectivo familiar y social.

“HISTOGRAMA DE FRECUENCIAS RELATIVAS”

Por último se realizó un histograma de frecuencias relativas para determinar el porcentaje promedio obtenido en cada una de las categorías.

Gráfica # 5 “PORCENTAJE PROMEDIO EN GRUPO EXPERIMENTAL”



La gráfica # 5 nos permite comparar que fueron mínimas las diferencias de porcentaje que se dieron entre las categorías del programa.

La primera barra muestra que los alumnos alcanzaron un 85.3% en cuanto a su autoaceptación y comprensión después de la aplicación del programa.

Lo que demuestra que los alumnos en los que se llevó acabo la intervención en esta área mejoraron significativamente su aceptación personal y social, así como una mejor comprensión afectiva de su sociedad.

La segunda frecuencia de la gráfica corresponde a la valorización y aceptación social, en donde se observa que en un 80% mejoraron notablemente los alumnos, e incrementaron su afectividad en esta materia.

Por lo que podemos afirmar que existe una mejor valorización en los alumnos en cuanto a valorar afectivamente a esas personas que los rodean, como también a identificarse en un entorno próximo como parte de su desarrollo afectivo.

En la tercera barra se observó que respecto al respeto y afecto familiar, muestra que en un 84% los alumnos elevaron su nivel socioafectivo a través del programa de intervención.

Lo que permite suponer que en cuanto a respeto los alumnos reflejan una mejor relación afectiva con su entorno familiar, escolar, y social.

Con un 84% la frecuencia # 4 evidencia que los alumnos efectivamente mejoraron, en cuanto a el afecto que debe desarrollarse dentro de una familia, así como también el reconocimiento a la acción y efecto de apreciar y distinguir un valor ó calidad en otra persona o en ellos mismos.

Por último la frecuencia # 5 representa a la atención, protección y amor que se desarrolló en los alumnos a través del programa, en donde se aprecia que en un 82% desarrollaron su nivel socioafectivo en esta categoría, existiendo así datos que permiten afirmar que los alumnos mejoraron significativamente ante esas situaciones afectivas, como es la atención, protección y amor para mantener un equilibrio equitativo entre lo que se da y lo que se recibe.

Es así como se resume que dentro del programa de intervención, estas categorías de análisis trabajaron significativamente en los alumnos, reaccionando de manera similar entre ellas, logrando así un alto porcentaje en las expectativas del programa socioafectivo.

CONCLUSIONES

Tomando en cuenta la revisión llevada a cabo hace algunos años por la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social en el Estado de México a la asignatura de Formación Cívica y Ética, en donde se realizaron algunas implementaciones, como el Manual de Organización de Funciones y el Plan Anual del orientador educativo debido a la poca funcionalidad con la que este se desarrolla suponemos que:

- ✓ Esas modificaciones hoy en día no han cobrado peso dentro de las actividades que debiese de desarrollar el orientador educativo, pues esto se ha reducido a brindar a los alumnos únicamente la parte teórica, y no llevan a cabo las actividades propuestas en el plan anual del orientador educativo, pues tratándose de la población con la cuál se trabajo, existe una incipiente omisión de este tipo de programas.
- ✓ Tomando en cuenta que la labor de la asignatura de Formación Cívica y Ética es la de proveer normas de convivencia en los alumnos, es importante que dicha asignatura se vea favorecida por el uso de materiales, técnicas y programas, para mejorar el desarrollo de habilidades socioafectivas en nuestros estudiantes.
- ✓ Coincidimos con Chapela (1999) al determinar que la adolescencia se tiene considerada como una etapa de transición en la que los adolescentes son susceptibles de aprender a vivir con la ayuda de guías concretas, en donde a través del programa de intervención se construyeron parte de que son sus conocimientos básicos en lo que a afectividad respecta, consolidando su autonomía y fortalecimiento de sus capacidades afectivas en los momentos en que los adolescentes se integren a nuevas relaciones sociales.

Es importante señalar que la vida adolescente es el inicio de la propia identidad, y con ello la importancia que cuentan con mayores y mejores herramientas en la construcción de su propia identidad ante la inminente confrontación de la sociedad, haciendo de la familia y la escuela áreas básicas en el desarrollo afectivo.

- ✓ Lasser Y Kendel (citados por Mussen, 1990) por otro lado estiman que igualmente en situaciones decisivas la interacción de los iguales contribuye a apoyar valores parentales respecto a metas educativas, por lo que coincidimos con ellos en el sentido en que el taller desarrollado forma parte de interacciones en la fijación de metas. Es decir, el programa formó parte de interacciones en las que los alumnos se vieron implicados en el tratamiento de la afectividad existente entre ellos, lo cual facilitó el desarrollo y aprendizaje de la afectividad.

- ✓ Por otro lado y de acuerdo con Mauco (1981) coincidimos en la idea de desarrollar planes donde estén de manifiesto movimientos potenciales tal y como lo hace el programa de intervención, en donde para desarrollar y potencializar el área afectiva fue necesario incluir dinámicas de grupo como parte e inclusión de su desarrollo afectivo.

- ✓ De acuerdo con Bonifacio (1991) es necesario brindar un servicio de orientación (como es al área de FOCIVET) que responda a las necesidades que las escuelas secundarias. creando en ellas un sistema que brinde un servicio de alta calidad,

Es así como el programa de intervención trató de cumplir con la función de fomentar en los estudiantes un mejoramiento y redescubrimiento afectivo, mediante la adquisición de conocimientos y reflexión de los mismos. A través del programa propuesto se promovió en ellos, valores de índole afectivo que les permitan actuar

dentro de la sociedad actual y futura, en las que las creencias y valorizaciones propias han de convivir en un marco de convivencia con las creencias y valores de los demás. Ya que de acuerdo con Lévinas los jóvenes serán los que más adelante se harán cargo de la sociedad y por tanto la que las necesidades afectivas estén recubiertas o satisfechas, facilitarán este proceso.

De ahí que Maslow da tanta importancia a la que se satisfagan dichas necesidades afectivas, pues de ello dependerá que el sujeto crezca y madure lo más positivo para incorporarse a la sociedad.

Los resultados expuestos anteriormente en nuestro análisis de información, reflejan diferencias significativas en la forma en la que los adolescentes perciben la afectividad ante la intervención y aplicación de un programa socioafectivo que trastoque esas necesidades afectivas, a diferencia de aquellos que no tuvieron la oportunidad de contar con este tipo de herramienta que los llevara a tener una mejor representación de su área afectiva.

Por consiguiente, al analizar cada una de las categorías después de aplicar el programa de intervención con el grupo con el que se trabajó, concluimos que el instrumento realmente mide las categorías, puesto que no existieron grandes diferencias entre ellas, es decir; tienen un comportamiento uniforme dentro del instrumento.

El taller como el mismo instrumento de medición; trabajan de manera conjunta ante el tratamiento de necesidades afectivas.

Es importante resaltar dentro de estas conclusiones, que existió una intensa búsqueda por algún tipo de instrumento con características de índole afectivo, pero descubrimos que no se cuenta con algún instrumento de medición que trate acerca de este tipo de necesidades afectivas que opere bajo una estandarización para su tratamiento.

Es por ello, que nos dimos a la tarea de construir un instrumento de medición en esta área, que condujera a obtener categorías de análisis y por consiguiente la obtención de resultados para su tratamiento.

Dado que, los datos obtenidos reportaron un mínimo de diferencias después de trabajar con el programa en la población en la que se aplicó la intervención socioafectiva, nos confirma que efectivamente el programa y el instrumento de medición satisfacen esas necesidades de conocerse a sí mismo y de exteriorizarse ante la sociedad.

Además de considerar que ya reflexionadas estas necesidades afectivas contribuyen a un mejor desenvolvimiento ante su familia, amistades, profesores, etc. Es por ello, que la mejoría y redescubrimiento de estas necesidades afectivas vislumbren en todo momento al estudiante, como medio de desarrollo social, ya que es en esta etapa de la adolescencia donde se inicia el descubrimiento de nuevas relaciones interpersonales y por consiguiente, la necesidad de expresarse ante su contexto social.

Por último, los esfuerzos estimables que asume la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como el taller planteado en este programa de intervención, proporcionen a los estudiantes mayores y mejores herramientas para su propio desarrollo, pues de ello dependerá cuando tenga que mostrarse, y enfrentarse ante ciertas situaciones inoportunas, donde nuestros estudiantes poder contar y hacer uso de las herramientas necesarias ante la inminente opresión de una sociedad como la nuestra.

REFERENCIAS

- Alonso, M. (1999). *"La Afectividad en el Niño"*. Manual de Actividades Pre escolares". México, DF. Ed. Trillas.
- Allport, W. (1979). *"La Crisis en el Desarrollo de la Personalidad Humana"*. En: La persona en psicología. México, DF. Ed. Trillas.
- Ávalos Lozano T. et all (1999) *"Formación Cívica y Ética. Segundo año"*. Libro de Contenido. Mexico DF. SEP.
- Bonifacio, A. (19991) *"La orientación en escuelas secundarias técnicas"*. Boletín ampo. No.2
- Branden, N. (2002) *"La autoestima de la mujer"* México D.F. Editorial: Paidós.
- Branden, N. (2002). *"Cómo mejorar su autoestima"*. México, DF. Ed. Paidós.
- Callabed, J. (1998) *"El entorno social: niño y adolescente"*. Ed. Barcelona.
- Calvo, A.J., González, R. y Martorell, Ma.C. (2001) *"Variables relacionadas con la conducta prosocial en infancia y adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género"*. En: Infancia y aprendizaje. Vol.24 No.1
- Chapela, M. (1999) *"Adolescencia y curso de vida"*. Cuadernos de Población. México, DF. CONAPO.
- Chase, L. (1998). *"Educación Afectiva. Desarrollo académico, social y emocional del niño"*. México. DF Ed. Trillas.
- Coleman, C. (2003) *"Psicología de la adolescencia"*. 4ta ed. Madrid. Ed. Morata.
- Delgado S. (1997). *"Educación participativa El Método del trabajo en grupo"*. México, DF. Ed. Aula Alegre.
- Delors, J. (1997). *"La Educación encierra un gran Tesoro"*. En: Los cuatro Pilares de la Educación. México, DF. Ed. UNESCO.
- Echarri, J. (1997) *"Humanismo científico y humanismo natural"*. Bilbao. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Ed. Vizcaína.
- Enciclopedia de Psicología. (1999) Tomo I. Ed. Océano.
- Esquivel, F., Heredia, C., y Lucio E. (1997). *"Psicología Clínica del Niño"*. México, DF. Ed. Manual Moderno.

- Gil, M. (1997) *"Manual de tutorías y Departamento de Orientación"*. Ed. Escuela Española. España.
- González N. (1989) *"Teoría y técnica de la terapia psicoanalítica de adolescentes"* Ed. Trillas. 2da. Ed. México.
- Hernández, A. (2002) *"Estudio de teorías implícitas acerca de la violencia en alumnos de secundaria"*. Tesis UPN.
- Hernández, E. (2002) *"El quehacer del orientador educativo, una perspectiva de la comunidad escolar"*. Tesis en Psicología Educativa.
- Hernández, S. (2002). *"Metodología de la investigación"*. México, DF. Ed. Mc Graw-Hill.
- Ituarte de Ardaín, A. (1997). *"Adolescencia y Personalidad. Orientación Educativa"*. México, DF. Ed. Trillas.
- Kerlinger F. (2002) *" Investigación del comportamiento"*. Ed. Mc Graw Hill.
- Larousse. (2001) *Diccionario*.
- Lehall, H. (1990) *"Psicología de los adolescentes"*. Ed. Grijalbo. México.
- León. F (1990) *"La banda, el consejo y otros panchos"*. Ed. Fontamara. México DF.
- Lévinas, E. (1998). *"Humanismo del otro hombre"*. Madrid Cáparros, Editoriales.
- Lutte, G. (1991) *"Liberar la adolescencia"*. Ed. Herder. Barcelona.
- Macías Valadéz, T. (2000) *"Ser adolescente"*.Ed. Trillas. México.
- Mauco, G. (1981). *"Educación de la sensibilidad en el niño. Ensayo sobre la Evolución de la vida Afectiva"*. Madrid, Ed. Aguilar.
- Mckinney, J. (2000) *"Psicología de desarrollo. Edad adolescente"*. Ed. Manual Moderno. México.
- Mussen, G. (1990) *"Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño"*. México, DF. Ed. Trillas.
- Nava, J. (1995) *"Análisis comprensivo del programa de orientación educativa en educación secundaria"*. Conferencia. México.

Oliva, A y Parra, A. (2001) *“Autonomía emocional en la adolescencia”*. En: Infancia y aprendizaje. Vol. 24, No.2

Palacios, J., Carretero, M., Marchesi, A. (1997) *“Psicología Evolutiva 1: Adolescencia Madurez y Senectud”*. Ed. Alianza.

Palacios, J., Carretero, M., Marchesi, A. (1995) *“Psicología Evolutiva 3: Adolescencia Madurez y Senectud”*. Ed. Alianza.

Rodríguez, G. (1999) *“Metodología de la investigación cualitativa”*. Ed. Aljibe.

Rubio, C. (1987) *“El humanismo y la ética”*. Ed. Antropos. México. D.F.

SEP (1981) *“Guía Programática”*. D.G.E.S.T. México.

SEP (1992) *“Programa Nacional de Orientación Educativa”*. México.

SEP (1995) *“Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios educativos complementarios”*. Educación Media Básica. SEIEM. México.

SEP (1999) *“Plan y programa de estudio. Educación media básica”*. Formación Cívica y Ética. Libro de Contenido. México.

SEP (2000) *“Plan Nacional de Desarrollo “*. México.

Siegel, S. (1990) *“Estadística No Paramétrica Aplicada a las Ciencias de la Conducta”* 3ra. Edición. Ed. Trillas. México.

Silva, L. (1970) *“Humanismo clásico y humanismo marxista”*. Ed. Monte ávila Caracas Venezuela.

Universidad Pedagógica Nacional. (2003). *“Estadística 4”*. Antología. UPN. México.

Winkler, I. (Productor). (2001) *“Construyendo la Vida”* Producciones: New Line and Warner Home Video. Estados Unidos.

EN INTERNET:

- <http://www.ripred.org/dpna/resources/tendencias/crprevencion.htm>
- <http://www.ec3.ugr.es/in-cres/articulos/46751.htm>
- www.edu.uch/rrhh

ANEXOS

ANEXO # 1

Escuela: _____

Edad: _____

Sexo: Masculino ()

Femenino ()

- **Señala con una *X* la respuesta que consideres válida.**
- **Te pedimos contestar con la mayor sinceridad posible la respuesta que creas conveniente.**

I.- Me acepto tal y como soy.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

II.- Acepto los regaños de mis padres cuando no cumplo con mis obligaciones.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

III.- Valoro enormemente estar sano y sin enfermedades.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

IV.- Me relaciono fácilmente con los demás.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

V.- La gente que me rodea reconoce que soy un buen estudiante.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

VI.- Demuestro a los demás lo mucho que los quiero.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

VII.- Hay cosas que me gustan mucho de mi persona.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

VIII.- El afecto nace a través de la convivencia y es duradero.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

IX.- Brindo afecto a mi familia cada vez que tengo oportunidad.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

X.- Cuando saco buenas calificaciones, mi familia reconoce mi esfuerzo.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XI.- El amor que siento por mi familia me permite tener una vida feliz.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XII.- Es para mí una necesidad tener el amor y cariño de mi familia.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XIII.- Evito pedir dinero a mis padres cuando sé que no tienen.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XIV.- Un amigo se valora cuando se tiene.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XV.- En mi casa respetan la hora en que me divierto ó entretengo.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XVI.- El afecto mejora las relaciones con los demás.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XVII.- Mis amigos me reconocen como buen amigo.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXVIII.- Recibo de mis profesores apoyo y cariño que no esperaba tener.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XIX.- Soy excelente persona con todo mundo.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XX.- Mi familia valora los “quehaceres” que hago en mi casa.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXI.- En mi casa respetan la hora en que me divierto ó entretengo.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXII.- Mi familia me ha brindado atención en todos los momentos de mi vida.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXIII.- Valoro la atención y cariño que me ofrecen mis padres.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXIV.- Soy atento con mi familia, amigos, profesores, etc.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXV.- Comprendo mejor la situación poniéndome "en los zapatos" de otra persona

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXVI.- Mis padres son las personas que mas están conmigo cuando lo necesito.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXVII.- Entablo conversaciones con mucha facilidad.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXVIII.- Brindo a mis semejantes el respeto que merecen.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXIX.- El respetar a mis semejantes evita que hayan discusiones, riñas, etc.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

XXX.- Mi familia me brinda el afecto que necesito.

0) Siempre 1) Casi siempre 2) No sé decir 3) Casi nunca 4) Nunca

iii GRACIAS POR TU COLABORACION!!!

ANEXO # 2 “PROGRAMA SOCIOAFECTIVO PARA ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE SECUNDARIA”

SESION 1

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
La afectividad en la familia	Promover en el joven el reconocimiento de situaciones afectivas, o necesidades de afectividad dentro del contexto familiar.	90´min.	-Mobiliario de instalaciones educativas. -Lectura teatral "Rosalba y los Llaveros" de Emilia Carballido. -Lápices. -Hojas.	- Se les dará a leer la lectura (45´) - Transcurrido el tiempo se organizará un pequeño seminario que para Delgado (1997) es: " está caracterizado por realizar trabajos en pequeños grupos, reunir gente que lleve experiencias y conocimientos para intercambiar, <u>distribuir material de lectura</u> , dar oportunidad a los concurrentes para sacar ideas de un tema u ofrecer aportes. Es decir que hay participación de los asistentes"(35´). Así los jóvenes participaran interviniendo sobre qué emociones, conflictos, ausencias de afecto o no, se puedan discernir de la obra literaria (10´).	Escribirán en una hoja como promoverían una situación de afectividad ya que nunca faltan situaciones desagradables del día (10´). Cierre por parte del aplicador.

SESIÓN 2

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Necesidades afectivas	Explicar, conceptualizar y concienciar a los jóvenes sobre las situaciones afectivas que se deben de propiciar dentro de la familia, siendo ésta el primer grupo social en que está inmerso el sujeto.	90´min.	-Inmobiliario. -Lápices. -Hojas blancas. -Pizarrón. -Gises.	- Se recuperarán los puntos importantes tratados a los cuales se llegaron a la sesión pasada (20´) -El aplicador dará una explicación concreta de las necesidades afectivas del adolescente (70´).	Se formarán equipos de 6 personas en las que definirán según su concepción y su sentir 2 de las necesidades, las cuales se sortearán (20´). Cierre de aplicador.

SESIÓN 3

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
El afecto	Promover en los jóvenes la posibilidad de la afectividad en y hacia su grupo más próximo (familia) así como al consiguiente (externos).	90´min.	-Inmobiliario. -pizarrón. -gises. -hojas .blancas. -lápices.	-Se retomarán las situaciones afectivas y se dirigirá la atención hacia al afecto.)(40` ¿Que es el afecto? Enciclopedia de Psicología. (1993) Ed. Océano. -Se utilizará la técnica de "torbellino Ya que a partir de su experiencia al hablar sobre el afecto accederá a conocerlo y aplicarlo a su vida (25`).	Se escribirá una carta donde se manifieste qué cambios harían en sí mismos para mejorar la situación afectiva (si es el caso de mejorarla) o iniciarla (25`). Cierre por parte de aplicador.

SESIÓN 4

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
Aceptación social	Desarrollar en los jóvenes la aceptación de los iguales por medio de diálogos y el respeto, así como la confianza en sí mismo.	90´ min.	-grabadora. -música. -mobiliario -corriente eléctrica. - lectura de “El patito feo”.	- Sensibilización a los jóvenes por parte del aplicador con el cuanto literario - Preguntas por parte del aplicador sobre el tema: ¿Tengo miedo de estar allí? ¿Siento angustia de conocer nuevos compañeros? ¿Me aceptarán ellos? ¿Qué hago para entablar un buen diálogo? (30´). -Se realizará la técnica Phillips 66 , donde se dará respuestas a las preguntas(30´). - Se harán parejas con los chicos y éstos establecerán una relación amena de manera que propicien confianza (10´). -Lluvia de ideas de cómo se sintieron en la sesión y de lo que interiorizaron* así como una transferencia a su vida (20´).	Establecer una relación social con algunos de sus compañeros que menos conozcan del su grupo de escuelas y traerla por escrito, para saber cómo le hizo. Cierre por parte del aplicador.

SESION 5

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
autoaceptación	Arraigar en el joven el sentimiento de aceptación de sí mismo y de los demás, para poder potenciar su desarrollo.	TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
		90´ min.	-lectura orientada hacia la comprensión y entendimiento de sí mismo (Branden, N.) -Frasas incompletas de Branden. -Lápices. -Hojas.	-Leerán en silencio la lectura (20´). -Completarán frases tomadas de Branden (2002) a los que se refiere:"como una herramienta poderosa para la autoaceptación en la complementación de éstas frases u oraciones ver (10´). -Los alumnos reflexionarán qué les dejó el uso de la técnica y cómo proyectarían esta aceptación hacia los demás(45´).	Los alumnos reflexionarán y escribirán qué les dejó el uso de la técnica y como proyectarían esta autoaceptación hacia los demás (30´). Cierre por parte del aplicador (explicación de concepto empatía) (10´)

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
Comprensión	Estimular la empatía entre los jóvenes como medio para una mejor comprensión hacia los demás y así adquirir esta propiedad y proyectarla hacia los demás.	TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
		90´ min.	<ul style="list-style-type: none"> -Mobiliario. -pizarrón. -gises. - vestuario. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicación breve de lo que se hará así como la división de los 2 equipos para la dramatización (10´). -Realización de sociodrama. La problemática a dramatizar será un episodio en casa, donde tendrán que representar la actuación de sus padres hacia ellos, así como también hijos hacia padres (60´). 	<p>Reflexión verbal de los alumnos en cuanto a cómo tomaron y qué obtuvieron del sociodrama, y así como la función de la empatía como mecanismo catalizador de las relaciones (20´).</p> <p>Cierre por parte del aplicador.</p>

SESIÓN 7

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
Atención y protección	Descubrir en el joven el sentimiento de atención, enfocado a su familia, es decir sí está presente, así como la capacidad para brindarla.	90´min.	-pizarrón. -gis. -lápices. -hojas. -mobiliario. -huevos. -pinceles. -pinturas vínci. -recortes de tela. -canastas.	-El aplicador dará una explicación amplia de los sentimientos de atención u protección ejemplificando con anécdotas, así como la repercusión que tienen éstas en la familia, visto desde un punto empático (30´). -Se le proporcionará a los jóvenes el cual adoptarán como hijo (40´). Al concienciar al joven de esto y tomar el papel empático con sus padres (estando al cuidado del huevito) ellos comprenderán y valorarán lo que hacen sus padres por ellos, entendiendo que no es nada fácil el cuidado de un hijo, poniendo mayor esmero en el suyo y de su comportamiento en su casa. Proyectarán recíprocamente estos sentimientos hacia su familia.	Ellos tendrán la obligación de llevar a su hijo durante las sesiones restantes, hasta que se den por concluidos los temas (20´). La evaluación se dará según el huevito haya sido cuidado. Cierre por parte del aplicador.

SESIÓN 8

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
Respeto	Potencializar en el joven el valor del respeto; respetándose así mismo como respetando a los demás y así resultar abantes en sus relaciones familiares y en su núcleo social siguiente.	90´ min.	-papel. -lápices. -mobiliario.	-Se organizarán tres grupos (5´). -Se les indicará que hagan una simulación (pensada por ellos) donde se expongan situaciones de respeto y falta de él(70´). -A los dos grupos restantes, según sea el turno del equipo, les tocará analizar la situación, y proponer una solución discerniendo si la situación representada es de respeto o no (10´).	Reflexión escrita de los jóvenes sobre lo que entendieron al respecto a partir de lo sucedido, así como transferirlo al contexto familiar (15´). Cierre por parte del aplicador.

SESIÓN 9

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
Reconocimiento	Crear en los jóvenes los elementos para que haya un reconocimiento por parte de él en relación a su función en casa, así como su capacidad de hacer las cosas correctamente y la reciprocidad que se da en este proceso con los miembros de su familia.	TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
		90´ min.	<ul style="list-style-type: none"> - Memorama. -Lápices. -hoja. -mobiliario. -pizarrón. -gises. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se dará una explicación introductoria por parte del aplicador sobre el reconocimiento (25´). -Los jóvenes formarán parejas tomando en cuenta la adaptabilidad y confianza que tengan con la otra persona (5´). -jugarán con su pareja y si no supieran la mecánica del juego se les explicará (35´). -Escribirán en una hoja que harían ellos para hacerse reconocer así mismos como en su familia (5´). 	<p>Aquí se retomará la comparación de lo que sucedió con el huevito y la responsabilidad de sus padres para con ello y de ellos con sus padres, Se hará una especie de analogía o similitudes con los que hacen sus padres como jefes de familia (20´).</p> <p>Cierre por parte del aplicador.</p>

SESIÓN 10

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
Valorización	Ayudar a descubrir el valor que tiene él como persona y valor que tiene para su familia, así como el arraigo de una mayor autoestima, según lo que dice Nathaniel Branden.	TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
		90´ min.	<ul style="list-style-type: none"> -Texto de Nathaniel Branden sobre autoestima. -1/4´s de cartulinas blancas. -pinceles. -pinturas vínci. -hojas. -lápices. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se leerá el texto de Nathaniel Branden (20´). -Se les entregará una cartulina, con pinceles y pinturas así como un tapiz, para que hagan un dibujo de ellos mismos o dibujen algo con los que se sientan relacionados, ya sea un animal, fruta, etc (50´). -hoja y un lápiz para que hagan una interpretación de su dibujo (15´). 	<p>Se les otorgará una hoja y lápiz para que hagan una historia de su dibujo y como poder mejorarla en caso de que no sea muy positiva (15´). El aplicador podrá hacer una interpretación del dibujo según sea su conveniencia.</p> <p>Cierre por parte del aplicador retomando comentario del escrito por los jóvenes (5´).</p>

SESIONES 11 Y 12

TEMA	OBJETIVO	DESARROLLO			
		TIEMPO	RECURSOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
Amor	Que el alumno reconozca el sentimiento amor como máxima expresión de afectividad, también como resultado de las situaciones afectivas dentro de la familia y la manera de poder arraigarlo en su ser.	180´ min.	-Dvd. -corriente eléctrica. -televisión. -película " <u>Construyendo la vida</u> ". Con Kevin Kline y Hayden Cristensen. -hojas. -lápices.	-Se comenzará la proyección de la película en la sala audiovisual (110'). -Se tomarán puntos importantes de la película que los alumnos tendrán que identificar de acuerdo con lo visto durante todo el taller. Pueden identificar personajes principales, problemáticas relacionados con los temas del taller, formulación de hipótesis sobre posibles alternativas para cada personaje. Opinión personal del taller (10').	Harán una reflexión profunda de la situación en su casa y si estos factores afectivos están presentes en su vida familiar. Oralmente ellos expresarán que harán para implementar dichos afectos en su interior (30'). Opinión sobre el taller (10'). Clausura.

ANEXO # 3

CALIFICACIONES TOTALES POR GRUPO PARA LA PRUEBA "U".

<p style="text-align: center;">Pre-test Grupo Control (22 sujetos)</p> <p>Calificación Total del Grupo. 120 puntos por sujeto. 120 puntos X 22 sujetos =2640 puntos. 100% = 2640 puntos.</p> <p>Calificación - Rango</p> <p>1689 puntos 694.5</p> <p>N₁= 22 % = 1689 / 22 = 76.77 R₁= 694.5</p>	<p style="text-align: center;">Pre-test Grupo Experimental (25 sujetos)</p> <p>Calificación Total del Grupo. 120 puntos por sujeto. 120 puntos X 25 sujetos =3000 puntos. 100% = 3000 puntos.</p> <p>Calificación - Rango</p> <p>1583 puntos 435.5</p> <p>N₂= 25 % = 1583 / 25 = 63.32 R₂= 435.5</p>
<p style="text-align: center;">Post-test Grupo Control (22 sujetos)</p> <p>Calificación Total del Grupo. 120 puntos por sujeto. 120 puntos X 22 sujetos =2640 puntos. 100% = 2640 puntos.</p> <p>Calificación - Rango</p> <p>1746 puntos 304</p> <p>N₁= 22 % = 1746 / 22 = 79.36 R₁= 304</p>	<p style="text-align: center;">Post-test Grupo Experimental (25 sujetos)</p> <p>Calificación Total del Grupo. 120 puntos por sujeto. 120 puntos X 25 sujetos =3000 puntos. 100% = 3000 puntos.</p> <p>Calificación - Rango</p> <p>2492 puntos 824</p> <p>N₂= 25 % = 2492 / 25 = 99.68 R₂= 824</p>

CALIFICACIONES TOTALES DE GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL PARA LA PRUEBA "T".

PRE-TEST Y POST-TEST DE GRUPO CONTROL.

(22 sujetos)

Diferencias entre Pre y Post-test:

Positivas	Negativas
167	86

N₁ = 22

T₁ = 167

T₂ = 86

PRE-TEST Y POST-TEST DE GRUPO EXPERIMENTAL.

(25 sujetos)

Diferencias entre Pre y Post-test:

Positivas	Negativas
0	325

N₁ = 25

T₁ = 0

T₂ = 325

ANEXO # 4

PRUEBA ESTADÍSTICA “U DE MANN-WHITNEY”

Aplicada en Pre-test de Grupo Control vs Experimental

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

Las Medidas de Tendencia Central de las 2 poblaciones son diferentes.

H₀: Las Medidas de Tendencia Central de las 2 poblaciones son iguales.

H₁: Las Medidas de Tendencia Central de las 2 poblaciones difieren.

2. ESTADÍSTICO DE PRUEBA Y CONICIONES PARA SU USO:

Si **H₀** es verdadera el estadístico de prueba que se usa es $U_c=U_1$, que se distribuye con $N_1=22$ y $N_2=25$ y $\alpha = 0.01$ en 2 colas y la condición p/uso es que X sea por lo menos Ordinal.

* Condición que se cumple.

$$U = \frac{N_1 \cdot N_2 + N_1 (N_1 + 1)}{12} \quad R1 = \mathbf{108.5}$$

Sabiendo que $U = 108.5$ podemos encontrar el valor Z :

Para muestras mayores a 20 se producen valores Z para determinar U . Se sustituye:

$$Z = \frac{U - \frac{N_1 N_2}{2}}{\sqrt{\frac{(N_1 N_2) (N_1 N_2 + 1)}{12}}} = 3.55 \quad \text{tabla de probabilidades de valores } Z = \mathbf{.00023}$$

3. REGLA DE DECISIÓN:

Con $\alpha = 0.01$. N 22 y N 25 Prueba de 2 colas.

No se rechaza H_0 si U_c pertenece a $(.00023, \infty)$.

Se rechaza H_0 si U_c pertenece a $(0, .00023)$.

4. CALCULOS:

$M_c = 108.5$

5. DECISIÓN ESTADÍSTICA:

Como $U_c = 108.5$ y no pertenece a $(0, .00023)$ no se rechaza H_0 .

6. *Con un nivel de significación de 0.01 no se rechaza H_0 , lo cual nos permite aseverar con un 99% de confianza que los datos proporcionan evidencia suficiente para afirmar que las Medidas de Tendencia Central son iguales en ambas poblaciones.*

PRUEBA ESTADÍSTICA “U DE MANN-WHITNEY”

Aplicada en Post-test de Grupo Control vs Experimental

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

Las Medidas de Tendencia Central del Grupo Control son MENORES que las de Grupo Experimental.

H₀: Las Medidas de Tendencia Central del Grupo Experimental son MAYORES que las de Grupo Control.

H₁: Las Medidas de Tendencia Central del Grupo Control son MENORES que las de Grupo Experimental.

2. ESTADÍSTICO DE PRUEBA Y CONDICIONES PARA SU USO:

Si **H₀** es verdadera el estadístico de prueba que se usa es $U_c=U_1$, que se distribuye con $N_1=22$ y $N_2=25$ y $\alpha = 0.01$ en 1 cola y la condición p /uso es que X sea por lo menos Ordinal.

* Condición que se cumple.

$$U = \frac{N_1 \cdot N_2 + N_1 (N_1 + 1)}{12} \text{ --- } R1 = \mathbf{499}$$

Sabiendo que $U = 108.5$ podemos encontrar el valor Z:

Para muestras mayores a 20 se producen valores Z para determinar U. Se sustituye:

$$Z = \frac{U - \frac{N_1 N_2}{2}}{\sqrt{\frac{(N_1 N_2) (N_1 N_2 + 1)}{12}}} = 4.78 \text{ tabla de probabilidades de valores } Z = \mathbf{.00003}$$

3. REGLA DE DECISIÓN:

Con $\alpha = 0.01$. N 22 y N 25 Prueba de 1 cola.

No se rechaza H_0 si U_c pertenece a $(.00003, \infty)$.

Se rechaza H_0 si U_c pertenece a $(0, .00003)$.

4. CALCULOS:

$$M_c = M_1 = \mathbf{499}$$

5. DECISIÓN ESTADÍSTICA:

Como $U_c = 499$, y pertenece a $(.00003, \infty)$ no se rechaza H_0 .

6. *Con un 99% de confianza los datos proporcionan evidencia suficiente para afirmar que las Medidas de Tendencia Central del Grupo Experimental son Mayores que las de Grupo Control.*

ANEXO # 5

PRUEBA ESTADÍSTICA “T DE WILCOXON”

Aplicada entre Pre-test y Post-test de Grupo Control

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

Las Medidas de Tendencia Central del Pre-test no son IGUALES que las del Post-test.

H₀: Las Medidas de Tendencia Central del Pre-test son IGUALES que las del Post-test.

H₁: Las Medidas de Tendencia Central del Pre-test no son IGUALES que las de Post-test.

2. ESTADÍSTICO DE PRUEBA Y CONDICIONES PARA SU USO:

Si **H₀** es verdadera el estadístico de prueba que se usa es $T_c = \min \{ T_1 \text{ y } T_2 \}$ que se distribuye con “T de Wilcoxon” con $N_1=22$ y $N_2=22$ y $\alpha = 0.02$ en 2 colas y la condición p/uso es que X sea por lo menos Ordinal.

* Condición que se cumple.

3. REGLA DE DECISIÓN:

Con $\alpha = 0.02$ $N_1=22$ y $N_2=22$ Prueba de 2 colas.

No se rechaza **H₀** si T_c pertenece a $(66, \infty)$.

Se rechaza **H₀** si T_c pertenece a $(0, 66)$.

4. CALCULOS:

$$T_c = T_2 = 86$$

5. DECISIÓN ESTADÍSTICA:

Como $T_c = 86$ y pertenece a $(66, \infty)$ no se rechaza **H₀**.

6. Con un 98% de confianza los datos proporcionan evidencia suficiente para afirmar que las Medidas de Tendencia Central del Pre-test y Post-test son iguales e el Grupo Control.

PRUEBA ESTADÍSTICA “T DE WILCOXON”

Aplicada entre Pre-test y Post-test de Grupo Experimental

1. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN:

Las Tendencias Centrales del Pre-test son MENORES que las del Post-test.

H₀: Las Medidas de Tendencia Central del Pre-test son MAYORES que las del Post-test.

H₁: Las Medidas de Tendencia Central del Pre-test no son MENORES que las de Post-test.

2. ESTADÍSTICO DE PRUEBA Y CONDICIONES PARA SU USO:

Si **H₀** es verdadera el estadístico de prueba que se usa es $T_c = \min \{ T_1 \text{ y } T_2 \}$ que se distribuye con “T de Wilcoxon” con $N_1=25$ y $N_2=25$ y $\alpha = 0.005$ en 1 cola y la condición p/uso es que X sea por lo menos Ordinal.

* Condición que se cumple.

3. REGLA DE DECISIÓN:

Con $\alpha = 0.02$ $N = 25$ y $N = 25$ Prueba de 1 cola.

No se rechaza **H₀** si T_c pertenece a $(68, \alpha)$.

Se rechaza **H₀** si T_c pertenece a $(0, 68)$.

4. CALCULOS:

$$T_c = T_1 = 0$$

5. DECISIÓN ESTADÍSTICA:

Como $T_c = 0$ y pertenece a $(0, 68)$ se rechaza **H₀**.

6. Con un 99.5 % de confianza los datos proporcionan evidencia suficiente para afirmar que las Medidas de Tendencia Central del Pre-test y Post-test son iguales e el Grupo Control.

ANEXO 6

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

- **VALIDACIÓN POR JUECEO**
- **" INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE UN PROGRAMA SOCIOAFECTIVO "**

Su cooperación es importante para la validación de este instrumento, el cual es un escalamiento tipo Likert; el cual consiste en un conjunto de Ítems presentados en forma de afirmaciones y/ó juicios.

Está dirigido a estudiantes de segundo año de secundaria para conocer el nivel Socioafectivo dentro y fuera de la institución educativa.

Donde se aplicará como pre-test y post-test a 2 grupos asignados.

Por ello; le solicitamos la revisión de dicho instrumento para determinar si los presentes reactivos evidencian dominio del nivel socio afectivo, así como su contenido y vocabulario dirigido a la comunidad adolescente.

Con el propósito de facilitarle su actividad, se presenta una estructura jerarquizada de las categorías del tema; así como algunas referencias conceptuales de cada una de ellas.

Solicitamos mencione sus observaciones al final del presente instrumento en hojas anexas al presente instrumento.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

RECONOCIMIENTO: Acción y efecto de apreciar y distinguir un valor, calidad o forma de objeto en otra persona o en uno mismo, inspección o examen de las cualidades de un sujeto o situación.

AMOR: El amor tiene varias etapas donde interviene y aparecen diversos sentimientos como la confianza, la admiración, la armonía y el bienestar por la convivencia. Se considera que el amor es estable cuando se mantiene un equilibrio equitativo entre lo que se da y lo que se recibe. También se llama amor a los sentimientos positivos entre padres e hijos y entre hermanos de una familia. Este último es un amor con inhibición en su fin, o sea inhibir su aspecto genital, el que extendiéndose fuera de la familia, crea nuevos lazos en forma de amistades.

AMISTAD: Relación de mutuo afecto con una persona basada en sentimientos de disposición, afinidad y solidaridad. La elección del sujeto amigo tiene lugar generalmente de acuerdo con la proximidad espacial y con una semejanza de actitudes o de manifestaciones afectivas, y menos con los rasgos de personalidad.

AUTOACEPTACIÓN: Se enfoca a la experiencia de una actitud, que vuelve irrelevante los conceptos de aprobación y desaprobación: el deseo de ver, de saber, de percatarse. Aceptarnos no significa carecer del afán de cambiar, mejorar o evolucionar, lo cierto que la autoaceptación es la condición previa al cambio.

COMPRENSIÓN: Nos remite a los términos de empatía y solidaridad que una persona tiene la obligación de poseer para el bienestar de la familia así como del contexto inmediato.

RESPECTO: Es la condición que tiene todo ser humano para hacer o dejar de hacer lo que no se quiere para uno. El respeto empieza con principios de reciprocidad y confianza, implica considerar a los individuos y no sobrepasar su línea de la privacidad.

VALORIZACIÓN: Todos comprendemos palabras como amor y afecto, pero nos resulta casi imposible hacer una descripción específica de éstos términos. Pueden

distinguirse 3 grandes familias de experiencia afectiva: las emociones, los afectos y el ánimo.

Las emociones son reacciones de carácter brusco y de duración breve, que aparece como respuesta de acontecimientos externos e internos. Por lo general tienen una influencia directa sobre el sujeto y se asocian a síntomas de tipo vegetativo. De tal suerte que las emociones y el ánimo se reconocen más fácilmente.

Al igual que las emociones el afecto puede aparecer como una reacción ante determinados estímulos externos, pero a diferencia de éstas, también se manifiestan de forma autónoma, son más cualitativas.

Escuela: _____

Edad: _____

Sexo: Masculino ()

Femenino ()

- **Señala con una X la respuesta que consideres válida.**
- **Te pedimos contestar con la mayor sinceridad posible la respuesta que creas conveniente.**

1.- Me acepto tal y como soy:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

2.- Cuando me miro en el espejo me disgusta alguna parte de mi cuerpo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

3.- Me siento muy a gusto con el tipo de vida que llevo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

4.- Me siento satisfecho (a) con lo que hasta el día de hoy he logrado:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

5.- Hay cosas que me gustan mucho de mi persona:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

6.- Soy buena persona con los demás compañeros:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

7.- Sé que soy guapo (a) y eso me gusta:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

8.- Soy inteligente y me gusta serlo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

9.- Soy un buen hijo de familia:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

10.- Soy feliz con mi familia y amigos:

a) *siempre* d) *casi siempre* c) *no se decir* e) *nunca*

11.- Me pongo "en los zapatos" de otras personas cuando no estoy de acuerdo con su forma de ser:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

12.- Considero que ayudo a los demás entendiendo su comportamiento:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

13.- Ignoro los regaños de mis padres cuando dejo de cumplir con mis obligaciones:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

14.- Ayudo y comprendo a mis semejantes en cualquier situación:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

15.- Cuando mis padres andan mal económicamente, prefiero no pedirles:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

16.- Si me explican, comprendo mejor lo que me quieren decir:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

17.- Mis amigos saben que soy una persona comprensiva:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

18.- Comprendo lo que es una situación difícil:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

19.- No soy de las personas que hablan nada más por hablar:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

20.- Recibo el apoyo que necesito de mi familia:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

21.- Mis fortalezas son cosas que valoro enormemente. (ej: saber leer, escribir, escuchar, etc).

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

22.- Valoro y desarrollo mis habilidades (aptitudes).

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

23.- Mis padres son las personas que están conmigo cuando más lo necesito.

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

24.- Mis fortalezas me ayudan a afrontar los problemas.

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

25.- Mi familia valora los quehaceres que hago en mi casa:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

26.- Valoro enormemente estar sano y sin enfermedades:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

27.- Valoro contar con profesores que brindan afecto a sus alumnos:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

28.- Un amigo, se valora cuando se tiene:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

29.- Es un gran privilegio contar con mis padres aún mis estudios son la mejor herramienta para mi futuro.

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

30.- Tener una familia como la mía me hace feliz, por eso la valoro enormemente:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

31.- Ignoro a las personas que son desagradables para mi:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

32.- Entablo conversaciones con compañeros ue son muy populares:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

33.- Pertenezco a los alumnos que son más conocidos en la escuela:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

34.- Mis compañeros de clase, me aceptan tal cual soy; con defectos y virtudes:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

35.- Me relaciono fácilmente con los:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

36.- Doy mi amistad, a personas que no les caigo bien:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

37.- Cuando voy a una fiesta, me es fácil entablar conversación aunque no conozca a la mayoría de los invitados:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

38.- Me acerco a grupos de niñas en la escuela porque me aceptan muy fácilmente.

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

39.- Cuento con el apoyo de mis amigos:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

40.- En mi grupo de amigos hay chavos tanto chavas:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no e decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

41.- No soy agresivo verbal y físico con las personas que trato:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* d) *nunca*

42.- Regularmente, trato a mis compañeros (as) con groserías:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* d) *nunca*

43.- *Brindo el respeto que merecen mis semejantes.*

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* d) *nunca*

44.- Pongo ó digo "sobrenombres" a compañeros, profesores, etc.

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* d) *nunca*

45.- No soy una persona agresiva con los demás:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

46.- En mi casa, respetan la hora en que me divierto ó entretengo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

47.- Cuando me dirijo a una persona, le brindo el respeto que se merece:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

48.- Actuar con respeto, me hace una mejor persona:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

49.- El respetar a los demás, evita discusiones, riñas, etc:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

50.- Antes de brindar alguna opinión sobre algún asunto, pienso bien mi comentario, para evitarme problemas:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

51.- El afecto nace a través de la convivencia y se caracteriza por ser duraderos:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

53.- El afecto mejora las relaciones con los demás:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

52.- En la escuela como en mi casa, todo funciona mejor con afecto:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

53.- El afecto; es una manera de demostrar qué quiero y qué me quieren:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

54.- Al comprender a una persona doy pasos para tener un afecto por ella:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

55.- El respeto es parte del afecto que se tiene por una persona:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

56.- La valorización es parte del afecto que se tiene por una persona:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no de decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

57.- El reconocimiento es parte del afecto que se tiene por una persona:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

58.- Sentirme aceptado por mis compañeros me permite acrecentar el afecto que tengo por ellos.
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

59.- El aceptarme a mi mismo es importante para yo sentir afecto por los que me rodean:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

60.- Me siento protegido en casa por el afecto que me brinda mi familia:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

61.- En mi familia me demuestran afecto:
a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

62.- Brindo afecto a mi familia cada vez que tengo oportunidad:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

63.- Mi familia me brinda el afecto que necesito:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

64.- Doy lo mejor de mi, a mi familia:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

65.- Mi familia me comprende:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

66.- Mi familia reconoce mi esfuerzo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

67.- Mi familia valora mi persona en todos lo ámbitos de ésta:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

68.- Mi familia respeta mi persona en todos los ámbitos de ésta:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

69.- Mi familia me ha brindado y me brinda atención en todos los momentos de mi vida:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

70.- Mi familia me brinda protección en todos los momentos de mi vida y sobre todo cuando estoy decaído:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

71.- Cuando obtengo buenas calificaciones, mi familia reconoce mi esfuerzo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

72.- Mi familia, como maestros, saben que soy de los mejores alumnos:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

73.- Sé que con esfuerzo y dedicación lograré mis objetivos:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

74.- La gente a mi alrededor, reconoce que soy un buen hijo y estudiante:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

75.- Cuando reconozco mis propios logros me lleno de satisfacción:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

76.- Se reconocer cuando mis padres tienen la razón:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

77.- Acepto cuando mis padres me llaman la atención por mis calificaciones bajas, o que me vaya de “pinta con mis amigos” o por que me porto mal con mis hermanos:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

78.- Reconozco cuando actúo mal con alguno de mis compañeros y trato de reconciliar las cosas:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

79.- Mis amigos me reconocen como buen amigo:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

80.- Reconozco cuando una amigo se comporta bien conmigo y trato de agradecersele correspondiéndole:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

81.- Me molesta que mis padres no me brinden atención:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

82.- Valoro la atención y cariño que me ofrecen mis padres:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

83.- Me siento desprotegido cuando me suceden cosas desagradables:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

84.- La protección de mis padres me permite estar en armonía con lo que me rodea:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

85.- Soy atento cuando llega algún familiar a mi casa:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

86.- Procuero mucho a mi familia, por eso no les doy problemas:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

87.- Recibo de mis profesores, atenciones que no esperé recibir:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

88.- Brindo atención, a quien atenciones me da:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

89.- Brindo atención, a personas que no conozco:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

90.- Me protejo de malas amistades:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

91.- El amor que siento por mi familia, me permite tener una vida plena:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

92.- Demuestro a los demás lo mucho que los quiero:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

93.- Es para mi una necesidad, tener el amor y cariño de mi familia:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

94.- Considero que mi familia desarrolla la equidad y el equilibrio:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no sé decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

95.- Medito sobre la ayuda y orientación que me dan mis padres sobre algún tema, y me doy cuenta de que los hacen por que me aman:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca.*

96.- El amor implica sacrificar algunas cosas que papá y mamá no nos puedan dar por el bienestar de la familia completa:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

97.- Soy consciente de que cuando mis padres me llaman la atención fuertemente los hacen por mi bienestar:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

98.- Es importante ver entre mis padres demostraciones de amor, ya que me transfieren a mí:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

99.- Acostumbro a besar a mis hermanos (as):

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

100.- El amor está presente en cada una de mis actividades dentro y fuera de la casa:

a) *siempre* b) *casi siempre* c) *no se decir* d) *casi nunca* e) *nunca*

!!! GRACIAS POR TU COLABORACIÓN !!!