



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ
PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD CONACYT

**EFFECTOS DE LA PSICOTERAPIA GRUPAL HUMANISTA EN EL
RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN EMOCIONAL CONSTRUCTIVA
DE ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE CIBERACOSO**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ**

P R E S E N T A

MARÍA DEL CONSUELO CERVANTES MUÑOZ
BECADA POR EL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

DIRECCIÓN DE TESIS
DRA. MARÍA NIEVES GONZÁLEZ VALLES

CODIRECCIÓN
MTRO. WILEBALDO LORENZO MARTÍNEZ TOYES



CIUDAD JUÁREZ, CHIHUAHUA

AGOSTO DE 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Programa Nacional de Posgrados de Calidad CONACyT

**“Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el
reconocimiento y expresión emocional constructiva de
adolescentes víctimas de ciberacoso”**

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

María del Consuelo Cervantes Muñoz
Becada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Dirección de Tesis
Dra. María Nieves González Valles

Codirección
Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyas

Ciudad Juárez, Chihuahua

30 de agosto de 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Departamento de Ciencias Sociales
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz



“Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso”

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por

María del Consuelo Cervantes Muñoz

Matric. 171721, CVU. 861102, Bec. 632875

Orcid. 0000-0002-0464-8889

Dirección de Tesis

Dra. María Nieves González Valles

Orcid. 0000-0002-9478-8366

Codirección

Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos

Orcid. 0000-0002-5524-7313

Comité Tutorial

Dra. Iris Rubí Monroy Velasco

Universidad Autónoma de Coahuila

Orcid. 0000-0002-3663-6700

Dr. Alberto Castro Valles

Orcid. 0000-0001-6589-0073

Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez

Orcid. 0000-0002-0201-1534

Ciudad Juárez, Chihuahua

30 de agosto de 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

DIRECCION GENERAL DE SERVICIOS ACADÉMICOS

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

MATRICULA: 171721



En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 10:00 horas del 30 de Agosto del 2019, se reunieron en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Los señores síndicos

Dra. Iris Rubi Monroy Velasco
Dr. Alberto Castro Valles
Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez

bajo la presidencia de la Dra. Iris Rubi Monroy Velasco, para proceder al examen de grado en:

Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

De la C. **Maria del Consuelo Cervantes Muñoz**
quien presentó Examen de Grado

Los señores síndicos replicaron a la sustentante y terminada la réplica correspondiente, después de debatir entre sí reservada y libremente resolvieron declararla:

APROBADA CON MENCIÓN HONORÍFICA

Acto continuo el presidente del jurado le hizo saber el resultado de su examen y le tomó protesta.

Presidente

Dra. Iris Rubi Monroy Velasco

Secretario

Dr. Alberto Castro Valles

Vocal

Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez

El Director General de Servicios Académicos hace constar que las firmas anteriores son auténticas

Director del Instituto

Mtro. Santos Basco Morales Muñoz

Director General de Servicios Académicos

Dr. Antonio de la Mora Covarrubias

RÉCTOR

Mtro. Juan Ignacio Camargo Nassar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ



DEPENDENCIA: Ciencias Sociales
FOLIO/MATRÍCULA: 171721
LIBRO:
ACTA PROVISIONAL DE EXAMEN
DE GRADO 2019/07

En Ciudad Juárez, Chihuahua, siendo las 10:00 horas del día 30 de agosto del 2019, se reunieron los Sinodales:

Dra. Iris Rubí Monroy Velasco	Presidenta
Dr. Alberto Castro Valles	Secretario
Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez	Vocal

quienes replicaron la presentación del examen profesional de la sustentante **María del Consuelo Cervantes Muñoz**; terminada la réplica correspondiente, deliberaron de manera reservada y libremente resolvieron declararla:

Aprobada por mención honorífica

otorgándole el grado de **MAESTRA EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ**.

En el ejercicio de su profesión de tan alta responsabilidad, tenga presente, ante todo, que debe emplear sus conocimientos y habilidades profesionales al servicio de las causas justas con lealtad, honradez y ética profesional.

¿PROTESTA SOLEMNEMENTE Y BAJO SU PALABRA DE HONOR QUE, AL EJERCER SU PROFESIÓN, TOMARÁ COMO NORMA DE CONDUCTA EL PRESTIGIO DEL GRADO DE MAESTRO EN PSICOTERAPIA HUMANISTA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LOS INTERESES DE LA SOCIEDAD Y EL PROGRESO DEL PAÍS?

SI ASÍ LO HICIERE QUE LA REPÚBLICA SE LO PREMIE, Y SI NO, QUE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y LA PATRIA SE LO DEMANDE.

Se da fe en esta **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ**, el 26 de agosto del 2019.


Dra. Iris Rubí Monroy Velasco
PRESIDENTA


Dr. Alberto Castro Valles
SECRETARIO


Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez
VOCAL

*Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional
constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso*
Tesis

Por



María del Consuelo Cervantes Muñoz



Dra. María Nieves González Valles

Directora de tesis



Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyos

Codirector

SÍNODO



Dra. Iris Rubí Monroy Velasco

Universidad Autónoma de Coahuila

Presidenta



Dr. Alberto Castro Valles

Secretario



Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez

Vocal

Dr. Alberto Castro Valles

Coordinador de la Maestría en Psicoterapia
Humanista y Educación para la Paz

30 de agosto 2019

Ciudad Juárez, Chih., a 10 de junio de 2019

**Comité Académico de la
Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz
Presente.-**

Asunto: Liberación de tesis

Con un saludo cordial, me dirijo a Ustedes para informar que la estudiante **María del Consuelo Cervantes Muñoz** ha concluido la redacción de su tesis titulada "Psicoterapia grupal humanista para el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso".

En la versión final del documento que hago llegar por correo electrónico en esta fecha, la estudiante ha incorporado y atendido cada observación recibida por las integrantes del Comité lector, y por tanto, se encuentra en condiciones de presentar su defensa de grado en una fecha comprendida en las primeras tres semanas del mes de agosto de presente.

Sin otro particular, me reitero a sus órdenes y me despido muy

Atentamente


Dra. María Nieves González Valles
Directora de tesis de la estudiante

Cd. Juárez Chihuahua., a 29 de julio del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesis.

Dr. Alberto Castro Valles
Coordinador de la Maestría en Psicoterapia
Humanista y Educación para la Paz
P r e s e n t e.-

Por medio de este conducto, le comunico que la egresada **María del Consuelo Cervantes Muñoz**, con número de matrícula 171721, ha realizado las modificaciones observadas a su tesis denominada: "**Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso**", en mi función como Co-director en tiempo y forma, por lo que emito la **liberación** del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente



Mtro. Wilebaldo Lorenzo Martínez Toyés
Codirector de tesis



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

Saltillo, Coahuila, a 29 de junio del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesis.

Dr. Alberto Castro Valles
Coordinador de la Maestría en Psicoterapia
Humanista y Educación para la Paz
Presente.-

Por medio de este conducto, le comunico que la egresada **María del Consuelo Cervantes Muñoz**, con número de matrícula 171721, ha realizado las modificaciones observadas a su tesis denominada: **"Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso"**, en mi función como Tutora Nacional e integrante del Comité Tutorial en tiempo y forma, por lo que emito la aprobación del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Sin otro particular, le saludo afectuosamente.

Atentamente

Dra. Iris Rubí Monroy Velasco
Universidad Autónoma de Coahuila
Tutora Nacional
Comité Tutorial



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

Cd. Juárez Chihuahua., a 29 de julio del 2019.

Asunto: Aprobación de Tesis.

Comité Académico
de la Maestría en Psicoterapia Humanista y
Educación para la Paz
P r e s e n t e.-

Por medio de este conducto, me permito comunicar que la egresada **Maria del Consuelo Cervantes Muñoz**, con número de matrícula 171721, ha cumplido con las modificaciones observadas a su tesis, en mi función como lector de tesis en tiempo y forma, por lo que emito la **aprobación** del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Espero contar con su valiosa colaboración en este compromiso institucional y aprovecho para enviarle un cordial saludo.

Atentamente



Dr. Alberto Castro Valles
Lector de tesis
Comité Tutorial

Cd. Juárez Chihuahua., a 29 de julio del 2019.


Asunto: Aprobación de Tesis.

Dr. Alberto Castro Valles
Coordinador de la Maestría en Psicoterapia
Humanista y Educación para la Paz
P r e s e n t e.-

Por medio de este conducto, le comunico que la egresada **María del Consuelo Cervantes Muñoz**, con número de matrícula 171721, ha realizado las modificaciones observadas a su tesis denominada: "**Efectos de la psicoterapia grupal humanista en el reconocimiento y expresión emocional constructiva de adolescentes víctimas de ciberacoso**", en mi función como Lector e integrante del Comité Tutorial en tiempo y forma, por lo que emito la **aprobación** del documento final que permita generar los procesos de presentación de su examen de grado.

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente


Mtro. Jorge Ramón Lozano Martínez
Lector de Tesis
Comité Tutorial

Dedicatoria

*A Guillermo mi compañero de vida, por el amor, apoyo y comprensión
con los que fortalece nuestra relación.*

A mi hijo Guillermo, con inmenso amor.

A mi madre, por el amor que siempre me ha brindado.

A mí hermano, hermanas, sobrinas y sobrinos con cariño.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por el apoyo económico que hizo posible mi dedicación de tiempo completo a mi formación profesional.

A los adolescentes que con su disposición y participación hicieron posible este trabajo.

Agradezco especialmente a la Dra. María Nieves Gonzalez Valles por el tiempo dedicado y paciente guía para la realización de este trabajo.

A los integrantes del comité lector por sus valiosas aportaciones.

A la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en especial a la Coordinación de la Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz por la orientación brindada.

A los profesores, que con su enseñanza contribuyeron a mi formación profesional.

A Karla Paola Ballesteros Morales, por las facilidades brindadas para la implementación del proceso psicoterapéutico en la estancia a su cargo y por su trato siempre amable.

Finalmente, y no por ello menos importante, agradezco profundamente a mi esposo y a mi hijo por brindarme apoyo y comprensión incondicionales durante este posgrado.

Resumen

Con el avance de la tecnología la forma comunicativa ha revolucionado las maneras en que las personas se comunican en la actualidad (Hsieh, et al., 2016). Si bien el acceso al internet es una herramienta poderosa que permite la conexión entre las personas, también es usada a menudo para difamar, acosar y abusar de personas que se encuentran en cualquier localización geográfica. De esta forma podemos ver que, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están siendo utilizadas por los jóvenes con finalidades violentas (Chóliz y Villanueva, 2011). Así, el acoso cibernético se configura como un tipo de violencia que se caracteriza por ser un acoso entre iguales (Ibarra-Sánchez, 2014; Owleus, 1994). Actualmente 8 de cada 10 casos de ciberacoso se cometen entre menores de edad (Chávez, 2017). La accesibilidad y el uso constante del teléfono móvil durante la adolescencia resulta una exposición a elevados riesgos tanto en su salud como en su integridad física. De tal manera que se requiere de estrategias de autoprotección y uso responsable (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011). Diversas investigaciones revelan que los efectos del ciberacoso en las víctimas producen estrés, depresión, ansiedad social, baja autoestima, trastornos del sueño, pesadillas, terrores nocturnos, aislamiento, insatisfacción con la vida y en algunos casos el suicidio (Antúnez & Vinet, 2013; Escobar, Blanca, Fernández-Baena, y Trianes, 2011). Con el propósito de revertir la problemática asociada a los síntomas que presentan un grupo de adolescentes víctimas de ciberacoso, se ha diseñado un programa de intervención grupal para el trabajo con emociones desde los fundamentos de la psicoterapia Gestalt humanista.

Palabras clave: Psicoterapia Humanista, adolescentes, ciberacoso, emociones

Abstract

With the advancement of technology, the communicative form has revolutionized the ways in which people communicate today (Hsieh, et al., 2016). While access to the internet is a powerful tool that allows connection between people, it is also often used to defame, harass and abuse people in any geographic location. In this way we can see that, the use of Information and Communication Technologies (ICT) are being used by young people with violent purposes (Chóliz and Villanueva, 2011). Thus, cyber bullying is configured as a type of violence that is characterized by being a bullying among equals (Ibarra-Sánchez, 2014; Owleus, 1994). Currently 8 out of 10 cases of cyberbullying are committed among minors (Chávez, 2017). The accessibility and constant use of the mobile phone during adolescence results in exposure to high risks both in their health and in their physical integrity. In such a way that self-protection and responsible use strategies are required (Cerezo, Calvo and Sánchez, 2011). Several investigations reveal that the effects of cyberbullying on victims produce stress, depression, social anxiety, low self-esteem, sleep disorders, nightmares, night terrors, isolation, dissatisfaction with life and in some cases suicide (Antúnez & Vinet, 2013; Escobar, Blanca, Fernández-Baena, and Trianes, 2011). In order to reverse the problem associated with the symptoms presented by a group of teenager's victims of cyberbullying, a group intervention program has been designed to work with emotions from the foundations of humanist Gestalt psychotherapy.

Keywords: Humanist psychotherapy, adolescents, cyberbullying, emotions

Tabla de Contenido

Introducción	1
Formulación del problema.....	4
Estado de la cuestión.....	8
Justificación de la intervención.....	10
Objetivos del estudio.....	11
Panorama de la tesis.....	11
Capítulo I. Soporte Teórico	12
Las emociones.....	12
Humanismo y Gestalt fundamentos filosóficos.....	15
Psicoterapia Gestalt.....	18
Psicoterapia grupal.....	26
Desarrollo humano y adolescencia.....	29
Acoso cibernético (Cyberbullying).....	36
Marco legal y ético de la intervención.....	39
Capítulo II. Metodología	42
Tipo de estudio.....	42
Participantes del estudio.....	44
Supuesto y conceptos operativos.....	45
Procedimiento de la intervención.....	45
Sesiones de intervención.....	48
Técnicas e instrumentos de registro y análisis de la información..	50
Capítulo III. Resultados y su discusión	54
Diagnóstico inicial.....	54
Proceso de intervención psicoterapéutica grupal.....	61
Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones	121
Recomendaciones.....	127
Referencias documentales	129
Anexos	142

Introducción

*La violencia, es un proceso perfectamente imitativo:
es todo el mal no reflexionado y silenciosamente aprobado*

La violencia es una problemática social y de salud que va en aumento y está impactando diversos estratos de la población a nivel mundial (OMS, 2002; OPS, 2018). En México el nivel que este fenómeno ha alcanzado representa más del doble del criterio establecido por la Organización Mundial de la Salud para declararlo como pandemia (De la Fuente, 2018). Aunado a ello, se encuentra el problema del ciberacoso, que surge como una modalidad de violencia contemporánea y que en las últimas décadas se ha convertido un fenómeno común entre los adolescentes (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2015). La normalización de la violencia y la falta de reconocimiento como tal son dos factores que contribuyen a que el ciberacoso sea considerado como una forma normal de relación (Yudes-Gómez, Baridon-Chauvie, & González-Cabrera, 2018). El acoso cibernético es un suceso que por sus características impacta de manera negativa el desarrollo psicológico, físico y social de quienes lo padecen (Zych, Ortega, & Del Rey, 2015). La Organización de las Naciones Unidas ha reconocido que la violencia existente entre pares tiene efectos en la salud física, el bienestar emocional y el rendimiento académico. Otros organismos mundiales advierten que diversos problemas de salud mental aparecen en la adolescencia (OMS, 2017; OPS, 2010) y se han encontrado diversos estudios que lo demuestran, señalando que las principales consecuencias del ciberacoso las experimentan los adolescentes a través de síntomas de ansiedad, depresión y estrés (Escobar Echavarría, Montoya González, Restrepo Bernal & Mejía Rodríguez, 2017; Fisher, Gardella, & Teurbe-Tolon, 2016; Hamm, et al., 2015; Perren, Dooley, Shaw, & Cross, 2010; van der Eijnden, Vermulst, van Rooij, Scholte, & van de Mheen, 2014).

Un elemento preocupante de la experimentación de síntomas de depresión es que en sus formas más graves puede conducir al suicidio (Escobar-Echavarría, Montoya-González, Restrepo-Bernal & Mejía-Rodríguez, 2017). Por otra parte, se ha encontrado que los síntomas experimentados por los adolescentes generan baja asistencia escolar, deficiencias en el aprendizaje y disminución de la capacidad para establecer relaciones

sociales (Hutzell & Payne, 2012; Kowalski & Limber, 2013). A consecuencia de ello las escuelas requieren abordar de manera efectiva los impactos del ciberacoso entre iguales, que a menudo se considera peor que el acoso cara a cara (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell & Tippett, 2008).

Por ello se requiere de intervenciones adecuadas para abordar la problemática que se deriva del Ciberacoso. De tal manera que, esta intervención se encuentra basada en la terapia grupal Gestalt, pues al concebir a la persona como un ser holístico (Latner, 2007, p. 5), favorece el desarrollo integral hacia la salud en su conjunto y propone un camino para facilitar el crecimiento sano (Schnake, 2010, p.113). Pone énfasis en el potencial creativo de las personas y aprovecha el constante crecimiento en el que se encuentran en su dinámica de vida diaria, con la capacidad de identificar y satisfacer sus propias necesidades Cain (en Cain & Seeman, 2002, p. 4). La meta de la psicoterapia Gestalt con adolescentes consiste en brindar un espacio emocional seguro con características específicas propias de ésta población, así como afianzar su sentido de identidad, diferenciación clara de sus capacidades y potencialidades por desarrollar (Cornejo, 2014). Además de la práctica de valores se fomenta la responsabilidad y su toma de decisiones, pues como lo indica la OPS (2010) durante la adolescencia se aprenden y refuerzan los comportamientos saludables y nocivos para la salud (p. 10).

La psicoterapia grupal Gestalt permite promover en los adolescentes el reconocimiento de su poder interno apoyado en el manejo adecuado de sus emociones y sentimientos, elementos que juegan un papel central en el trabajo con síntomas (Cornejo, 2014).

El objetivo de la presente investigación ha sido conocer los efectos de la psicoterapia Gestalt grupal en la disminución de síntomas de depresión, ansiedad y estrés en adolescentes que ha vivido ciberacoso. La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo de alcance descriptivo, con diseño pre post test, no experimental, de intervención psicoterapéutica grupal; con muestreo no probabilístico por sujetos voluntarios; con un modelo fenomenológico descriptivo donde se busca disminuir los

síntomas de depresión, ansiedad y estrés desde la percepción y significado subjetivo que esta problemática tiene para los adolescentes que lo padecen.

Para la selección de los participantes tipo se aplicó del cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007) Este instrumento tiene la cualidad de identificar a los adolescentes que han sido víctimas de ciberacoso. Las unidades de análisis son los niveles en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés en los adolescentes con los que se realizó el trabajo psicoterapéutico, éstos niveles de síntomas fueron medidos con la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) creada por Lovibond y Lovibond, (1995) y validada en estudiantes secundarios por Román, Vinet y Alarcón (2014). Este instrumento tiene la cualidad de identificar los síntomas e intensidad de estrés, ansiedad y depresión en el grupo de adolescentes. El proceso terapéutico se realizó en un grupo de 4 adolescentes, en una muestra por conveniencia además se identificó un grupo control como punto de comparación.

La intervención consistió en 12 sesiones grupales de dos horas cada una, con una frecuencia semanal. Se realizaron técnicas gestálticas para adolescentes con el objetivo de abordar los aspectos asociados a la sintomatología con miras a su disminución.

A pesar de la existencia de investigaciones en adolescentes con síntomas (Escobar-Echavarría, Montoya-González, Restrepo-Bernal & Mejía-Rodríguez, 2017). Desde el enfoque Gestáltico aún no se cuenta con investigaciones orientadas al trabajo con emociones para la disminución de síntomas en adolescentes que han vivido el ciberacoso De ahí la relevancia y pertinencia del presente estudio. La intervención oportuna desde la mirada humanista aporta una herramienta profesional y práctica desde el área emocional para la promoción del desarrollo sano en los adolescentes. Este trabajo responde al plan de acción integral e integrado para abordar eficazmente el problema de salud de la población a los adolescentes, como lo señala la OPS (2010)

Respecto al marco jurídico tenemos que, en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2014) se publicó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su Capítulo Octavo Artículo 46: Derecho de Acceso a una Vida Libre

de Violencia y a la Integridad Personal, en el que se establece que: “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de la personalidad” (p. 27).

En México la problemática del ciberacoso está en aumento, debido a que, a nivel federal, aún no se expiden leyes que castiguen este delito. A nivel entidad federativa se tiene que Nuevo León en 2013 aprobó una ley contra el ciberacoso y es el único Estado con legislación de ese tipo; allá la pena es de cinco años de prisión para quien cometa ese crimen. En el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2017), se hizo público que en Chihuahua tres diputados propusieron la iniciativa con carácter de decreto, para reformar y adicionar diversas disposiciones del Código Penal del Estado al incluir la punibilidad cuando se utilicen las tecnologías de información y comunicación para cometer delitos de amenazas, lesiones y ciberacoso sexual.

Formulación del problema

Un fenómeno creciente en las sociedades industrializadas ha sido el uso del internet, que ha generado una revolución sin precedentes en el mundo de la informática. Con el avance de la tecnología y el acceso generalizado a este medio de comunicación, la forma comunicativa ha revolucionado (Hsieh, Shen, Wei, Feng, Huang, & Hwa, 2016). En 2016 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) planteó que son principalmente los adolescentes entre 10 y 19 años quienes constituyen el 16% de la población mundial con alrededor de 1,200 millones. En este grupo etario las formas de comunicación a través de redes sociales y del internet ha permitido grandes avances en la difusión mundial, propagación de la información y colaboración e interacción (Patchin e Hinduja, 20014). Sin embargo, también contribuye a menoscabar la salud mental de algunas jóvenes víctimas de acoso a través de estas nuevas tecnologías (Escobar-Echavarría, Montoya-González, Restrepo-Bernal & Mejía-Rodríguez, 2017).

En una investigación llevada a cabo en Estados Unidos de Norteamérica por The Cyberbullying Research Center (2007-2016), se encontró que el ciberacoso se

incrementó del 19 % al 34% (Mapua, 2018). Se estima que cerca de 20 millones de usuarios de Internet en México tienen 18 años o menos, y son susceptibles de ser víctimas de Ciberacoso. Debido a que las redes sociales en la actualidad son el medio más común de relación social entre iguales (Nadkarin & Hoffman, 2012).

De acuerdo con datos del Módulo de Ciberacoso (MOCIBA, 2015) en México el acoso a través de los medios cibernéticos ha alcanzado la cifra de 4.5 millones de víctimas en la población adolescente de entre 12 y 19 años. De acuerdo a éste organismo el acoso a través de las redes sociales en el estado de Chihuahua es del 18.7% tan sólo en la población de mujeres en el mismo rango de edad. Las repercusiones adversas en la salud de quienes lo padecen, se refieren a estrés, depresión, ansiedad social, baja autoestima, trastornos del sueño, como pesadillas y terrores nocturnos; así mismo, aislamiento, insatisfacción con la vida y en algunas ocasiones suicidio. Por ello los profesionales de la salud deben ser conscientes de la naturaleza violenta de las interacciones que ocurren en el entorno virtual y de su daño a la salud mental de los adolescentes y actuar en consecuencia para su prevención y/o atención a sus consecuencias.

En 2016 en Estados Unidos el Cyberbullying Research Center informó que el 33.8% de los adolescentes entre 12 y 17 años han sido víctimas de acoso cibernético. En éste mismo país una encuesta realizada en 2017 por Reportlinker encontró que el 70% de jóvenes está preocupado por el ciberacoso (Patchin, & Hinduja, 2016).

Si bien ésta forma de comunicación es una herramienta poderosa que se puede utilizar para conectar a personas y comunidades afines, también se usa a menudo como una plataforma para difamar, acosar y abusar de personas que se encuentren en cualquier localización geográfica. Como lo informa el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), que ha observado fenómenos de reproducción de la violencia asumiendo que el 39% de la población mundial con 2,700 millones de personas, tienen acceso a internet. El acoso cibernético es un tipo de violencia que se caracteriza por ser un acoso entre iguales. Consiste en que “un menor hostigue a otro

menor, a través de insultos, vejaciones, humillaciones, amenazas, chantaje, etcétera, utilizando para ello un canal tecnológico” (Ibarra Sánchez, 2014, p. 88).

Años más tarde a nivel nacional el INEGI (2015) llevó a cabo la primera encuesta nacional sobre ciberacoso a través de su Módulo de Atención al ciberacoso y encontró que 24% de los usuarios de internet y teléfono celular han vivido acoso cibernético, 52.1% hombres y 47.9% mujeres. Asimismo, señala que los más afectados son los jóvenes entre 12 y 19 años. En cuanto al sexo las mujeres son las más afectadas, 28.1% y el 25.4 % son hombres.

Posteriormente Santillán (2015), dio a conocer que en México los adolescentes son los más afectados por este problema. Según Chávez (2017), en nuestro país diariamente 3,700 alumnos de preparatoria son víctimas de alguna forma de acoso cibernético. Actualmente 8 de cada 10 casos de acoso cibernético se cometen entre menores de edad. Así mismo, se reporta que en un Colegio de Bachilleres con 8, 675 estudiantes de entre 15 y 17 años el 11% y 16%, respectivamente revelaron haber practicado el acoso cibernético (Hernández, 2014).

En un estudio realizado por Velázquez (2010), con estudiantes de secundaria del Estado de México. Se encontró que el 70.32% cuenta con teléfono móvil y predomina la violencia a través de este medio mediante mensajes de texto. Además, el 35.8% de ellos están implicados en actos de violencia a través de las redes sociales virtuales. El 16.26% reconoció haber acosado y 10.54% haber sido víctima. Destaca que 61.42% de los casos de acoso es violencia que se presenta una vez por semana y la cataloga como severa, mientras que el 38.57% resulta ser moderada, una o dos veces al mes. El tipo de violencia predominante es a través de mensajes de texto intimidantes. El 52.11% el acosador es un hombre y las mujeres acosadas son el 47.88%.

Las afecciones emocionales y fisiológicas que ocasiona tal problemática y la carencia de programas específicos de atención psicoterapéutica para atender los daños derivados del ciberacoso en los adolescentes, nos condujo a plantear si un proceso de Psicoterapia grupal Gestalt en el que se trabaje con emociones de adolescentes que son

acosados a través de medios cibernéticos, genera cambios favorables en la disminución de sintomatología de quienes sufren este tipo de acoso.

El ciberacoso ha sido predictor significativo de los problemas emocionales. Diversas investigaciones han encontrado que, rabia, estrés, depresión, tristeza, confusión y en ocasiones ideas suicidas son los síntomas más comunes en las personas que viven éste tipo de acoso (Escobar-Echavarría, Montoya-González, Restrepo-Bernal & Mejía-Rodríguez, 2017; Kowalsky, Witte, Patchin e Hinduja, en Kowalsky, Limber & Agaston, 2010; Salmerón e Inostroza, 2017). Debido a la normalización de la violencia, los jóvenes hacen uso de ella de manera cotidiana sin reflexionar acerca del verdadero daño que causan a las víctimas, pues muchas de las violencias en la última década se gestionan a través de redes sociales virtuales.

Según Willard (2007), las conductas que emite el agresor determinan el tipo de agresión, éstas pueden consistir en hostigar, mensajes con contenido ofensivo, vulgar, amenazante a la integridad de la persona, así como, material denigrante, divulgación de rumores que violan la intimidad de la persona a la que están dirigidos. Otras de las modalidades son la revelación de secretos o imágenes de la víctima, exclusión social de grupos en la red y suplantación de la identidad, malicia al hacerse pasar por la víctima.

Ejemplo de ello es el caso reportado por Aradas (2012), suscitado en 2010 en un colegio de Buenos Aires: en el que una niña argentina de 10 años abrió un grupo de Facebook llamado "3 razones para odiar a Romina Perrone" para acosar a su compañera de estudios. En la página aparecía una gran cantidad de fotografías de Romina acompañadas de insultos como: mongólica, estúpida y malparida. Y lo que lo vuelve más grave es que el sitio llegó a tener cinco mil seguidores. Este ejemplo ilustra el alcance que puede tener éste tipo de acoso a través de las redes sociales virtuales, así como el contenido de los mensajes de texto insultantes y amenazadores a través de internet o del celular y como señala Garaigordobil (2011), la probabilidad de ser víctima aumenta de acuerdo al nivel de uso de TIC. Por ello se requieren programas orientados a atender los efectos que ocasiona esta problemática en las víctimas.

Años más tarde Kowalsky y Limbert (2013), propusieron que el carácter anónimo y virtual del acoso cibernético lo hace más impactante y perjudicial a largo plazo. Ser víctima de acoso cibernético a menudo se percibe como un impacto mayor por dos razones. Una es la audiencia de gran potencial donde cientos o miles de visitantes pueden ver una imagen humillante o un mensaje en un sitio web, en comparación con la docena de personas que ven o escuchan sobre una humillación en el patio de recreo. El segundo es la naturaleza del acoso cibernético donde no hay respiro, a diferencia de las noches, los fines de semana y días festivos cuando hay un respiro del acoso tradicional. Por otro lado, algunos niños con más frecuencia parecen capaces de minimizar el impacto de la mentira cibernética porque perciben que en cierto sentido no es real en realidad no están heridos o dañados físicamente (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Genta, Brighi, Guarini & Tippett, 2012).

Los fundamentos teóricos de la psicoterapia grupal Gestalt cuentan con las herramientas analíticas, teóricas y metodológicas que posibilitan promover la consciencia emocional, y con ello disminuir la sintomatología de depresión derivada del ciberacoso en los adolescentes. Así surgió la idea de llevar a cabo este trabajo y nace la pregunta de investigación: ¿Cómo son los cambios en la sintomatología de depresión derivada del ciberacoso después del trabajo psicoterapéutico Gestalt enfocado en el trabajo con emociones en adolescentes víctimas de ciberacoso?

Estado de la cuestión

Se ha encontrado que existen factores de protección que ayudan a amortiguar los efectos del ciberacoso en adolescentes. Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López, & Rey (2018), llevaron a cabo un estudio en el que examinaron la interacción entre la victimización por ciberacoso y la inteligencia emocional (EI) como predictores de inadaptación psicológica, operacionalizada como alta ideación suicida y baja autoestima, en 1.660 adolescentes españoles. Las víctimas adolescentes de acoso cibernético con altos puntajes de IE informaron menor ideación suicida y una mayor autoestima que sus contrapartes menos emocionalmente inteligentes.

Lo anterior proporciona un soporte empírico para el trabajo teórico y conceptual que conecta la victimización, las habilidades de EI y la salud mental asociadas con el acoso cibernético. Este trabajo sugiere que la IE puede ser particularmente relevante para los niveles de problemas de salud mental en las víctimas de acoso cibernético. En una intervención de reestructuración cognitiva y control de ira realizada por Mejicanos-Solís (2016), llevó a cabo un tratamiento de 10 sesiones en cinco semanas, en un grupo de 11 adolescentes de 13 a 15 años. Concluyó que la intervención basada en la reestructuración cognitiva ayuda al control de ira en los adolescentes y logra cambios en el comportamiento de ira de éstos.

Galván (2015), llevó a cabo un estudio pre experimental, en el que buscó desarrollar dos competencias emocionales: la consciencia de sí mismo y la autorregulación emocional en 40 estudiantes del 6º. Semestre de Psicología Humanista. Se aplicó un tratamiento psicoeducativo bajo los principios y postulados de la Psicoterapia Gestalt y Educación Emocional, con una medición de test-re-test. Se aplicó un programa de intervención durante 60 sesiones grupales, cuatro por semana con una duración de 60 minutos cada una.

Por su parte, Melero (2017) realizó la intervención de un caso en una adolescente (12 años) víctima de acoso y ciberacoso escolar. En el que se emplearon técnicas de reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales, exposición, resolución de problemas y activación conductual. Con duración de 12 sesiones, con frecuencia semanal, con una hora cada una. Se encontró mejoría en autoestima, auto concepto, adquisición de habilidades sociales, asertivas, y comunicación adecuada, así como mejora en la capacidad de resolución de problema. Las acciones y los recursos fueron de corte gestáltico y educativo, y al final del curso se pidió a los alumnos un trabajo integrador sobre sus aprendizajes respecto de la consciencia de sí mismos, la autorregulación emocional, los cambios personales, necesidades y compromisos. La autora comprobó que resulta de gran valor el aporte de la Psicoterapia Gestalt y la Educación Emocional para el desarrollo de las competencias emocionales propuestas; los beneficios repercutieron en mayor adaptación personal y social de los jóvenes participantes.

Justificación de la intervención

De acuerdo con estudios realizados con adolescentes que han vivido ciberacoso, un programa de intervención grupal representaría espacio terapéutico en que los adolescentes se sintieran escuchados y comprendidos en la búsqueda de su identidad y pautas sanas de convivencia (Cornejo, 2014). Pues como afirma Echeburúa (2015) la escucha empática contribuye a aliviar el malestar emocional. Actualmente se carece de programas grupales orientados a atender las secuelas psicológicas que se manifiestan a través de sintomatología de depresión, ansiedad y estrés, derivadas del ciberacoso entre iguales. Por ello se requiere implementar programas de atención a las víctimas de acoso cibernético, para evitar que continúen padeciendo los síntomas derivados del daño que este tipo de violencia les ha ocasionado. Así, los principales beneficiarios del proceso de psicoterapia Gestalt serán los adolescentes, pues al contar con un espacio de trabajo propio, se genera la posibilidad de que puedan expresarse entre iguales y lograr una identificación de necesidades en común, cuyas soluciones estarán acordes a sus necesidades personales (Cornejo, 2014). Implementar un programa permanente de trabajo en el ámbito escolar con los adolescentes que padecen el ciberacoso, abre la posibilidad de generar mejores programas de atención a esta población (Giménez Gualdo, Arnaiz Sánchez, Cerezo Ramírez y Prodócimo, 2018).

El presente proyecto es factible debido a que se requieren pocos recursos para ponerlo en marcha. La principal aportación sería poner al servicio de los adolescentes un lugar de expresión en el ámbito escolar acorde a la normativa de la convivencia escolar emitida por la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2017), que ordena la promoción de las habilidades sociales y las habilidades emocionales para propiciar la convivencia pacífica y un ambiente de respeto en la comunidad escolar, así como la promoción de comportamientos que les augure calidad de vida digna para ellos y para las personas que les rodean. Con esta propuesta la población cuenta con proceso de atención, enfocado en la disminución de síntomas de los adolescentes que padecen las consecuencias del ciberacoso. Además, resulta un proyecto factible debido a que desde la forma de trabajo de la psicoterapia Gestalt grupal se trabaja más con los recursos psicológicos del adolescente, y sólo se requiere un espacio físico que puede ser abierto

o cerrado y el uso de materiales simples como lápices de colores y hojas blancas, plastilinas, etc. (Cornejo, 2014) al tiempo que propicia la generación de información cualitativa necesaria para la comprensión del ciberacoso en la población adolescente, así como, para generar modelos de atención integral.

Objetivos del estudio

El objetivo general del estudio es analizar los efectos de la implementación del trabajo psicoterapéutico grupal Gestalt que promueve el trabajo emocional para la disminución de sintomatología depresiva derivada del ciberacoso en adolescentes. Por lo que se generaron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar la sintomatología en un grupo de adolescentes víctimas de ciberacoso.
2. Diseñar e implementar un proceso de intervención psicoterapéutica grupal Gestalt con los adolescentes que han vivido ciberacoso y que presentan sintomatología depresiva.
3. Evaluar el efecto de la intervención en la sintomatología en adolescentes víctimas de ciberacoso mediante una comparación pre post intervención.

Panorama de la tesis

Una vez planteada la problemática y expuesto el estado de la cuestión, en los siguientes apartados se presentan los fundamentos teórico metodológicos en los que se fundamenta el presente trabajo. En el capítulo I se presenta una revisión teórica sobre las emociones, los fundamentos filosóficos del Humanismo y la Gestalt, la Psicoterapia Gestalt y las Técnicas Psicoterapéuticas empleadas en este enfoque terapéutico. En el capítulo II se presenta la metodología utilizada en la intervención, la descripción detallada de las sesiones y las técnicas empleadas en dicho proceso. En el capítulo III se presentan los resultados, presentando las condiciones diagnósticas iniciales, el proceso de intervención de manera detallada, la exposición de los resultados derivados de la intervención terapéutica grupal y la evaluación final de la intervención. En el capítulo IV se exponen las conclusiones y recomendaciones, mostrando los alcances y limitaciones de la intervención, así como la argumentación de los resultados finales en los que se da respuesta a la investigación inicial.

Capítulo I. Soporte Teórico

*“La emoción es la principal fuente de los procesos conscientes.
No puede haber transformación de la oscuridad en luz ni de la apatía en movimiento sin emoción”*
Jung

Mirar en el horizonte las posibles opciones para la investigación que se pretende, llevó a decidir lo que se ve con gran naturalidad, uso de telecomunicaciones vía internet mediante teléfonos celulares, tabletas y computadoras. Empero, poco se aprecia el daño que se ocasiona merced al ciberacoso, tanto en el acosador cuanto en la víctima. Es así que este proyecto dará cuenta del trabajo para confirmar hipótesis, sobre las bondades de atender a los adolescentes víctimas de ciberacoso, con el propósito de incidir en la disminución de la sintomatología de depresión, ansiedad y estrés, derivados de la exposición a esta forma de violencia. En primer lugar, se presenta el marco teórico-conceptual de la Psicoterapia grupal Gestalt, el Desarrollo humano y Adolescencia, los conceptos de depresión, el Ciberacoso entre Adolescentes, los Mandatos jurídicos de atención a personas víctimas de acoso cibernético, la Psicoterapia y el papel de la depresión en adolescentes que han vivido el ciberacoso. En segundo lugar, se aborda el Tipo de estudio, los Participantes del estudio, el Supuesto y conceptos ordenadores, así como el Procedimiento de la intervención y las Técnicas e instrumentos de registro y análisis de la información. En tercer lugar, se registra el proceso de intervención psicoterapéutico. Existen múltiples enfoques para entender y resolver los desafíos que nos plantea la salud mental. En esta investigación las emociones son la parte medular para abordar el problema de la sintomatología derivada del ciberacoso de quienes la padecen. Desde una mirada humanista y mediante la Psicoterapia Gestalt se abordan las bases filosóficas y psicológicas que permiten explicar y fundamentar teóricamente de forma congruente la intervención terapéutica a realizar.

Las emociones

Se sabe que las emociones son fundamentales en dos sentidos: son el corazón mismo de las relaciones cercanas, y la negociación y manejo del conflicto se basan en las capacidades emocionales de regulación de los individuos implicados (Sroufe, 2000, p.280). Las necesidades más esenciales del ser humano se encuentran en estrecha

relación con las emociones y los procesos cognitivos, se conoce que el resultado desfavorable de las emociones es preponderante ya que cuando las emociones no se externalizan de manera adecuada, las conductas derivadas de ellas pueden producir consecuencias destructivas (Hurlock, 1980, 105).

A partir de la teoría de que la emoción surge de la interacción social, esta propone que las emociones experimentadas por las personas están determinadas a partir de la valoración y la evaluación cognitiva de un evento que es apropiado para cada una de ellas (Palmero, 2000). Actualmente una gran cantidad de investigadores han coincidido en que existe una estrecha interacción entre emoción y cognición. (Cahour 2006; Cosnier 2004; Matsumoto, Leroux et al. 2005; Mayer, Salovey et al. 2000; Salovey & Mayer 1990; Scherer, Schorr y col. 2001; Palmero, 1999; Russell 2003). Se sabe que la emoción afecta la actividad cognitiva a la vez que la cognición puede ser fuente de las emociones de las personas (Palmero, 2000).

Al respecto James (1994), plantea que la emoción está compuesta por una reacción fisiológica acompañada de un sentimiento, en ella se combinan las sensaciones, creencias y reacciones y la define como proceso básico, con características dinámicas y funciones adaptativas. Desde el enfoque humanista “la emoción es la conciencia inmediata de integración entre el organismo y el entorno.” (Perls, Hefferline y Goodman, 2006, p. 232), es la experiencia que todo ser humano vive y co-crea en cada una de sus interacciones. Es, además, el conocimiento que permite el crecimiento y la protección debido a que juega una función fundamental al ser el medio de lo cognitivo. Ya que lejos de representar un obstáculo para el pensamiento le proveen información única sobre el estado del organismo y resulta indispensable pues es la única forma de hacernos conscientes de la pertinencia de las preocupaciones personales y de la manera en que vemos el mundo (Muñoz-Polit, 2010).

De acuerdo con Perls, Hefferline y Goodman (2006), las emociones son estructuras funcionales diferenciadas que se encuentran directamente ligadas a los medios cognitivos, que lejos de ser obstáculos para el pensamiento, son informaciones únicas dentro del campo organismo/entorno y son irremplazables. Además, son la

manera de hacernos conscientes de la pertinencia de nuestras preocupaciones, y la forma en que el mundo se presenta ante nuestros ojos (p. 234).

Toda experiencia está acompañada de una o varias emociones, y que tan favorable o desfavorable es la incidencia, depende de la calidad e intensidad de la emoción, así como de las experiencias previas con esta emoción y de lo preparado que se esté para asumirla. A mayor agrado experimentado, la emoción resultará más favorable es su efecto. Las emociones desagradables que van ligadas a consecuencias desfavorables pueden ser tan destructivas que se requiere procesarlas adecuadamente, para que el individuo logre buenos ajustes personales y sociales. Existen efectos de las emociones que resultan favorables y otros desfavorables a la adaptación (Bronzaft, Dunbar, Gallagher, Horroks, Khuler & Walter en Hurlock, 1980).

Se sabe que las emociones son aspectos cognitivos humanos fiables, que forman parte de las relaciones interpersonales, tanto de su mundo imaginario como de sus recuerdos, y desempeñan un papel fundamental en la constitución del self (Ibid, 2006). Para Robin (en Muñoz-Polit, 2010) plantea que “la emoción es una unificación o tendencia unificadora, de determinadas tensiones fisiológicas con las situaciones del entorno” (p, 14). Finalmente, Salama (2004) plantea que cualquier psicoterapia que pretenda propiciar el aprendizaje, depende en gran medida del clima emocional para tal propósito.

De acuerdo con Perls (2011), en terapia Gestalt procede familiarizarse con las emociones para aprender a reconocerlas, discriminarlas y gestionarlas cuando aparezcan, y resulta crucial la concentración en los objetos, las relaciones interpersonales, el área de lo imaginario y los recuerdos, así como en el movimiento corporal (Perls, Hefferline y Goodman, 2006).

De tal forma que la capacidad del paciente para conocer sus propias emociones es un importante predictor del resultado de la psicoterapia, independientemente de la modalidad en cuestión (Lane et al., 2015). Dado que las emociones determinan lo más sobresaliente para recordar, las experiencias conscientes dentro y fuera de la terapia tienen el potencial de cambiar los recuerdos, y por tanto, tener una gran influencia en

interpretaciones futuras y en las respuestas a situaciones familiares. Por ello es importante un enfoque terapéutico dinámico en el que los viejos recuerdos, emociones y sentimientos asociados a éstos, permitan generar cambios duraderos.

Humanismo y Gestalt fundamentos filosóficos

El humanismo como hoy lo conocemos surge en Europa en la preguerra (Cain en Cain & Seeman, 2002). La filosofía que de él deriva representa un cambio de pensamiento fundamental y surge como resultado de avances independientes y descubrimientos realizados en otros campos por un grupo de pensadores (Goble, 1977). Sus raíces filosóficas contribuyen a la estructuración y planteamiento de la psicología y las terapias humanistas (Kriz, 2001).

La filosofía humanista pone la mirada en las capacidades y potencialidades de las personas y es la base teórica de la llamada “tercera fuerza” que en conjunto con el psicoanálisis y el conductismo conforman los primeros ejes a partir de los que se derivan diferentes abordajes terapéuticos vigentes en nuestros días. Es así que, autores del existencialismo como Martín Buber, Sören Kierkegaard, Friederich Nietzsche, Gabriel Marcel y Paul-Tillich; de la fenomenología de Edmund Husserl, y Max Scherer; del humanismo clásico de Herder; del humanismo socialista de Karl Max y del humanismo francés representado por las obras de Merlau-Ponty, Jean Paul Sartre y Albert Camus, aportan los principios básicos sobre los que se fundamentan las terapias humanistas (Ibid, 2001).

Tenemos entonces que, las aportaciones del existencialismo consisten en que el ser y el sentido del mundo se encuentra más allá de valores absolutos, de normas establecidas, de roles y fachadas. Pues desde esta perspectiva lo que importa es el significado derivado de la experiencia vivida. Otra aportación del existencialismo, es la relación yo-tú, que está fundada en el encuentro en el que cada ser humano tiene la posibilidad de descubrirse a sí mismo sin la manipulación del otro. Aunada a estos dos elementos se encuentra la fenomenología, desde la que se plantea que el ser humano es su experiencia y a partir de una serie de fenómenos busca su esencia auténtica (Kriz, 2001).

La fenomenología tiene un papel preponderante en la psicoterapia humanista, debido a que su intención principal se encuentra orientada a clarificar el rol de la conciencia en la experiencia y en la construcción de significados para la construcción del conocimiento de la realidad (Cain en Cain & Seeman, 2002). Al respecto Spiegelberg (1970) plantea que la fenomenología se puede emplear para la investigación directa mediante la descripción de los fenómenos como conscientemente experimentados, sin teorías sobre su explicación causal, libre de preconcepciones y presunciones (p. 810).

Una vez expuestos los aportes que la filosofía humanista hace a la psicoterapia humanista, tenemos que; la psicología humanista surge de las aportaciones hechas principalmente por Charles Bühler, Abraham Maslow y Carl Rogers entre otros (Kriz, 2001), es un área de la psicología que permanece abierta a los nuevos descubrimientos; cuyas hipótesis y conclusiones se ponen a prueba en la realidad. Desde donde se valora lo subjetivo y lo objetivo, pues ante todo lo que importa es la verdad, más allá del método, las ideas y las técnicas (Muñoz-Polit, 2008). Sobre todo, se ocupa de la naturaleza única e integral de cada persona (Weiner y Bordín en Weiner, 1992).

Así pues, tenemos que, tanto la psicología como las terapias humanistas están orientadas a generar una renovación de la psicología en el momento de su surgimiento y hasta nuestros días (Kriz, 2001). Por su parte, tenemos que la psicología humanista, aunque coincide con los postulados fenomenológicos y existencialistas, no es una consecuencia directa de ellos. Carl Rogers dejó en claro que descubrió el existencialismo cuando ya había formulado sus propios puntos de vista y encontró que existían grandes coincidencias.

Maslow por su parte afirma que no era existencialista, dejó en claro que cuando estudió el existencialismo no encontró una nueva o total revelación, sino una confirmación y un redescubrimiento de diversas tendencias existentes en la psicología norteamericana (Cain en Cain & Seeman, 2002). Así pues, dentro de la psicología humanista los autores más emblemáticos son Abraham Maslow con su teoría de la pirámide de las necesidades humanas, la psicoterapia del diálogo de Carl Rogers (2004)

denominada por su autor como terapia centrada en el cliente y la psicoterapia Gestalt de Fritz Perls (Kriz, 2001).

En su propuesta de la Jerarquía de las Necesidades Humanas Maslow (1970) plantea que, los procesos de crecimiento y autorealización de las personas dependen en gran medida de la satisfacción de sus necesidades. Propuso de manera esquemática una pirámide que se encuentra compuesta por cinco niveles. Cuatro de ellos conforman el grupo de las necesidades de déficit y el nivel situado en la punta de la pirámide es la necesidad de crecimiento.

Las necesidades básicas o necesidades fisiológicas se ubican en la base de la pirámide, éstas son: la alimentación, la respiración, la eliminación, el descanso y el sueño. Este nivel engloba necesidades que hacen posible la vida. En el segundo nivel se encuentran ubicadas las necesidades de seguridad y protección que comprenden aspectos como la seguridad el orden y la estabilidad. La satisfacción de las necesidades ubicadas en los dos escalones de la base de la pirámide, son indispensables para la supervivencia de la persona. En el tercer escalón o nivel se encuentran las necesidades de amor y pertenencia, necesidades psicológicas asociadas al cuidado físico de sí mismos y de los demás. En el cuarto escalón está la necesidad de estima; ésta se alcanza cuando los individuos se sienten satisfechos con lo que han conseguido y lo que se encuentra asociado a su autopercepción y propia estima y la que los demás le transmiten (heteroestima). Por último, en la cima de la pirámide se encuentra la necesidad de autorealización y se alcanza cuando las personas logran un estado de armonía y entendimiento (Ibid, 1970).

En lo referente a la terapia centrada en el cliente, tenemos que Rogers define tres condiciones facilitadoras para el proceso de crecimiento de la persona, la autenticidad, la aceptación o consideración positiva incondicional y la empatía del terapeuta (Raskin en Linn y Garske). En ésta forma de hacer terapia, los conceptos de encuentro humano, crecimiento de la personalidad o tendencia a la auto-actualización, confianza en las tendencias de auto-curación y libertad de expresión, tienen una importancia central. Se sustenta en la calidez, empatía y aceptación incondicional y consiste en acompañar al

cliente para que logre incrementar la percepción de sí mismo y una reflexión sobre su mundo de sentimientos para que el esclarecimiento cognitivo de sus dificultades dé paso a la verbalización de los sentimientos ligados a ellas (Kriz, 2001).

Rogers (2004) plantea que, para que un proceso terapéutico sea exitoso se deben cumplir algunos aspectos fundamentales: a) las personas en psicoterapia están en contacto psicológico, b) la primera a la que denomina cliente, se encuentra en un estado de incongruencia, vulnerable o ansiosa, c) la segunda persona, a la que se denomina terapeuta, es congruente e integrada en su relación con el cliente, d) el terapeuta manifiesta una aceptación incondicional del cliente, e) el terapeuta experimenta un entendimiento empático hacia el cliente y es capaz de comunicárselo y f) la comunicación en la relación del cliente con el terapeuta en una aceptación empática, positiva e incondicional, que resulta en una relación auténtica y cuyo fin es favorecer que el cliente alcance congruencia, desarrolle mayor seguridad en sí mismo y por tanto se volva menos vulnerable a episodios de ansiedad.

Una vez expuestas dos de las más emblemáticas psicoterapias humanistas, damos paso a exponer los aspectos fundamentales de la psicoterapia de la Gestalt. De ésta se sabe que influyó de manera preponderante sobre las ideas de la psicología humanista, a partir de las contribuciones hechas por Fritz Perls (Cain en Cain & Seeman, 2002), y como es el principal abordaje terapéutico realizado en la presente investigación a continuación se plantean sus conceptos fundamentales.

Psicoterapia Gestalt

Algunos de los principios básicos empleados en la Psicoterapia Gestalt provienen del existencialismo y le dan fundamento. Tales elementos consideran la existencia humana como una actualidad absoluta debido a que tiene la singularidad de estar en constante proceso de recreación. Otro aspecto considerado es la vinculación del hombre con los demás seres humanos. Pues visualiza a la persona como un todo integrado. Destaca que el conocimiento verdadero se obtiene a través de la vivencia de la realidad y no por medio de la inteligencia. Además, sugiere que el aprendizaje se genera a partir de la

experiencia misma en el continuo de la conciencia en el presente del aquí y ahora (Ibidem, 2002).

En la psicoterapia Gestalt es importante la relación Yo-Tú planteada por Buber, quien sugiere que es fundamental entender a otro ser humano a partir de la forma en que está constituido como tal, y considera esencial vivenciar la experiencia, para generar un aprendizaje efectivo (Salama, 2004). Así, al ser la psicoterapia Gestalt una psicoterapia de origen humanista, concibe al ser humano como a un ser capaz de autoactualizarse, con la tendencia desarrollar su potencial, que es visto como un ser ingenioso y creativo con la capacidad de escuchar y canalizar sus experiencias internas y externas a manera de conducir su crecimiento de forma productiva mediante una conducta efectiva (Combs, 1999).

Además, desde la Gestalt el ser humano es visto como un sí mismo self que se auto-actualiza y que se encuentran dotado inherentemente con la tendencia a desarrollar su potencial humano y una capacidad innata de autoconstruirse (Ibid, 1999, p. 14). De acuerdo con Cain (en Cain & Seeman, 2002, p. 4), aunque la psicoterapia Gestalt no niega la parte destructiva de las personas, plantea que existe una inclinación a considerar que tienen la capacidad de autorregularse y pueden identificar sus recursos y desarrollarlos. Así mismo, las personas son vistas como resilientes y tenaces al manifestar su inclinación natural para sobrevivir y crecer aún en circunstancias muy adversas. Desde ésta óptica las personas son vistas como autoconscientes self-aware y libres de elegir como quieren vivir, así como responsables de las elecciones que hacen. Por ello a pesar de que existen factores que hacen difíciles y riesgosas algunas elecciones, la mayoría de las veces sus experiencias de elección están condicionadas a su capacidad y condiciones de vida para afrontar las situaciones más adversas (Ibid, 2002, p. 5).

Un aspecto a destacar es, que la Gestalt considera a las personas como entidades holísticas e indivisibles, organismos que no puede ser reducido a la suma de sus partes y es necesario entenderlas como seres físico-emocionales. Consecuentemente, para entender las respuestas de cada persona es importante considerar el contexto de su

propia experiencia. Y dado que, las personas tienen necesidad de darle sentido a su experiencia y encontrar su significado, esta premisa sustenta la idea de que la experiencia inmediata, el pasado, la cultura y los valores en conjunto contribuyen a que las personas construyan su realidad (Latner, 2007, p. 5).

Por lo tanto, al ser vistas como seres primordialmente relacionales, se parte de que las personas tienen la necesidad de pertenencia, de ocupar un lugar en una familia y grupos sociales en los que se sientan valorados. Por ello, uno de los valores fundamentales es considerar a las personas con el derecho, el deseo y la habilidad de determinar lo que es mejor para sí mismas y la manera en como ellas lo pueden obtener (Maslow, 1970). De esta forma, una parte crucial de las personas es la relación consigo mismas, con los otros y con su ambiente. Esta relación es conocida como contacto. Al respecto, Polster y Polster (1973) refieren que el contacto es la sangre que da vida al crecimiento que promueve el cambio del sí mismo y de la experiencia del mundo (p. 101). Por ello, como afirma Cain (2002) la curación está en el contacto con el satisfactor de la necesidad y por el contrario, tenemos que cuando existe una perturbación en el contacto con el satisfactor, se genera un desbalance tanto al interior de la persona como en la relación con su entorno y no se satisfacen las necesidades (p. 32).

Por otra parte, tenemos que las relaciones auténticas y el diálogo juegan un papel fundamental en la terapia Gestalt, pues es a través del método dialogal y la premisa aportada por Buber, señala que la curación se da en el encuentro en donde la meta principal del terapeuta no es cambiar al paciente sino entablar un verdadero diálogo (Ibid, 32). Diálogo que Yontef (1993) define como una forma de contacto en el que una persona está en relación con otra para compartir sus experiencias. Es el encuentro en el que cada uno se aprecia como separado del otro con su propia experiencia, sólo siendo testigos el uno del otro y compartiendo lo que para cada cual significa el encuentro en sí mismo (p. 87).

Agregado a lo anterior tenemos que, en la psicoterapia Gestalt la teoría de campo, la fenomenología y el darse cuenta awareness son tres elementos propios de esta forma

de hacer terapia. En la teoría de campo todos los acontecimientos son entendidos como parte de un todo, la mirada está puesta sobre la descripción de la relación entre las partes y el todo en su conjunto. Debido a que todas las partes que integran el campo se afectan entre sí y por ello no se puede entender la conducta de las personas sin entender el campo en el que la persona vive. Consecuentemente, la aproximación fenomenológica es esencial en la teoría de campo, debido a que se puede entender a la persona solo a través del campo perceptual de la persona y del medio en el que se desenvuelve Cain (2002).

Por otra parte, una meta de la terapia Gestalt es acrecentar el campo del darse cuenta del paciente, pues el darse cuenta de su experiencia inmediata consiste en; reconocer el ambiente, responsabilizarse de sus elecciones, incrementar su autoconocimiento, desarrollar su auto aceptación y acrecentar su habilidad de contactar con los satisfactores de sus necesidades (Yontef & Simkyn, 1989, p. 372). Así mismo, otro elemento relevante a la hora de realizar terapia Gestalt, es enfocar las sensaciones corporales, la forma de expresión verbal, la conducta no verbal y el lenguaje corporal, experiencias afectivas, y el darse cuenta que la persona necesita y valora. Estos elementos ayudan a enfatizan la experiencia y las emociones que le acompañan (Cain, 2002, p. 33).

En cuanto al proceso terapéutico tenemos que, involucra la intensificación de la experiencia para propiciar el darse cuenta de la persona y promover con ello su orientación a la acción, y de esta manera logre identificar y satisfacer sus necesidades (Ibid, 2002). La Terapia Gestalt pone énfasis en el presente, el aquí y ahora de la experiencia de la persona. Además, desde ésta perspectiva tanto el pasado como el futuro son vistos a través de la lupa del presente (Polster y Polster, 2008). El objetivo de la Terapia Gestalt es propiciar que la persona explore mediante el darse cuenta cómo construye su realidad en el momento presente. Pone énfasis en el cómo es la experiencia para la persona. La meta es orientar a la persona a que se dé cuenta de su conducta y el impacto que ésta tiene en la efectividad al momento de interactuar con su entorno (Cain, 2002, p. 34).

El darse cuenta según Stevens (1990) se puede distinguir en tres tipos: el darse cuenta del mundo exterior, consiste en establecer contacto a través de los sentidos con los objetos y eventos en el presente. El darse cuenta del mundo interior, consiste en el contacto sensorial actual con eventos internos en el presente. Y el darse cuenta de la fantasía. Esto incluye toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente y abarca el explicar, imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar el pasado, anticipar el futuro, entre otros (p. 21-22).

Otro elemento con el que se trabaja en la terapia Gestalt, son los asuntos inconclusos. Su propósito consiste en facilitar el aprendizaje mediante la evocación de asuntos del pasado que han quedado inconclusos y completarlos para que a través de su cierre desaparezcan las preocupaciones que acarrearán dichas experiencias. En este proceso las partes rechazadas o separadas del sí mismo o que se hayan en conflicto con personas significativas son procesadas con la meta de reconstruir y reintegrar esas experiencias.

Finalmente tenemos que tanto la profundización del darse cuenta, como la ampliación de la consciencia, así como la concomitante responsabilidad por lo elegido que esto conlleva, son los fundamentos no sólo de la terapia Gestalt, sino de todas las terapias psicodinámicas (Zinker, 2005, p. 108). De igual manera, tenemos que para llevar a cabo el abordaje en las diversas modalidades terapéuticas, se emplean métodos y técnicas diferentes para acercar la consciencia y la expresión, aunque casi todas coinciden en atender a los procesos internos del paciente entre los que incluye la sensación como su sistema expresivo como se hace en la terapia Gestalt (Polster y Polster, 2008, p. 205).

Las técnicas son herramientas que facilitan el avance hacia las metas del tratamiento y las mejores estrategias son inútiles si no se cuenta con las técnicas más adecuadas para llegar a las metas del tratamiento (Weiner y Bordin en Weiner, 1992, p. 400). Se sabe que, el objeto de todo tratamiento es facilitar el equilibrio orgánico, reestablecer las funciones óptimas, retirar las adiciones y compensar las deficiencias (Perls, 1975, p.89). Al igual que en otros enfoques terapéuticos, en las psicoterapias

humanistas se puede recurrir a diversas técnicas activas, tendientes a favorecer las disposiciones a la experiencia y a la habilidad para compartir experiencias íntimas con otros (Weiner y Bordin en Weiner, 1992, p. 400). Por su parte Kriz (2001) plantea que, la función de la terapia es que la persona integre en su sí mismo lo encontrado en el contacto organismo entorno y con ello logre su autoregulación orgánica. Weiner y Bordin (en Weiner, 1992) agregan que el objetivo de la terapia es ofrecer a los clientes la oportunidad de mejorar el conocimiento que tienen de sí mismos e incrementar su autoestima (p. 408).

Al respecto, la función fundamental de las técnicas en Gestalt es promover que la persona asimile partes de su personalidad conflictiva y dirigir la expresión o la acción de manera congruente con la figura que puede satisfacer la necesidad del organismo. Así como facilitar la expresión verbal, paraverbal y no verbal de los sentimientos, emociones y pensamientos (Yontef, 1997). Por ello, el tratamiento consiste esencialmente en un proceso de experiencias en el que los clientes incrementan la conciencia de sí mismos y su capacidad de vincularse tanto con sus propias necesidades, actitudes y prospectos, así como con las de otras personas. Y que al igual que en la terapia centrada en el cliente, en la psicoterapia Gestalt la solución de las dificultades es responsabilidad personal (Weiner y Bordin en Weiner, 1992).

Ahora bien, pasando a una descripción más precisa acerca de las técnicas tenemos que, de acuerdo con Naranjo, la terapia gestáltica cuenta con una serie de técnicas que abarcan una gran variedad de conductas que van de las verbales a las no verbales, estructuradas y no estructuradas, introspectivas e interpersonales, entre otras (2011, p 55). Este autor propone tres técnicas básicas de las que puede hacer uso el psicoterapeuta Gestalt. Para Naranjo, mediante las técnicas expresivas se busca que la persona exprese lo no expresado o complemente la expresión, además se busca confrontarlo a manera de que se dé cuenta de sí mismo y de la responsabilidad que es necesario que asuma. Al emplear estas técnicas se promueve el trabajo con el área de la imaginación que permite facilitar el acceso a temores, así como terminar o completar la expresión o detectar situaciones inconclusas.

Además, se pueden hacer uso de la imaginación para la reconstrucción de situaciones, para que al revivirlas de manera sana encare lo que evitó la primera vez. Mediante la repetición, se promueve que el sujeto se dé cuenta de alguna acción o frase que pudiera resultar importante y que había sido omitida. Por otra parte, al usar la exageración y el desarrollo se intenta promover que el sujeto ponga atención plena en lo que hace, evocando el momento con toda la carga emocional de origen. Continuando con las técnicas expresivas tenemos que el uso de la traducción, consiste en verbalizar alguna conducta. Mediante la actuación e identificación se pretende que la persona actúe sentimientos y emociones personales, las practique con la finalidad de que las identifique como propias y que las logre integrar a su personalidad (Naranjo, 2011).

Por otra parte, en cuanto a técnicas supresivas, éstas tienen por objetivo suprimir aquellos intentos de evasión del aquí y ahora que tiene el paciente, de forma que el terapeuta le hace experimentar lo oculto que, realmente, no desea afrontar. Evitar hablar “acerca de” cambiándolo por vivenciar. Detectar los “deberías” y cambiarlos por actitudes mucho más positivas y reales. Detectar las formas de manipulación y los juegos de roles “como si” (Ibid, 2011). En cuanto a técnicas integrativas tenemos que, promueven el encuentro intrapersonal y la asimilación de proyecciones. Se emplean con el fin de promover la satisfacción de necesidades a través de la autorregulación orgánica. Para lograrlo la psicoterapia Gestalt se enfoca en el darse cuenta del sí mismo y del ambiente en el aquí y ahora (Salama, 2004).

Auxiliada por esta serie de técnicas, la Terapia Gestalt trabaja además con las sensaciones y emociones corporales para promover el incremento de la consciencia en las personas y estimula su autorregulación (Ibid, 2004). Para ello se vale de un proceso semiestructurado a través de la sensibilización para la promoción del darse cuenta y la responsabilización, enmarado en un ambiente de respeto y seguridad emocional, desde una concepción humanista, con una metodología y actitudes acordes a dicha filosofía (Muñoz-Polit, 2008).

Aunado a lo anterior tenemos que, para Naranjo (2002) “los aspectos fundamentales de la terapia Gestáltica son la atención, la autorregulación orgánica,

el centrarse en el presente, la autenticidad y el significado terapéutico de la relación” (p. 29). De esta forma tales elementos fueron considerados para el trabajo psicoterapéutico en el grupo con los adolescentes, de que da cuenta este trabajo. Weiner y Bordin (en Weiner, 1992) plantean que la psicoterapia es un método utilizado por los psicólogos para lograr que sus clientes se comprendan a sí mismos, aprendan a sentir, pensar y actuar de manera más satisfactoria. Y que puede ser individual, familiar o grupal (p. 394).

La psicoterapia es un método de tratamiento que comprende una relación interpersonal combinado con una disciplina técnica, en la que se busca que mediante la guía de un experto el cliente o clientes se comprenda(n) a sí mismos de manera más satisfactoria y aprenda(n) a sentir, pensar y actuar de forma congruente y menos autocontradictoria (Weiner y Bordin en Weiner, 1992, p. 394). Para Perls (2011), la terapia tiene dos propósitos fundamentales, remediar y generar crecimiento. De acuerdo con Weiner y Bordin (en Weiner, 1992. P. 394) la psicoterapia puede ser individual o grupal (familiar), y es importante diferenciarla de los tratamientos no psicológicos que generan cambios en la conducta de las personas. Cuando el psicoterapeuta prescribe actividades que propician la participación y la autoregulación del cliente está haciendo psicoterapia. Pero si sugiere a los clientes qué hacer o que cambiar de su medio y propone el mejor curso de acción, entonces no está haciendo psicoterapia aún y cuando el resultado sea terapéutico (Ibidem, 1992, p. 395).

Se sabe que, para que la psicoterapia satisfaga consistentemente las necesidades del cliente, es necesario que el psicoterapeuta proceda mediante estrategias que permitan conocer lo que se intenta lograr en un determinado tiempo y espacio, conozca las estrategias pertinentes y los medios particulares para alcanzarlo (Cain, 2002). En lo que se refiere a la psicoterapia individual, ésta tiene su propia dinámica y difiere de la terapia familiar y la terapia grupal (Linn y Garske, 1988). La psicoterapia individual es la interacción verbal entre dos personas, terapeuta y cliente, mediante la cual, la primera trata de auxiliar a la segunda a vencer sus dificultades. Es un proceso interpersonal en el que un individuo comunica a otro que lo entiende, lo respeta y está en disposición de ayudarlo para que el cliente sea capaz de comprender sus sentimientos,

pensamientos y actos (Weiner y Bordin en Weiner, 1992). Por otra parte, existen escenarios en los que, debido a la demanda de atención terapéutica, se requiere el abordaje de trabajo psicoterapéutico con grupo. Por ello es importante conocer qué es y para qué sirve la psicoterapia grupal.

Psicoterapia grupal

Al analizar la génesis de la humanidad, se cae en cuenta que la mayoría hemos sido criados en grupos, sea familia, escuela, amistades, etc. (Díaz, 2000). Ahora bien, grupo se define como agrupamiento de personas en un tiempo-espacio en el que se congregan, perciben e influyen entre sí; en el que cada miembro posee sus propias motivaciones, metas y un objetivo común (González, 1999). La raíz de la terapia grupal actual se origina hacia 1907, de las reuniones de Josepp Pratt, un médico internista de Bostón (Lynn y Frauman en Linn y Garske, 1988, p. 524) y de los grupos de trabajo social de finales del siglo XIX- Ambos orígenes presentan un fundamento más comunitario y centrado en problemas y propósitos concretos (Schoenber, 2007). Los grupos de encuentro promueven que la persona se haga cargo de enfrentar su propia problemática para propiciarse a sí misma una potenciación de su vida. Vista así, la terapia de grupo es única entre todas las terapias (Lynn y Frauman en Linn y Garske, 1988, p. 523).

Un grupo terapéutico implica el tratamiento de varias personas a cargo de uno o dos terapeutas (González, 1999) y participar en un grupo terapéutico alienta a la persona compartir, retroalimentar y contrastar sus vivencias con las de otros y encontrar nuevas formas de ver y manejar sus problemas (Díaz, 2000). Por su parte Linn y Frauman (en Linn y Garske, 1988, p. 549), plantean que los miembros comparten información, modelan y refuerzan las conductas normativas, conducen al grupo al aquí y ahora apoyar y dan seguridad, entre muchas otras funciones terapéuticas.

El trabajo en grupo lleva a los participantes a abrirse a los demás y tomar consciencia de lo que pasa y darse cuenta de su propia realidad y la de los otros. En esta modalidad de terapia, el enfoque Gestalt establece una adecuada relación humana, genera comunicación abierta entre los participantes, en quienes se promueve la honestidad y responsabilidad al atender las emociones que emergen en cada uno y

viven nuevas conductas (Castanedo, 1997). Debido a que la terapia de grupo es una modalidad que se puede adaptar a cualquier orientación teórica, su eficacia radica, entre otros factores, en la posibilidad de establecer un sistema de retroalimentación y apoyo entre personas con dificultades y problemas similares. De esta forma el participante se despoja de su sensación de aislamiento y alienación (al conocer a otros con problemas parecidos a los suyos), adquiere esperanza (al observar a otros manejando dificultades que consideraba insalvables) y mejora sus habilidades sociales (Soutullo y Mardomingo, 2009, p.372).

Por ello la terapia grupal Gestalt, busca que las limitaciones de la personalidad de los participantes se superen mediante su capacidad de comunicación consigo mismos y con los demás. Debido a que el método del proceso es muy activo, se centra en la experiencia y en la expresión afectiva (Linn y Frauman en Lenn y Garske, 1988). Además, favorece el trabajo con la consciencia awareness, la presencia (aquí y ahora), así como hacerse responsable y son aspectos fundamentales gestálticos para promover el trabajo con emociones.

Para Zinker (2003), un grupo psicoterapéutico es la reunión voluntaria de tres o más personas, que interactúan y se identifican con un problema común; se buscan soluciones creativas por parte de cada miembro y de manera conjunta. Otorga prioridad a la experiencia grupal, en que toda situación es importante y tomada en cuenta. Según Delacroix (2008) la psicoterapia de grupo tiene como objetivo que las personas desarrollen su potencial y mejoren su capacidad para hacer frente a las dificultades de su vida; el grupo facilita la identificación con la problemática de los demás, lo que promueve la apertura propia (p.316).

Por su parte, Cornejo (2014) considera importante la terapia en grupo para el desarrollo emocional de los adolescentes, pues les da espacio para trabajar temas que les inquieten, a la par que un sistema de valores de referencia constructiva en su crecimiento emocional (p. 268).

Otro apoyo técnico-metodológico es el Ciclo de la Experiencia, de Joseph Zinker (2005), mediante el cual se identifican bloqueos que impiden a los adolescentes

satisfacer sus necesidades. El abordaje terapéutico basado en este elemento se traducirá en cercanía más comprensiva a la problemática experimentada por los integrantes de la población atendida. Reforzando lo anterior Beitman y Yue (2004) plantean que la terapia Gestalt al ser una forma de terapia experiencial está orientada a promover la toma de consciencia darse cuenta, reconocer y estar en contacto con las emociones. Estos autores señalan que, en esta forma de hacer terapia, a pesar de la importancia del pensamiento y la racionalidad, se hace énfasis en la toma de consciencia de las emociones para mantener la salud y la integración del individuo (p. 124).

De esta forma, una intervención dirigida a la expresión emocional relacionada con la adversidad y el conflicto es bien recibida y mejora los síntomas significativamente (Lumley, Schubiner, Lockhart, Kidwell, Harte, Clauw & Williams, 2017). Pues como plantea Ramos (2013), que “aunque la consciencia no es suficiente, el deseo y la intención sin consciencia tampoco. Por ello resulta indispensable sumar la consciencia a la vivencia para desde ahí generar una vida de relaciones con salud y bienestar” (p.11).

Queda claro que el interés de la terapia gestáltica es la toma de consciencia que ayuda al individuo a responsabilizarse para reestablecer su funcionamiento total e integrado, con la intención de modificar la conducta en la que se tomen en cuenta las sensaciones y sentimientos adyacentes (Polster y Polster, 2008, p.200). Cabe destacar que la emoción es la parte encargada de unificar al organismo con su entorno (Perls, Hefferline y Goodman, 2006, p 232). Así, las emociones adquieren fuerza de los deseos y la transfiere a los sentimientos para fortalecerlos y definirlos.

Lane, Ryan, Nadel, y Greenberg (2015) sostienen que el mecanismo fundamental de un cambio duradero en la psicoterapia es la reconsolidación de recuerdos emocionales, pues son bastante maleables al incorporar nueva información cuando las memorias son recordadas o activadas de otra manera. Para estos autores los ingredientes esenciales del cambio en la terapia involucran: la reactivación de viejos recuerdos; nuevas experiencias emocionales que se incorporen en esas memorias; reforzar vínculos entre memoria y emoción practicando otras formas de comportarse y

experimentar el mundo en una nueva variedad de contextos. Por su parte Staw & Ross (1987) plantean que la configuración del recuerdo determina la interpretación de contextos actuales según la forma en que los individuos perciben, comprenden e interpretan el mundo que los rodea, basada en sus experiencias pasadas.

James (1994) planteó que la consciencia es creadora y de manera simultánea está al servicio de los fines del organismo (adaptación al entorno); su adaptación no es pasiva, pues elige y actúa siempre con un fin, de manera que las formas en que el individuo percibe y se comporta están directamente influidos por el incesante flujo de elecciones derivadas de ella. Por ello, resulta vital darse cuenta *awareness*, la toma de consciencia para que se preste atención a lo que se siente, piensa y percibe con los sentidos (Perls, 2011). Al respecto Castanedo (1997), plantea que la tarea de la Terapia Gestalt es promover el encuentro entre la persona y su medio ambiente y agrega que, la salud del organismo se encuentra en función del contacto armónico de la persona con su medio ambiente.

Desarrollo humano y adolescencia

Con la adolescencia, el ser humano inaugura las formas de pensamiento adulto. De acuerdo con Piaget (1991), a partir de los once años se presenta el estadio de las operaciones formales. Este periodo es el puente que va de la infancia a la adolescencia en el que el sujeto comienza a razonar a partir del mundo de las ideas. Así, el área cognitiva del adolescente se estructura mediante esquemas sensomotores, cognitivos y de operaciones lógicas, con las que desarrolla una imagen del mundo consistente y relativamente permanente. A lo largo de su desarrollo ontogénico ha ido consolidando ésta estructura y con ella subordina lo sensorial al razonamiento lógico. Cabe aclarar que con la entrada a la adolescencia no se termina el desarrollo cognitivo humano. Pues continúan desarrollándose otros esquemas que tiene que ver con la identidad.

Por otra parte, independientemente del modelo epistemológico, todos los teóricos coinciden en que la identidad el *self*, -concepto de sí mismo o yo es tarea de la adolescencia. Pues la afectividad en la identificación de la adolescencia interesa especialmente porque no se puede extender ésta sin referencia a la búsqueda de sí

mismo, a la vida grupal, a la sexualidad, a la elección vocacional y -problema añadido- a la tecnología (Aguirre, 1996, p. 133).

En cuanto a la madurez emocional, ésta es una de las principales metas de la adolescencia (Powell, 1982, p.196). Y aunque de acuerdo con Hurlock (1980), el adolescente controla las emociones para dar la impresión de que es un individuo maduro; sin embargo, cuanto más control ejerce, tanto más perjudiciales son los efectos. La formación de la identidad es otro aspecto fundamental en la adolescencia. Para Erikson, (1968, p. 180), la identidad es aquello que ha sido designado como el sí mismo, por distintos autores, ya en forma de sí mismo o en el de fluctuantes experiencias del sí mismo. Para Hopkins, (1976) es la vivencia que cada persona tiene de sí misma, en la cual se experimenta como poseyendo una continuidad y una uniformidad.

Tal continuidad y uniformidad se va estructurando con base en la acción, y toda acción —o sea todo movimiento, todo pensamiento o sentimiento— responde a una necesidad. Todo acto exterior o incluso totalmente interior, está impulsado siempre por una necesidad. Claparède (en Piaget, 1991) propone que, “una necesidad es siempre la manifestación de desequilibrio: hay necesidad cuando algo, al margen de nosotros o en nosotros mismos (en nuestro organismo físico o mental) se ha modificado, y se busca reajustar la conducta en función de este cambio. Por ejemplo, el hambre o el cansancio provocarán la búsqueda de alimento o de reposo” (p. 15).

De acuerdo con Sorenson (en Hurlock, 1980, p. 92) “la adolescencia es un período de transición constructivo, necesario para el desarrollo del yo. Es una despedida de las dependencias infantiles y un precoz esfuerzo por alcanzar el estado adulto”. La OMS (2018) define la adolescencia como

” El periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios, superado únicamente por el que experimentan los lactantes. Esta fase de

crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos”.

“La adolescencia se divide en tres etapas: 1) *Adolescencia temprana* (10 a los 13 años). Aquí comienza la pubertad, con crecimiento rápido, aparición de características sexuales secundarias y capacidad reproductiva, hay una adaptación a la nueva imagen corporal. Inicia la separación de la familia con los primeros conflictos y peleas y se da una mayor interacción con pares del mismo sexo; también tienen los primeros enamoramientos. Son impulsivos y experimentan rápidos cambios de humor. 2) *Adolescencia media* (14 a 16 años) se completan los cambios puberales, y comienza una intensa preocupación por la apariencia física. Buscan su propia identidad. Se vuelven egocéntricos, distanciándose de la familia, presentan una actitud hipercrítica con los padres. Piden libertad, pero aún requieren límites y contención. Van conformando grupos. Se produce el desarrollo cognitivo por tanto aumenta su capacidad de razonamiento. 3) *Adolescencia tardía* (17 a 19 años) se completa la maduración biológica, se consolida la identidad. Además, terminan de estructurar su identidad sexual. Para Erikson (1968), la adolescencia puede considerarse una oportunidad evolutiva para reconstruir y reparar modelos de funcionamiento psicológico, siendo una de las crisis normativas más significativas del desarrollo.”

Se sabe que las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo del adolescente (Oaklander, 2006) por tanto a continuación se realiza una descripción de ellas.

Durante la adolescencia se experimentan una gran variedad de cambios que influyen en todas las áreas de la vida tanto física, cognitiva, emocional y social (Herbert, 2008). Y la falta de sensibilidad ante las propias emociones, como ocurre en la adolescencia, obstaculiza el afrontamiento de las situaciones de forma que no existe la satisfacción de las necesidades, (Villanueva, Adrián & Górriz, 2009). En el área emocional se tiene que, durante la adolescencia la capacidad de sentir, desarrollar y manifestar las emociones implica experimentar tanto emociones que causan bienestar como aquellas que causan malestar que viene aparejadas con altos estados de ansiedad y estrés. Y posibilidades de vivir múltiples emociones que impactan de manera negativa al adolescente tanto en su vida en el ámbito personal como en lo social, a

causa de la inhabilidad para conducir las de manera apropiada (Keltner, Moffit & Stouthamer-Loeber, 1995).

En la adolescencia se presentan cambios notables en los estímulos que suscitan emociones, de igual forma cambia la respuesta emocional. Los responsables de los cambios emocionales desagradables son los factores sociales. Estos a su vez, son generadores de los estímulos que dan origen a la emoción, así como de la manera de expresión de la misma. Así mismo, los factores sociales juegan un rol determinante de los hechos a los que el adolescente responde emocionalmente. Así, el adolescente responde de la forma en que ve que hacen sus coetáneos (Hurlock 1980, p.90).

Para Powell (1982, p.14), “la conducta del adolescente, como la conducta en general, es el resultado de las fuerzas culturales, sociales, biológicas y físicas que actúan sobre el individuo al mismo tiempo que interactúan entre sí”. Se sabe que a los adolescentes les cuesta trabajo hacer contacto; Oaklander (2006, p.105) plantea que la terapia Gestalt con ellos requiere el uso de los cinco sentidos para mejorar sus habilidades; trabajar con todo el cuerpo, respiración, uso de fronteras y límites y el uso su energía como medio de crecimiento.

Las emociones agregan excitación a la vida diaria. Aún, cuando una emoción sea desagradable, una vez concluida la excitación se experimenta una sensación de alivio. Así mismo, forman parte del vigor físico y de resistencia pues se ha visto que, en estados de tensión emocional, una persona puede realizar actividades que de otra forma no lograría. Al terminar la actividad, la persona se muestra con significativa energía física. Además, todas las emociones sirven como impulso a la acción (motivación) y en ocasiones suelen paralizarla.

Debilidad física; la tensión emocional produce trastornos digestivos, inapetencia y cefaleas. Si la tensión emocional se prolonga, genera pérdida de peso, disminución de energía y estado de postración. Pérdida de eficacia; la tensión emocional puede provocar que la persona sea inconstante, inestable e inconsistente y con ello afectar de manera significativa su rendimiento. Puede atrofiar sus capacidades motoras y dar lugar a trastornos del lenguaje y provocar accidentes. La falta de concentración afecta

la memoria, el razonamiento y el recuerdo. También se producen Desajuste de la personalidad; las emociones desagradables provocan que una persona se vuelva irritable y taciturna. Tal irritación puede derivar en impaciencia y falta de cooperación, o derivar en comportamientos agresivos o retraídos. Es importante señalar que a medida que las respuestas emocionales desagradables se tornan repetitivas, se transforman en hábitos emocionales disfuncionales.

Los adolescentes suelen ahogar muchas de sus manifestaciones emocionales genuinas para procurarse la aprobación social. En general, en muchachos de clase baja la expresión de ataques agresivos en estado de ira se considera como actitud viril, mientras que las muchachas saben que una reacción como esa sólo les acarrearía una desaprobación social (Garai, Livson, & Bronson en Hurlock, 1980). Cuando surge una emoción y se suprime su expresión directa, no por ello desaparece de súbito. A semejanza de una corriente a la que se ha puesto un dique, la energía emocional hallará una salida. A menudo, esta forma de expresión sustituta es física o psicológicamente perjudicial.

Los Estados de ánimo; son manifestaciones indirectas de las emociones, éstos pueden ser estados mentales inducidos en donde la intención es que las emociones pierdan parte de su intensidad original. Pues si la energía emocional se torna desproporcionada, el adolescente responderá de manera violenta a un estímulo que en otra situación no produciría tal reacción. Se ha visto que los estados de ánimo suelen desvanecerse con el tiempo cuando no son reforzados. Desplazamiento; el adolescente lo emplea para expresar su emoción de manera socialmente aceptada mediante la racionalización a través de excusas admisibles o por medios ingeniosos. Los sueños diurnos, la identificación con personajes populares o la invalidez imaginaria pueden servir como mecanismos de evitación para huir de situaciones que suscitan emociones desagradables. Estos elementos pueden servir al adolescente para dar salida a su energía emocional sin temor a la desaprobación social. Sublimación; se presenta cuando la energía emocional reprimida halla salida por medios aprobados socialmente, como competencias atléticas o el rendimiento académico elevado.

El adolescente logra un manejo sano de las emociones cuando posee un *yo vigoroso* que le permite regular su inestabilidad emocional y manifestarse de manera abierta voluntariamente. Por su parte Jourard (en Hurlock, 1980) propuso los factores que promueven el fortalecimiento del yo, y estos son: la autonomía, la seguridad y el contacto con la realidad puede promover una conducta emocional sana, estos tres elementos parecen propiciar en la persona la capacidad de elegir la forma de reacción, evitando de manera voluntaria las respuestas estereotipadas.

Los conflictos al igual que la conducta antisocial son percibidos por la psicoterapia Gestalt como aspectos dolorosos intrapersonales o interpersonales. Su objetivo es ayudar a la persona a reestablecer la capacidad de su organismo de darse cuenta y actuar sobre el ambiente para devolverle la capacidad de autorregulación en los ámbitos en que la ha perdido.

De acuerdo con Perls (2011), la función de la terapia tiene dos propósitos fundamentales, uno es remediar pues está orientada a promover la resolución de los síntomas o problemas y otro es la generación del crecimiento y desarrollo saludables mediante la promoción de actitudes que conduzcan a la persona a la autorrealización y al goce de su vida. La depresión es la principal causa mundial de discapacidad, está considerada por la Organización Mundial de la Salud (WHO por sus siglas en inglés, 2018) como “un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimiento de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración. Es un trastorno que se puede diagnosticar de forma fiable y puede ser tratado en el ámbito de la atención primaria.”

Schanke (2012) plantea que “si hay una enfermedad que se puede abordar con el enfoque gestáltico es la depresión, pues cualquiera que sea el tipo, el vínculo entre la idea el sentir y actuar está alterado” (p. 109). De igual forma, el estrés se encuentra definido por la OMS (1994) como reacciones fisiológicas que preparan al organismo para la acción, estímulo que induce a la acción, respuesta que puede ser necesaria para la supervivencia, cuando se presenta como coherente con las demandas del entorno

tiende a ser funcional, o bien, insuficiente o exagerada con tendencia a lo disfuncional. En ella se encuentran comprometidos la evaluación que la persona hace de la situación y las posibilidades de actuación, pues como Lázarus (2000) afirma, el estrés es una relación particular entre el individuo y su entorno, en el que juega un papel preponderante la evaluación que hace de ello.

Al respecto Descalzo (en Salama, 2004, p. 215) plantea que los elementos que contribuyen a que se genere estrés son: el ambiente, el pensamiento y la respuesta física. Agrega que un pensamiento puede producir una activación fisiológica y viceversa. Y que de las experiencias previas va a depender si el estrés resulta positivo o negativo. Por consiguiente, el estrés resulta positivo cuando lleva a la resolución adecuada de la situación y los problemas, mediante respuestas eficaces que derivan en un entrenamiento y fortalecimiento psicológico. Por el contrario, el estrés negativo está orientado a la generación de malestar, la no resolución de la situación conflictiva y con consecuencia nocivas para el ser humano.

Se sabe que cuando la persona experimenta situaciones que suele percibir como amenazantes, en las que requiere emplear su energía a través de acciones agresivas o violentas y decide no expresar y bloquear esa energía conteniéndola o volviéndola hacia sí mismo consigue sólo el aumento de la tensión interna (estrés). Así mismo, las personas que experimentan ansiedad vistas desde la psicoterapia Gestalt son individuos que reprimen la expresión espontánea de sus emociones y reprimen el fluir de su energía y al reprimir sus impulsos generan un estado interno de estrés constante (Zamora en Salama, 2004, p. 190).

En cuanto a la ansiedad, al igual que la depresión está en aumento en todo el mundo. La OMS (2018), define la ansiedad como una anticipación de daño o desgracia futuro, acompañada de sentimientos desagradables y/o tensión. El daño imaginado puede ser interno o externo. Es una señal de alerta que advierte sobre un peligro y permite a la persona tomar provisiones para enfrentarse a una amenaza.

Se sabe que, cuando el estado emocional se encuentra permanentemente perturbado por periodos prolongados puede llegar a provocar gastritis o presión arterial

elevada. Inclusive, por la vulnerabilidad emocional pueden llevar a intento de suicidio. Además, a largo plazo puede ser causante de afecciones emocionales a largo plazo que pueden afectar y vulnerar la personalidad y generar sintomatología asociada al trastorno por estrés postraumático, daño en la esfera de las relaciones interpersonales. La persona puede experimentar, además, sensación de abandono, sentirse desesperanzada, nerviosa, así como percibir un ambiente hostil y sensación de haber perdido el control (Santillán, 2015).

Williams & Tolch (en Hurlock, 1998) proponen que lograr el alivio implica cuatro elementos que sirven para expurgar la mente de las actitudes nocivas. Primero un reconocimiento de los sentimientos que persisten incluso después de que la expresión franca de una emoción ha sido controlada. Segundo; la capacidad de comunicar los propios sentimientos a otras personas a fin de obtener una perspectiva más objetiva; Tercero la voluntad de comunicarse con otros y comprender los propios sentimientos, y Cuarto; el acceso a las personas con las cuales uno puede y quiere comunicarse. De esta forma, el alivio se logra sólo cuando se exponen los sentimientos y se ven a través de otros ojos de personas que no estén envueltas en el caso y de esta manera se puede obtener una perspectiva sana.

Por su parte los síntomas de depresión, ansiedad, sensibilidad interpersonal y somatización juegan un papel preponderante como consecuencia del Ciberacoso (Redondo, Luzardo-Briseño, García-Lizarazo e inglés, 2017). Los datos que surgen de esta práctica de violencias se incrementan de manera alarmante día con día. Por ello, se hace necesario el abordaje terapéutico desde las emociones para atender de manera integral la sintomatología de quienes padecen el acoso cibernético.

Acoso cibernético (Cyberbullying)

El ciberacoso “se refiere a las manifestaciones violentas que se dan entre compañeros y amigos mediante el uso de la tecnología (celulares, Internet), amparándose en el anonimato que dichos medios ofrecen” (UNICEF, 2013, p. 149). Para Belsey (2005), en el ciberacoso un individuo o un grupo hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para dañar a otro u otros a

través de una conducta deliberada, repetitiva y hostil. Por su parte Willard (2005), define ciberacoso como una participación en diversas formas de crueldad social utilizando internet u otras TIC y consiste en difundir contenidos dañinos o crueles, esta autora además incluye el acoso sexual dentro del ciberacoso.

Kowalski, Limber y Agatston (2010), lo definen como una nueva forma de acoso realizada a través de diversas modalidades de comunicación como mensajería instantánea, correo electrónico, mensajes de texto, redes sociales online, chats, blogs, páginas webs, etc. Para Garaigordobil (2011), es la difusión y publicación de contenido dañino en formato electrónico a través de medios de comunicación o dispositivos, realizadas exclusivamente por menores de edad.

A pesar de los beneficios derivados del uso de tales tecnologías, el acoso cibernético ha surgido como un daño potencial (Kim, Colwell, Kata, Boyle, & Georgiades, 2017). Y de acuerdo con World Health Organization el cyberbullying es una forma de violencia que se agrega a la ya de por sí larga lista de la violencia contra niños y adolescentes (WHO, 2018). Y la adolescencia es una etapa especialmente afectada por esta forma de violencia (Di Lorenzo, 2012). Varios autores han demostrado que cuando un adolescente de secundaria ha sido un acosador cibernético o una víctima, tiende a pertenecer a estas mismas categorías en la universidad (Selkie, Kota, Chan, & Moreno, 2015; Watts, Wagner, Velasquez & Behrens, 2017).

Para Domínguez-Alonso, Vázquez-Varela y Nuñez-Lois, (2017), los comportamientos agresivos tanto por el teléfono móvil como por internet son predominantemente denigrantes y están dirigidos a dañar la vida íntima de las personas a los que van dirigidos. El acoso cibernético puede tener un impacto negativo en múltiples aspectos de la salud mental de los adolescentes, que incluye: depresión, ansiedad social, baja autoestima, suicidio, etc. (Anderson, Bresnahan, & Musatics, 2014; Dredge, Gleeson, & de la Piedad Garcia, 2014).

Figuroa-Campos en Santillán (2015), señala que el ciberacoso afecta emocionalmente a las víctimas, generándoles trastornos del sueño, pesadillas y terrores nocturnos. Shakir, Bhandari, Andrews, Zmitrovich, Gadomski, McCracken, & Morris,

(2018) señalan que el impacto del cyberbullying puede provocar ansiedad, depresión, aislamiento y/o suicidio. Ortega-Barón, Torralba, y Buelga, (2017) encontraron que presentan sintomatología depresiva, estrés percibido y menor satisfacción con la vida.

La violencia constituye una desviación patológica de la agresividad en busca de la aniquilación del ser, que se dirige como una energía destructiva hacia sí mismo o hacia otro. Es además una construcción ontogénica, producto de lo cultural que deriva del aprendizaje. Se presenta como una discapacidad en la expresión de emociones o necesidades. En su nivel comportamental, se presenta como un comportamiento nocivo, ya sea por acción u omisión, mediante el cual se trasgreden los límites del otro (Álvarez, 2009).

La familia y la sociedad constituyen el marco en el que se forman y transforman los individuos. En cada uno de éstos ámbitos existen factores que pueden influir en las formas de hacer y ser de los adolescentes. Penalva Verdú (2002, p.395) plantea que, “la presencia de factores de riesgo ambientales enmarcados en un contexto influyen de manera directa para incrementar la posibilidad de que los individuos desarrollen conductas violentas”. Se sabe que, existen formas de violencia poco visualizadas como la violencia cultural, que se manifiesta a través de elementos simbólicos como el lenguaje y la comunicación. Esto promueve que las personas adquieran hábitos impregnados de violencia que justifican su uso y existencia. Las instituciones juegan un papel crucial en la reproducción y perpetuación de las diversas formas de violencia y este hecho las vuelve invisible a la hora que aparecen acciones violentas de otros.

Derivada de la violencia implícita en el ciberacoso entre adolescentes, se ha realizado una serie de investigaciones. Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A. & Corsello, C., (2018), plantean que, el acoso cibernético ya ha sido designado como una seria amenaza a la salud pública. También se debe considerar como una causa de nuevos síntomas psicológicos y somáticos o un descenso en el rendimiento académico.

Al respecto diversos autores han encontrado que las víctimas de acoso cibernético presentan un nivel bajo de autoestima acompañado de un mayor nivel de síntomas de depresión y ansiedad (Estevéz, Vallardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010;

Gámez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013; Xiao-Wei, C., Cui-Ying, Qing-Qi & Zong-Kui 2018). Además, se ha visto que el ciberacoso incrementa en las víctimas el riesgo de sufrir depresión e intento suicida (Duarte, Pittman, Thorsen, Cunningham, & Ranney, 2018; Escobar Echavarría, J., Montoya González, L. E., Restrepo Bernal, D. & Mejía Rodríguez, D. 2017). Por su parte González-Cabrera, Calvete, León-Mejía, Pérez-Sancho & Peinado (2017), llevaron a cabo un estudio a nivel neuronal y encontraron que la victimización cibernética puede inducir cambios en el eje hipotálamo-hipofiso-aderenocortical debido al estrés producido.

Un trabajo basado en emociones puede generar nuevas formas de pensamiento que permitan disminuir la sintomatología derivada de la exposición al ciberacoso. A través de la promoción del trabajo emocional como parte medular a tratar. Si se quiere tener una mayor congruencia e integridad en la vida, la persona debe comprender lo que le sucede a nivel emocional (Muñoz-Polit, 2010). La psicoterapia al ser un tratamiento que tiene como objetivo el cambio de sentimientos, pensamientos y conductas (Linn y Garske, 1988), puede propiciar cambios tanto a nivel cognitivo como comportamental, en los ciberacosados. El trabajo de grupo entre iguales que implican procesos de escucha activa y resolución de conflictos ha tenido éxito (Cowie, 2011). Basados en las diferentes afecciones que viven los adolescentes al estar expuestos al ciberacoso han planteado la necesidad de intervenir en diversos ámbitos para prevenir y atender tal problemática. Una de estas instituciones es la Secretaría de Educación Pública que ha establecido una serie de lineamientos encaminados a atender el problema del acoso y el ciberacoso escolar.

Marco legal y ético de la intervención

Tomando como base el Código Ético del Psicólogo emitido por la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), se realizó la revisión previa de las técnicas que se utilizaron para la implementación de una intervención eficaz para las personas participantes en esta investigación (Art. 29). Se cuidó que de las técnicas resultaran adecuadas y acordes a la edad de los participantes (Art. 32). Tanto las evaluaciones, como tratamiento, valoraciones y explicaciones que se efectuaron fueron adaptados a

un lenguaje comprensible para las personas a las que se dirigió la información. Se hizo entrega de su conocimiento los motivos, resultados y conclusiones (Art. 50), se esclarecieron dudas y preguntas de las personas para evitar confusión. La información fue dada de manera oral y en ocasiones escritas según lo requerido y utilizando un lenguaje entendible (Art. 72). La presente investigación fue grabada en audio, para lo que de manera previa el investigador obtuvo el permiso por parte de los participantes (Art. 121). Debido a que los participantes eran menores de edad se buscó la autorización y la firma del consentimiento informado por parte las personas legalmente responsables (Art. 124). También se consideró la obtención de la aprobación de los participantes.

Además, el terapeuta tuvo el compromiso de reconocer las limitaciones de sus capacidades para la práctica de la psicoterapia, y tuvo a bien guardar el respeto debido a la confidencialidad de la información confiada por los participantes (Castanedo y Mungía, 2012). Lo antes mencionado se hace constar en el Consentimiento Informado (Anexo 1), firmado por el tutor legal del menor y el terapeuta interventor, ambas partes se comprometen en total acuerdo y libertad.

La normativa de la convivencia escolar emitida por la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2017) abarca las escuelas de preescolar, primaria y secundaria, así como servicios de educación indígena, especial, multigrado, migrante y telesecundaria. Dicha normativa entró en vigor el 1º de enero de 2018 regula la convivencia entre los estudiantes. Y establece que cada Entidad Federativa hará lo conducente para que se cumpla la normativa. Al respecto el gobierno del estado de Chihuahua publicó en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado un Folleto Anexo el 8 de agosto de 2015 el “ACUERDO 063: Marco Local de Convivencia Escolar de Chihuahua” en el que establece en el artículo 2º. Que todos los integrantes de la comunidad escolar son corresponsables de propiciar la convivencia pacífica y en un ambiente de respeto. En su artículo 6º. Establece que “Si la autoridad educativa tuviera conocimiento de actos de violencia o abuso en cualquiera de sus manifestaciones o de algún delito en agravio entre cualquier integrante de la comunidad escolar, deberá dar aviso a las autoridades competentes” y en el artículo 8º. Agrega que “todo lo no previsto en este marco

normativo será de aplicación prioritaria, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los Tratados internacionales vigentes y aplicables en materia de Derechos Humanos, la Constitución Política del Estado de Chihuahua, y la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Chihuahua”(p. 4). Respecto de la atención a la problemática del Ciberacoso desde el punto de vista legal tenemos:

Actualmente en México no existe mandato jurídico alguno que esté vigente a nivel nacional para la atención a las víctimas del ciberacoso. Ya que a nivel federal aún no se cuenta con un marco legal establezca una estructura jurídica acorde a las necesidades que demanda esta problemática. En la normativa de la convivencia escolar emitida por la Secretaría de Educación Pública, destacan dos tipos de habilidades: Las habilidades sociales y las habilidades emocionales. Las habilidades sociales son consideradas como conductas necesarias que contribuyen al desarrollo integral de las y los alumnas/os. Esta a su vez, les permiten optimizar sus formas de relación con otras personas mediante de la expresión apropiada y el respeto hacia los demás, además de favorecer relaciones armónicas, inclusivas y pacíficas. Por otro lado, tenemos las habilidades emocionales, son conductas también necesarias que les permiten comprender sus emociones y las de los demás, así como regularlas y expresarlas de manera adecuada, aspecto que contribuye a guiar su propio comportamiento y favorece la forma de relacionarse con las personas con quienes convive (DOF, 2017). Para el desarrollo de las habilidades antes mencionadas se requiere de herramientas terapéuticas que permitan el abordaje adecuado y efectivo a la hora de la intervención en problemáticas como el ciberacoso.

Capítulo II. Metodología

“La juventud quiere ser estimulada mejor que instruida”.
Goethe

En este apartado se ha querido plasmar el cómo y con qué se estructura el programa de intervención con los adolescentes ciberacosados; es decir, el tipo de investigación y los instrumentos empleados para analizar las circunstancias de los participantes.

Tipo de estudio

Es un estudio cualitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental de intervención psicoterapéutica grupal; con muestreo no probabilístico por sujetos voluntarios; con un modelo fenomenológico descriptivo donde se busca comprender el ciberacoso desde la percepción y significado subjetivo que esta problemática tiene para los adolescentes que lo padecen. Uno de sus propósitos es la comprensión del proceso de vinculación entre personas y situaciones en determinadas circunstancias, así como los patrones que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado por un contexto social y cultural (Hernández, Fernández y Baptista, 2016).

Al ser de tipo cualitativo, su meta es la interpretación, encontrar el significado de las experiencias, significado empírico personal (Dieseing, 1992). De acuerdo con Taylor y Bogdan (2002, p. 20), el enfoque cualitativo consiste en realizar una investigación cuyos resultados serán datos descriptivos cuyo contenido son las conductas observables y las palabras escritas o habladas emitidas por las personas estudiadas. Se caracteriza por ser inductiva, es decir, a partir de los datos se desarrollan conceptos. El investigador se traslada al ambiente donde se mueven las personas para estudiarlas desde una mirada integral; toma en cuenta los efectos que genera en la población objeto de estudio; se esfuerza por comprender a las personas a partir del punto de vista de ellas; procura que sus creencias, perspectivas y predisposiciones no interfieran para mantener la validez de su investigación.

Blumer (en Taylor y Bogdan, 2002) señala que los métodos cualitativos son humanistas, debido a que plantean conocer a las personas a partir de la cotidianidad en la que viven, Además de buscar aprender conceptos como sufrimiento, frustración, amor, entre otros; y mantenerse próximos al mundo empírico. Para la investigación cualitativa la representatividad carece de importancia, pues es valiosa aun cuando se realiza en un solo caso, en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas (Gayou, 2003). Para Hernández, et al, (2016), la investigación cualitativa consiste en la comprensión y profundización de los fenómenos, se propone la exploración de los participantes desde la perspectiva de ellos mismos a partir de su ambiente habitual considerando el contexto. Este enfoque es empleado para la comprensión de la perspectiva de los participantes de una investigación, sea esta individual o grupal. Con el propósito de entender los fenómenos que los circundan y profundizar en la forma en que los participantes perciben su realidad a través de sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

Los estudios cualitativos permiten el planteamiento de hipótesis antes, durante y después de la recolección y análisis de los datos. Se caracterizan porque explorar los fenómenos a profundidad, en ambientes naturales, los datos revelan significados, no estadístico. Son procesos de tipo inductivo y recurrente, pueden analizar múltiples realidades subjetivas, no lineales. Sus cualidades son la profundidad de significados, la amplitud y riqueza interpretativa, así como la contextualización del fenómeno. Sus herramientas son la biografía, la historia de vida, los documentos, entrevistas, observaciones, anotaciones y bitácoras de campo, entre otros. Para Stauss y Colbin (2002) la investigación cualitativa, consiste en realizar descubrimientos por medios no estadísticos. Pueden ser trabajos de investigación acerca de la vida, experiencias, comportamientos, emociones y sentimientos de la gente. (p. 12).

La postura epistemológica y ontológica es crucial porque da cuenta de la forma del hacer y pensar. La epistemología refleja la visión de lo que podemos conocer acerca del mundo y de las maneras en que conocemos; es la teoría del conocimiento; constituye las posiciones interpretativistas, y desde ellas rechaza que el mundo existe independientemente de lo que conozcamos, pues es social o discursivamente

construido. Desde esta óptica las interpretaciones y significados de los fenómenos sociales resultan ser lo más crucial (Marsh & Stroker, 2010). Sautu (2004) plantea que, la tradición interpretativista se vale tanto del interaccionismo simbólico, como de las variantes sociológicas y psicológicas de la fenomenología y los estudios culturales. Estas teorías se centran en el punto de vista del actor, los significados sociales y/o en las relaciones microsociales en las que participa (Bertaux & Kohli, 1984).

Participantes del estudio

Los participantes se eligieron por casos tipo, que aceptaron participar y que además sus tutores accedieron a firmar un consentimiento informado que establece la confidencialidad de la información y la posibilidad de abandonar la investigación en caso de que así se desee, sin repercusiones de ningún tipo. El manejo de información generada en la intervención se basó en la Norma Oficial Mexicana Nom-044-SSA3-2012 publicado en el Diario Oficial de la Federación (2012), cuyos términos se guardará la confidencialidad de los datos personales. Todos los participantes fueron informados sobre la investigación y a todos se les solicitará firmar un consentimiento informado; por el tutor o representante legal. Todos tuvieron la opción de retirarse, en cualquier momento sin consecuencias.

Finalmente, a través del cribaje por medio del cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos, se obtuvo la muestra de un grupo de cinco jóvenes de entre 11 y 13 años de edad, estudiantes de secundaria de Ciudad Juárez que presenten sintomatología derivada del ciberacoso vivido. Para la evaluación de la sintomatología se consideró la aplicación de la Escala de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21) creada por Lovibond y Lovibond, (1995) y validada en estudiantes de habla hispana por Román, Vinet y Alarcón (2014), para detectar jóvenes para el grupo de trabajo terapéutico. Este instrumento es sensible a la sintomatología asociada a la sintomatología de depresión, ansiedad y estrés experimentada en la última semana. Contiene 21 ítems, con respuestas tipo Likert, donde 0 no describe nada de lo que me pasó o sentí la última semana, 1 Sí. Esto me pasó lo sentí en alguna medida o en algún

momento, 2 Sí, esto me pasó bastante o lo sentí muchas veces. Y 3 Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre

El proceso terapéutico consistió en 12 sesiones en frecuencia de una vez por semana, con duración de 2 horas cada una, en un salón que la institución proporcionó para el trabajo. En esta investigación la conducta y actitud del investigador estuvo regida por lo estipulado en el Código Ético del Psicólogo (2009), cuyos artículos relativos presentamos enseguida. Art. 1. Se basa en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica. El trabajo psicoterapéutico corresponde con la formación como psicoterapeuta en formación. Art. 8. Se hará una conducción ética de la investigación. Art. 12. Se tomarán las medidas razonables para evitar dañar a los participantes. Art. 55. Los datos obtenidos serán originarios de la propia investigación. Art. 65. Los identificadores personales se eliminarán antes de que la información se haga accesible a otros y Art. 68. Se disfrazará la información confidencial de los participantes.

Supuesto y conceptos operativos

Una vez que los adolescentes pusieron en práctica su proceso atencional, de interpretación y evaluativo con base en sus propias emociones y lograron diferenciar e identificar las causas y consecuencias de los síntomas derivados del Ciberacoso, lograron disminuir los síntomas de depresión, ansiedad y estrés derivados de la violencia vivida por medio del ciberacoso.

Procedimiento de la intervención

Se trabajó a partir de la experiencia individual derivada de la experiencia grupal. Con énfasis en desarrollo de la consciencia grupal, mediante el contacto activo entre los participantes, a través del uso de la interacción estimulada por el facilitador. (Zinker, 2003). Además, se tomaron en cuenta las fases de la psicoterapia que de acuerdo con Beitman y Yue (1987) son: compromiso, búsqueda de pautas disfuncionales, cambio y terminación. Tomando como base esos elementos. A continuación, se presenta el proceso de intervención que se realizó para este trabajo.

Para fines de este proceso, en la fase inicial se estableció el encuadre. Pues como señala Cornejo (2014, p. 37), todo proceso terapéutico tiene un encuadre, una serie de normas, reglas, mínimos acuerdos y marcos teóricos y prácticos que nos garanticen el buen desenvolvimiento de este proceso. Este encuadre tiene mucho que ver con el ajuste a la realidad y por más humanista que sea el marco teórico, se necesita trabajo de realidad”.

Se realizó una introducción al grupo, obtener la firma de consentimiento informado, aceptación del tratamiento a partir de un compromiso mutuo. Además, se implementaron técnicas grupales de caldeamiento inespecífico (Moreno, 2012), para el surgimiento de la expresión de ideas asociadas a sentimientos y emociones. Para que los adolescentes se familiarizaran y conocieran el estilo de trabajo, así como propiciar la habilidad de darse cuenta y de contacto, todo para que permitieran el libre fluir del proceso terapéutico, validando las emociones y atendiendo a la expresión personal de cada uno de los integrantes del grupo. Pues se ha encontrado que el sólo hecho de explicar a los pacientes la forma en cómo funciona la psicoterapia ayuda al mejoramiento (Childress y Gillis, 1977; LaTorre, 1977), y la preparación disminuye el abandono y promueve la colaboración adecuada (Garfield, 1980; Parloff, Waskof y Wolfe, 1978).

En la segunda fase (proceso propiamente dicho) se buscó que el grupo de adolescentes aprendiera a expresar su identidad, descubriera sus cualidades, identificara emociones y experiencias que les ayudan a resolver situaciones propias de cada uno. Para ello se diseñaron técnicas que incluyeron el dibujo como expresión proyectiva encaminada a identificar y exteriorizar las emociones que les causan conflicto de identidad y lo que esto conlleva. Oaklander (2001, p. 23) plantea la importancia de evitar interpretaciones pues lo que se busca es que el adolescente hable de las introyecciones negativas asociadas a sus pensamientos y conductas violentas, integración de sus polaridades, y las partes rechazadas de sí mismos. Adicionalmente se trabajó su estado de empatía y la forma de responder ante situaciones de violencia. Finalmente se llevarán a cabo dinámicas de reafirmación de su identidad y la línea del proceso para revisar lo que aprendieron durante el proceso de intervención, “para que

la experiencia subjetiva pase a ser verdadera experiencia es necesario que este conocimiento pase por una reflexión” (James, 1994, p.243).

La fase final consistió en la evaluación del proceso terapéutico y la aplicación del pos-test, así como el cierre y despedida del grupo. Esta terapia orientada a alcanzar objetivos concretos como la disminución de síntomas, fue diseñada para movilizar recursos internos y externos del paciente, potencialmente útiles y superar un problema en específico, la sintomatología derivada del ciberacoso en estudiantes de secundaria. Teniendo en consideración las características de la población con la que se trabajó, y que la adolescencia es etapa en que los sujetos suelen ser muy reactivos fue importante elegir las estrategias terapéuticas se privilegió la preferencia de los integrantes del grupo. A continuación, en el Cuadro 1 se muestra el diseño de intervención en las sesiones que incluirá el proceso terapéutico.

Cuadro 1 Plan del proceso de intervención				
Fase Pre-prueba				
Sesión	Tema	Objetivo	Materiales	Estrategia de Registro
Sesión 1	Psicodiagnóstico	Obtener el consentimiento informado, aplicar los cuestionarios de consciencia emocional, empatía y ciberacoso.	Formatos impresos de las cartas de consentimiento informado, Cuestionarios, lápices y bolígrafos.	Lista de asistencia
Sesión 2	Entrevista semi estructurada	Realizar una a una las entrevistas con los participantes para recabar datos de ficha técnica.	Formatos impresos de ficha técnica, lápices	Lista de asistencia
Fase de Intervención				
Sesión 3	Encuadre y confianza básica	Dejar expreso el lugar y el horario de trabajo, así como reglas, acuerdos.	Lista de asistencia impresa, Lápices, Consentimiento informado.	Audio grabación Bitácora de trabajo Cámara fotográfica
Sesión 4	Mi identidad	Motivar a los participantes para que se den cuenta de su identidad de adolescente.	Cartulina blanca y colores pastel. Hojas blancas y lápices de colores.	Audio grabación Bitácora de trabajo Cámara fotográfica
Sesión 5	Mi entorno y yo La pared de mis denuncias	Promover que los participantes se den cuenta de los aspectos que les molestan de la sociedad en la que viven.	Cartulinas blancas y pinturas en aerosol	Audio grabación Bitácora de trabajo
Sesión 6	Rescato mis valores	Estimular a que los participantes se den cuenta de los valores que aprecian y la forma en que los aplican en su vida diaria	Hojas de rotafolio marcadores de colores Hojas blancas y lápices	Audio grabación Bitácora de trabajo
Sesión 7	Reconociendo emociones y sentimientos	Sensibilizar a los participantes para que trabajen con sus emociones y descubran cómo las usan	Hojas blancas y lápices de colores.	Audio grabación Bitácora de trabajo

Sesión 8	Violencia e introyectos	Guiar a que los participantes reconozcan el origen de sus modos de ser violentos y como reproducen lo que han aprendido	Hojas de rotafolio y marcadores de colores	Audio grabación Bitácora de trabajo
Sesión 9	Comprendo mi frustración Atiendo mi ira	Promover en los participantes el trabajo con experiencias que les provocan ira y exploren las formas en que la manifiestan	Barras de plastilina	Audio grabación Bitácora de trabajo
Sesión 10	Empatía	Sensibilizar a los participantes para que reconozcan sus emociones y sentimientos hacia los demás	Cartulinas y pintura digital	Audio grabación Bitácora de trabajo
Sesión 11	La línea del proceso	Motivar a que los participantes reflexionen sobre cómo fue para cada uno el proceso terapéutico, sugerencias	Hojas de rotafolio y marcadores	Audio grabación Bitácora de trabajo
Fase de Pos-prueba y cierre				
Sesión 12	Cierre	Obtener la aplicación del Post-test Realizar el cierre del proceso y Agradecimiento a los participantes.	Hojas blancas y bolígrafos	Audio grabación Bitácora de trabajo Cámara fotográfica

A continuación, se describen cada una de las sesiones del cuadro 1. Plan del proceso de intervención.

Sesiones de intervención

Sesiones 1 a 3

En las primeras tres sesiones se realizarán las entrevistas, pre-prueba y encuadre terapéutico. Se expondrán las normas éticas vigentes que regirán el proceso en su conjunto, así como las reglas básicas requeridas, para que la participación de los integrantes esté regulada por sus propios preceptos. Se realizará un caldeamiento inespecífico para la introducción y presentación de cada uno de los integrantes del grupo, mediante la técnica “cadena de nombres” para iniciar la distensión y favorecer la confianza básica e iniciar la interacción entre los participantes del grupo.

Sesión 4

Se iniciará la sesión con una serie de ejercicios de estiramiento y respiración, con el propósito de preparar a los integrantes del grupo para a continuación proceder a la realización de un ejercicio de caldeamiento específico orientado al tema denominado “Mi identidad” en la que se pretende que los participantes se den cuenta de los aspectos que integran su identidad y a partir de éste ejercicio continuar con la identificación de

las similitudes que manifiesten los integrantes del grupo, aquí se abordará la sintomatología generalizada en el grupo a partir de la que cada uno experimenta de manera individual. Se pretende además que con este ejercicio comience a generarse la cohesión del grupo. Como resultado se espera que creen un producto que le dé identidad al grupo, “Asignar un nombre al grupo por ellos mismos”.

Sesión 5

En esta sesión denominada “Mi entrono y Yo”, se busca que los participantes se den cuenta de los aspectos que les molestan de la sociedad en la que viven. Para explorar que tanto esos aspectos están influyendo en los síntomas que en los se están manifestando. Permitirá observar si el contexto social y cultural se encuentra asociado a sus síntomas psicológicos y físico y que tanto su ambiente contribuye a ese malestar.

Sesión 6

En esta sesión se trabajó con las polaridades a partir de conocer el sistema de valores que este grupo de adolescentes presenta. A partir de la reflexión basada en las emociones ellos se dieron cuenta de las posibilidades de formas de pensamiento y respuestas que les permitieron una mejor adaptación a su entorno, y se promovió el cambio para la disminución de sintomatología que les ha propiciado el ciberacoso.

Sesión 7

En esta sesión se trabajó con el tema de la capacidad de reconocimiento de emociones y sentimientos de cada uno de los participantes, de cómo sus emociones se encuentran asociadas a una serie de respuestas que están ligadas a diferentes síntomas psicológicos.

Sesión 8

Esta sesión denominada Ciberacoso y malestar tuvo por objetivo explorar las diferentes formas de acoso y su impacto en el estado de ánimo de los adolescentes. Y de las formas de respuesta que han pasado a formar parte de su forma de relaciones interpersonales.

Sesión 9

En esta sesión titulada “Comprendo mi frustración, atiendo mi ira” se trabajó a través de la exploración de las formas en que ellos manifiestan sus frustraciones y se reflexionó sobre las resoluciones violentas, y a partir de ellas crear alternativas asertivas con la finalidad de que detecten y exploren nuevas posibilidades asertivas de relación no violenta.

Sesión 10

El trabajo se realizó luego de darles la instrucción de que a partir de la exploración de situaciones en las que hayan experimentado depresión, ansiedad y estrés, identifiquen la serie de emociones y sentimientos asociados a esas experiencias y se promovió el descubrimiento de nuevas alternativas y las asociaran a nuevos esquemas de pensamiento y conducta orientadas a instaurar formas de relación más adaptativas.

Sesión 11

Esta sesión denominada “La línea del proceso” pretendió que los integrantes del grupo realizaran una reflexión retrospectiva del proceso terapéutico, para evaluar lo que aprendieron, de los aspectos rescatables de sus experiencias vividas y compartidas con sus compañeros de grupo, así como las posibles observaciones o sugerencias para mejorar el proceso en su conjunto.

Sesión 12

En esta sesión se llevó a cabo la pos-evaluación así como la convivencia de cierre y despedida del grupo.

Técnicas e instrumentos de registro y análisis de la información

Para el presente trabajo se emplearon técnicas de intervención expresivas, supresivas e integrativas. El diagnóstico se integró a partir de la entrevista semiestructurada que

complementó la aplicación de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) que se explican en los siguientes párrafos. Las sesiones terapéuticas serán audio-grabadas y transcrita; se empleará un diario de campo, y prueba pre-post para la evaluación. Se llenarán la ficha de identificación y datos sociodemográficos de cada participante (edad, sexo, lugar de nacimiento y escolaridad). Ver anexo 2.

El Cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos contiene algunas preguntas extraídas y adecuadas del Cuestionario de Cyberbullying (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2007); es de tipo mixto (requiere respuestas cerradas y otras abiertas) conformado por siete preguntas, cada una con posibles respuestas relativas al ciberacoso, emociones, estrategias y efectos. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) creada por Lovibond y Lovibond, (1995) y validada en estudiantes secundarios por Román, Vinet y Alarcón (2014). Este instrumento tiene la cualidad de identificar los síntomas e intensidad de estrés, ansiedad y depresión experimentados en la última semana. Es un instrumento apropiado para población adolescente a partir de los 13 años. Su aplicación puede ser individual o colectiva. Con un tiempo de aplicación entre 10 y 15 minutos. La escala está constituida por 21 reactivos con cuatro alternativas de respuesta cada uno. Contiene 21 ítems, con respuestas tipo Likert, donde (0) no describe nada de lo que me pasó o sentí la última semana, (1) Sí. Esto me pasó lo sentí en alguna medida o en algún momento, (2) Sí, esto me pasó bastante o lo sentí muchas veces, y (3) Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre. Contiene tres dimensiones: estrés, ansiedad y depresión La puntuación total se obtiene sumando los valores de cada reactivo. La puntuación mayor obtenida puede ser 63 indica una mayor intensidad de sintomatología, y a menor puntuación indica menor sintomatología. El (DASS-21) se encuentra validado en población de habla hispana por Román, Vinet y Alarcón (2014). Las propiedades psicométricas de la esta escala resultan adecuada y confiable para la población de adolescentes, pues las subescalas se situaron en el coeficiente alfa de Cronbach como sigue: para la subescala de depresión se obtuvo ($\alpha=0,85$), en la subescala de ansiedad ($\alpha=0,72$) y para la subescala de Estrés ($\alpha=0,79$).

Se realizó una intervención psicoterapéutica Gestalt grupal que consistió en 12 sesiones, con el objetivo de trabajar con las emociones para la disminución de la sintomatología en un grupo de adolescentes que han sido ciberacosados. Esto debido a que, como lo señalan Polster y Polster (2008). Cuando se trabaja con la terapia Gestalt se busca reestablecer el funcionamiento de la persona en su totalidad, y para que se genere la modificación en las respuestas es primordial trabajar con sensaciones, emociones y sentimientos.

De tal manera que al comprender las dificultades que se encuentran asociadas a sus respuestas podrá darles solución en el momento presente (Perls, 2011). Otro aspecto que considerar son los tres principios gestálticos aplicables al trabajo con grupos que representan la oportunidad de crear experimentos junto con la toma de contacto y el darse cuenta. Se empleó la técnica de análisis de contenido, para interpretar las transcripciones derivadas de los audios recopilados a lo largo del proceso terapéutico, y los instrumentos de prueba, cuestionario y escala. Para Berelson (1992) el análisis de contenido es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (p.18).

Se codificó la información y se crearon categorías que pudieron ser agrupadas para su descripción y análisis, por ello se interpretaron los datos manifiestos que muestran la expresión verbal de los autores para obtener información estratégica respecto de las emociones y su importancia en la sintomatología derivada del ciberacoso en los adolescentes. Estas categorizaciones permitieron profundizar en el contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. Las unidades de análisis son palabras, temas, párrafos y conceptos asociados a los temas abordados en esta investigación.

Capítulo III. Resultados y su discusión

A continuación, se presentan los datos y características iniciales de los cinco adolescentes que vivieron ciberacoso. Así como los resultados derivados del cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos y la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21) con la que se conformó la impresión diagnóstica de cada uno de los [participantes y del grupo en su conjunto. A continuación de describe el proceso de intervención terapéutica, describiendo las técnicas aplicadas, la forma en que las diversas emociones fueron surgiendo y su abordaje orientado a la disminución de sintomatología con vistas a el cumplimiento de los objetivos planteados en esta investigación. Finalmente se presenta la evaluación posttest en donde se exponen los resultados obtenidos por cada uno de los participantes. Así como los alcances de la intervención y el aprendizaje obtenido del proceso terapéutico.

Diagnóstico inicial

Cuando se realiza una selección de personas que participarán en un proceso terapéutico se requiere realizar un escrutinio inicial de la mano de un diagnóstico. Pues al diagnosticar se busca establecer un juicio clínico fenomenológico del estado del paciente, una valoración de sus perspectivas presentes pasadas y futuras y las posibilidades de trabajo con un grupo terapéutico cuando así se requiere (González, 1999, p. 238). En este estudio participaron cinco adolescentes, dos mujeres y tres hombres, de entre once y trece años. A quienes se les aplicó el cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos, para identificar si los adolescentes habían sido víctimas de ciberacoso. A continuación, fueron medidos los niveles de síntomas de depresión, ansiedad y estrés por medio de la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21).

VAN¹

Adolescente mujer de 11 años que estudia el primer año de secundaria en una institución pública, en el turno matutino, vive en vivienda rentada. Hija única de padres casados, madre de 35 años, con carrera trunca en administración y trabaja como auxiliar de educadora. Padre de 37 años, trabaja como administrador en Estados Unidos. A VAN le agrada la gimnasia artística y la practica en la escuela a la que asiste. Convive con su mamá, suelen ir al cine juntas, su madre la describe como “medio locada”, ocurrente, esporádica, sociable, creativa, aplicada a sus estudios. Anteriormente VAN lloraba por tiempo prolongado la ausencia de su padre, actualmente solo se pone triste dos o tres días. Cuando ha sido acosada siente tristeza, depresión, humillada, indefensa y aislada y enojo. Además, le preocupa lo que los demás puedan pensar o hablar de ella. Como medida de protección ha apagado el celular o la computadora, se lo ha dicho a sus amigos y reitera “me siento triste” porque tiene que cortar la comunicación con sus amigas por culpa de las personas que la agreden. Refiere que el acoso suele ser de una a dos veces por mes. Considera que el acoso le ocurre debido a que ella es más débil y por hacerle una broma, “por ser graciosa o ridícula”. Los cambios realizados en su vida a partir del ciberacoso son: la reducción del número de amigas y deja un poco el celular. Con el paso del tiempo la forma en que lo ha afrontado es “Lo olvidándolo o dejar de juntarse con las personas que hicieron eso”. Refiere que dos de sus amigas también han vivido ciberacoso. A partir de la entrevista semiestructurada, VAN reveló que fue acosada en su grupo de Whatsapp por personas que ella había considerado que eran sus amigas, por ello se sintió traicionada por los chismes e insultos que hacían referencia a su aspecto físico. Lo que más le dolió es que otras personas se enteraran, le generó tanto coraje que se apartó y refiere haberse sentido deprimida, sin ganas de levantarse o de realizar alguna actividad. No se lo dijo a sus amigas porque ellas ya lo sabían y a sus papás no se los dio a conocer para no generar problemas. En cuanto al reconocimiento de emociones VAN reporta “Me he sentido muy deprimida, sin energía

¹ Código Ético del Psicólogo (SMP, 2009) Art. 68. Se disfrazará la información confidencial de los participantes para proteger su identidad.

y sin ganas de hacer nada”. “Me duele que hagan eso, me da coraje”. En relación con la expresión constructiva de emociones VAN refiere “Apartarme de las personas que me tienen envidia” y “Bloquear o dar de baja a las compañeras que publican tonterías de mi”. En lo que a expresión de enojo se refiere “Me pongo seria” y finalmente respecto de la expresión de tristeza “Yo me he apartado y me he sentido sola”.

MAR

Adolescente hombre de 11 años de edad, es el segundo de tres hermanos, su hermana menor tiene 8 años y su hermana mayor tiene 12 años. Estudia el primer año de secundaria en una institución pública en el turno matutino. Vive en casa propia. MAR es integrante de una familia en la que tanto el padre como la madre trabajan. Su padre reporta que es un chico tranquilo. Suelen salir a comer en familia los fines de semana y MAR suele ir de paseo a la ciudad de El Paso con su papá, a comprar botas y ropa de vaqueros, dice que se la pasan muy bien los dos. Su mamá es administradora y trabaja la mayor parte del día. Su papá los lleva a la escuela. MAR tiene internet, teléfono celular, usa las redes sociales como WhatsApp y lo han ofendido con groserías. Manifestó que cuando es acosado suele sentirse triste y humillado y muy enojado. De las acciones que ha tomado cuando ha sido acosado son: ha apagado el celular, se lo ha dicho a sus amigos y a sus padres. Le ha ocurrido una vez a la semana y “nunca más”. El cree que le ocurrió por molestarlo y por hacerle una broma. Los cambios que hizo en su vida a partir del acoso es que evita salir a la calle. Y lo ha solucionado al “decirles a mis familiares”. No sabe si sus amigos han sido objeto de ciberacoso. A partir de la entrevista semiestructurada, MAR reporta que cuando ha sido acosado inmediatamente siente enojo por las burlas que hacen acerca de él con memes a través de las redes sociales. Además, se ha puesto triste porque se tiene que apartar de su grupo de amigos para no explotar con todos. Ha tenido peleas verbales y físicas con algunos de sus compañeros que lo han acosado. Dentro de las expresiones emitidas por MAR en cuanto al reconocimiento de emociones tenemos que; tenemos que “inmediatamente siento enojo”, “me pongo furioso” y “me da mucho coraje”. En relación con la expresión constructiva de emociones MAR se orienta hacia una expresión no constructiva cuando refiere “Yo también las he hecho (bromas pesadas)

a manera de desquite”, “Responderles con una publicación que les duela” y “Busco al que me molesta y nos peleamos... saco mi coraje”. Respecto de la expresión de enojo expresa “Me desquito” y “Lo busco cara a cara y nos peleamos con golpes y groserías”. Finalmente, su forma de expresar la tristeza es “Me aparto de mi grupo de amigos”.

EST

Adolescente mujer de 12 años de edad, es la mayor de tres hermanos. Vive en una familia monoparental. Asiste a secundaria pública, en la que actualmente cursa el primer grado. EST es la mayor de tres, su hermana menor cursa el quinto grado de primaria, su hermano va en sexto. EST es una adolescente a la que sus amigas consideran retraída, tiene pocas amigas en la escuela, suele pasar la mayor parte de su tiempo libre encerrada en su cuarto durmiendo, Es una adolescente muy poco sociable “así me describen mi amiga”, pasa tiempo en la internet, escuchando música y viendo videos o películas. Le pone muy nerviosa olvidar el teléfono celular y cuando su hermano se lo esconde de broma, ella se enoja. Generalmente grita cuando se enojan. Reporta que la han ofendido con mensajes de groserías. Cuando es acosada suele sentir depresión, tristeza y enojo. Su respuesta ha sido ignorar lo que estaba pasando. Ha sido acosada dos veces por mes, considera que lo han hecho por molestarla. A consecuencia del ciberacoso ha reducido su número de amigos, no ha hecho cambios en su vida a partir de la experiencia de acoso y reporta que “muchos” de sus amigos han sido ciberacosados. En la entrevista EST confirma que cuando es acosada siente enojo y una de sus principales respuestas es gritar. Revela que cuando fue acosada su reconocimiento de emociones lo expresa con frases como “Primero me enojo y siento que mi cara se pone roja de coraje”, “Siento que me deprimó y no me dan ganas ni de comer ni de hablar”. En cuanto a la expresión constructiva de emociones no muestra ninguna. En cuanto a la expresión de su enojo refiere “Me pongo a gritar”. Su manera de expresar su tristeza es a través de frases como “Me encierro en mi cuarto, y no quiero saber nada de nadie”, “Siento que me deprimó y no me dan ganas ni de comer ni de hablar con nadie” y “Les digo que me dejen sola”.

PAS

Adolescente hombre de 12 años de edad, asiste a secundaria pública en donde cursa el primer grado. Es el mayor de dos hermanos, su hermano menor tiene 11 años y cursa el sexto grado de primaria. Además, tiene un medio hermano hijo de su papá y otra pareja. Vive en casa propia con su mamá, sus padres están divorciados. Se define como una persona muy amigable, confiada, tiene muchos amigos, le gusta ser amable y atento. Señala que ha vivido ciberacoso en forma de ofensas, groserías, burlas de su apariencia física y lo han ridiculizado. Cuando es acosado suele sentir tristeza y enojo, y otras veces no le afecta, no siente nada “a veces”. Al ser acosado ha ignorado lo que le estaba pasando. Lo han acosado varias veces a la semana y “nunca después” y no sabe por qué le ha ocurrido. No ha hecho cambios en su vida a partir del acoso. Con el paso del tiempo “lo he ignorado y sigo avanzando feliz en mi vida diaria”. Indica que uno de sus amigos también ha sido ciberacosado. En la entrevista PAS agrega que ha sido acosado por sus compañeros de grupo debido a que es un chico inteligente. Suele ignorar el ciberacoso, pero que cuando publican algo que lo hace enojar mucho entonces responde de manera violenta, buscando personalmente a quien hizo la publicación, al menos en una ocasión la situación ha terminado en pelea física. En cuanto al reconocimiento de emociones PAS refiere “siento que me comienzo a enojarme por las burlas” y “Me lleno de ira”. En lo que respecta a la expresión constructiva de emociones lo revela a través de la frase “La mayoría de veces he ignorado lo que pasa” y “Busco a las personas para decirles que se calmen”. Una forma de expresar su enojo es “Algunas veces cuando los busco y nos agarramos a golpes se calman un poco” y “Los busco y nos agarramos a golpes”. En cuanto a la expresión de su tristeza refiere “me voy a mi cuarto”.

JAE

Adolescente hombre de 11 años de edad, hijo único. Vive con su mamá, padres separados temporalmente por problemas conyugales. Rentan la casa en la que vive. Asiste a secundaria pública donde cursa segundo grado. Es el mayor de dos hermanos. Reporta que tiene internet, teléfono celular, usa las redes sociales como WhatsApp y

lo han ofendido con groserías y chistes groseros, se han burlado de él y lo han ridiculizado con fotografías. Refiere que cuando es acosado suele sentir tristeza, se siente indefenso y enojado, además le preocupa lo que los demás puedan penar de él. Lo que ha hecho cuando lo acosan es ignorar lo que estaba pasando, otras veces les ha dicho a través del celular que no lo hagan “que no lo molesten”, además de que se lo ha dicho a sus padres. Frecuencia de acoso dos veces al mes. El cree que eso le ocurrió por molestarlo y por hacerle una broma. A consecuencia del ciberacoso ha reducido su número de amigos. Refiere que con el paso del tiempo lo que ha hecho es “ignorarlos cuando me insultan o me dicen de cosas”. Reporta que sus amigos no han sido objeto de acoso. En la entrevista revela que es nuevo en la escuela y en la estancia, que en ambos lugares ha sido acosado y percibe que son lugares donde las personas se comportan de manera violenta y no hay quien ponga un alto. Refiere que le gustaría que sus papás lo cambien de escuela y que ya tampoco quiere seguir en la estancia. Comenta “porque esto no lo voy a aguantar”. En cuanto a la información derivada de la entrevista JAE reportó en el reconocimiento de emociones frases como “Me enojo y siento que no me puedo defender” y “Me siento triste y rechazado”. En cuanto a la expresión constructiva de emociones reportó “He salido de los grupos” y “Sólo me he quedado en donde no se publican bromas groseras”. Suele expresar su enojo retirándose de la situación.

ANG

Adolescente hombre de 12 años, el mayor de dos hermanos, su hermana menor tiene 11 años. Vive en una familia en la que ambos padres trabajan. Rentan la casa en la que vive. Asiste a secundaria pública en la que cursa primer grado, lo han ofendido con groserías y se han burlado de él y cuando lo han insultado refiere que a veces se siente triste e indefenso y la mayoría de las veces se siente enojado. Lo que ha hecho cuando lo ofenden o se burlan de él es apagar el celular y se lo ha dicho a sus padres. La frecuencia con que lo han ofendido ha sido entre una o dos veces por mes. Lo atribuye a que lo ha hecho por molestarlo. Entre los cambios que ha considerado a es que ha pensado en cambiarse de escuela. Refiere que con el paso del tiempo ha solucionado esa situación “borro los mensajes y apago el teléfono”. Sus amigos también han sido acosados en las redes sociales a través del teléfono móvil.

EZO

Adolescente mujer de 11 años de edad, hija única. Vive en una familia en la que ambos padres trabajan. Rentan la casa en la que vive. Asiste a secundaria pública, cursa el primer grado. Lo han ofendido y se han burlado de ella. Cuando la han acosado “me siento agredida y muy mal”, triste e indefensa porque siente que nadie puede ayudarla, se siente aislada y enojada. Cuando la han acosado ha ignorado lo que estaba pasando. La han acosado entre una y dos veces por semana y no sabe por qué. Los cambios que ha hecho en su vida a partir de las experiencias de ciberacoso es evitar salir a la calle. Con el paso del tiempo ha tratado de analizar el problema y solucionarlo. Ninguno de sus amigos ha sido objeto de ciberacoso.

Como resultado de la aplicación del Cuestionario de Acoso a través de los medios Electrónicos, a continuación, se presenta de manera sintética en la Tabla 3. Emociones derivadas del ciberacoso vivido por los adolescentes Destaca que los siete integrantes del grupo experimentaron tristeza y enojo como respuesta emocional ante la experiencia de ciberacoso vivida, tres de ellos experimentaron indefensión, dos reportaron haber experimentado depresión y dos se sintieron solos.

Tabla 1. Emociones derivadas del ciberacoso

Emoción	VAN	MAR	EST	PAS	JAE	ANG	EZO
Depresión	X		X				
Tristeza	X	X	X	X	X	X	X
Humillación	X						
Indefensión	X				X	X	X
Soledad	X						X
Enojo	X	X	X	X	X	X	X

En la Tabla 4 se presentan las formas de afrontamiento que los adolescentes adoptaron ante el ciberacoso. Se observa que cuatro respondieron haber ignorado lo que estaba pasando, tres respondieron que se lo habían dicho a sus padres y únicamente dos reportaron haber apagado el celular o la computadora. Sólo uno respondió que se lo ha dicho a sus amigos.

Tabla 2. Formas de afrontamiento ante el ciberacoso

Respuesta	VAN	MAR	EST	PAS	JAE	ANG	EZO
He apagado el celular o la computadora	X	X					
He ignorado lo que estaba pasando			X	X	X		X
Se lo he dicho a mis amigos		X					
Se lo he dicho a mis padres		X			X	X	

En la tabla 5 se presentan las explicaciones construidas por los adolescentes, se puede ver que cuatro de ellos reportaron que fueron ciberacosados por molestarlos, tres refirieron que fue a manera de broma, dos refirieron que no lo saben y sólo uno por ser más débil.

Tabla 3. Explicaciones construidas ante el ciberacoso

Explicaciones construidas	VAN	MAR	EST	PAS	JAE	ANG	EZO
Porque soy más débil	X						
Por molestarme		X	X		X		X
Por hacerme una broma	X	X			X		
No lo sé				X			X

En la tabla 6 se muestran las medidas implementadas ante el ciberacoso. Tres reportaron haber reducido su número de amigos. Dos refirieron que evitó salir a la calle y uno que ha pensado en cambiarse de escuela.

Tabla 4. Medidas implementadas ante el ciberacoso

Tipo de afrontamiento	VAN	MAR	EST	PAS	JAE	ANG	EZO
He reducido mi número de amigos	X		X		X		
Evito salir a la calle		X					X
He pensado cambiarme de escuela						X	

Proceso de intervención psicoterapéutica grupal

Se trabajó a partir de la experiencia individual derivada de la experiencia grupal. Con énfasis en desarrollo de la consciencia grupal, mediante el contacto activo entre los participantes, a través del uso de la interacción estimulada por el facilitador.

(Zinker, 2003). Además, se consideraron las fases de la psicoterapia que de acuerdo con Beitman y Yue (1987) son: compromiso, búsqueda de pautas disfuncionales, cambio y terminación. Tomando como base esos elementos. A continuación, se presenta el proceso de intervención que realizado para este trabajo.

Para fines de este proceso, en la fase inicial se estableció el encuadre. Cornejo (2014, p. 37) señala que todo proceso terapéutico tiene un encuadre, una serie de normas, reglas, mínimos acuerdos y marcos teóricos y prácticos que nos garanticen el buen desenvolvimiento de este proceso. Este encuadre tiene mucho que ver con el ajuste a la realidad y por mas humanista que sea el marco teórico, se necesita trabajo de realidad". Guimón (2003) plantea que el encuadre es un factor decisivo para el funcionamiento grupal adecuado (p. 113).

Se realizó una introducción al grupo, la firma de consentimiento informado, aceptación del tratamiento a partir de un compromiso mutuo. Además, se implementaron técnicas grupales de caldeamiento inespecífico (Moreno, 2012) para el surgimiento de la expresión de ideas asociadas a sentimientos y emociones. Se dio una explicación para que los adolescentes se familiarizaran y conocieran el estilo de trabajo, así como propiciar la habilidad de darse cuenta y de contacto, todo para que permitieran el libre fluir del proceso terapéutico, validando las emociones y atendiendo a la expresión personal de cada uno de los integrantes del grupo.

En la segunda fase (proceso propiamente dicho) se buscó que el grupo de adolescentes aprendiera a expresar su identidad, descubriera sus cualidades, identificara sus emociones y experiencias que les ayudaron a resolver situaciones propias de cada uno. Para ello se diseñaron técnicas que incluyeron el dibujo como expresión proyectiva encaminada a identificar y exteriorizar las emociones que les causan conflicto y lo que esto conlleva.

Oaklander (2001, p. 23) plantea la importancia de evitar interpretaciones pues lo que se busca es que el adolescente hable de las introyecciones negativas asociadas a sus pensamientos y conductas violentas, integración de sus polaridades, y las partes rechazadas de sí mismos. Adicionalmente se trabajó su estado de empatía y la forma

de responder ante situaciones de violencia. Finalmente se llevarán a cabo dinámicas de reafirmación de su identidad y la línea del proceso para revisar lo que aprendieron durante el proceso de intervención, “para que la experiencia subjetiva pase a ser verdadera experiencia es necesario que este conocimiento pase por una reflexión” (James, 1994, p.243).

La fase final consistió en la evaluación del proceso terapéutico y la aplicación del pos-test, así como el cierre y despedida del grupo. Esta psicoterapia estuvo orientada a alcanzar objetivos concretos como la disminución de síntomas con base en el trabajo con emociones, por lo que fue diseñada para movilizar recursos internos y externos del paciente, potencialmente útiles y superar un problema en específico, la sintomatología derivada del ciberacoso en estudiantes de secundaria. Teniendo en consideración las características de la población con la que se trabajó y que la adolescencia es etapa en que los sujetos suelen ser muy reactivos fue importante que al elegir estrategias terapéuticas que privilegiaron las preferencias de los participantes.

Welch y Comer (1988) indican que el alfa de Cronbach además de medir la fiabilidad de constructo en una escala tipo Likert, permite estimar la fiabilidad de un instrumento mediante un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica. Por otra parte, la validez de un instrumento hace referencia al grado en que dicho instrumento mide lo que pretende medir. Se estima que cuanto más cerca de 1 se encuentre el valor del alfa, mayor será la consistencia interna de los ítems analizados. Si se busca asegurar la fiabilidad de una escala, esta deberá derivarse de la muestra de la investigación en curso.

Por su parte George y Mallery (2003, p. 231) sugieren que cuando el coeficiente alfa es mayor o igual a .9 es excelente, se considera bueno cuando es .8, aceptable cuando es .7 y resulta cuestionable a partir de .6 y no válido cuando es .5 o menor. Para Nunnally (1978) el valor de fiabilidad en torno a 0.7 resulta apropiado.

Sesión 1 y 2. Evaluación inicial

Se realizó una introducción al grupo con los adolescentes que contestaron al Cuestionario de Acoso a Través de los Medios Electrónicos y que además aceptaron participar que fueron 7 adolescentes de entre 11 y 12 años de edad, tres del sexo femenino y cuatro del sexo masculino. Se obtuvo la firma del consentimiento informado Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales con cada uno de los integrantes del grupo con el objetivo de obtener información para configurar el diagnóstico. Cada entrevista fue realizada de forma individual y tuvo una duración de 15 minutos. Además, se realizó una entrevista a la directora de la estancia infantil para obtener información de relevancia para la elaboración del diagnóstico. Cabe aclarar que para la segunda sesión dos de los integrantes del grupo ANG Y EZO dejaron de asistir por cambio de turno escolar.

A continuación, la Tabla 7 muestra los datos derivados de las entrevistas realizadas a los siete participantes. Todos revelaron que son capaces de reconocer las emociones que experimentan. Sin embargo, reportan que aún les cuesta trabajo identificar las emociones de otras personas. En lo referente a la expresión emocional constructiva tanto verbal como comportamental los siete integrantes reportaron que suelen expresarse en general con groserías, gritos y golpes cuando se sienten enojados. En cuanto a la expresión de tristeza, reportaron que se quedaron callados, dijeron que no les pasa nada y se encerraron en su cuarto.

Tabla 5

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión emocional constructiva		Expresión de enojo		Expresión de tristeza	
	Propio	Otros	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta
VAN	Si	No	No	No	Si	Si	No	Si
MAR	Si	No	No	No	Si	Si	No	Si
EST	Si	No	No	No	Si	Si	No	Si
PAS	Si	No	No	No	Si	Si	No	Si
JAE	Si	No	No	No	Si	Si	No	Si

Sesión 3. Intervención psicoterapéutica grupal

El objetivo de esta sesión fue la presentación de los integrantes del grupo, establecer el encuadre, reglas del grupo, y el panorama del proceso psicoterapéutico. Se inició con la presentación de los participantes mediante la técnica “cadena de nombres”. Cada uno de los integrantes del grupo pasó al centro, dijo su nombre y con mímica mostró lo que más disfrutaba hacer, mientras los demás integrantes del grupo lo identificaron. Esta técnica de presentación se empleó para romper el hielo y comenzara la comunicación entre los adolescentes. Una vez concluida la presentación, la psicoterapeuta se presentó de la misma forma para iniciar el proceso de empatía que como plantea Rogers (2004), es una de las tres condiciones facilitadoras para el proceso de crecimiento de la persona, ser genuina como plantean Arreola (en Salama, 2004).

Como siguiente actividad la psicoterapeuta inició con el establecimiento del encuadre, pues como señala Guimón (2003) es un factor decisivo para el funcionamiento grupal adecuado. Además, se explicó la dinámica de trabajo, pues de acuerdo con Oaklander (2010) los adolescentes aprecian que se les explique en que consiste la terapia y sobre cómo puede ayudarles a encontrarse a sí mismos. Además, se ha encontrado que el sólo hecho de explicar a los pacientes la forma en cómo funciona la psicoterapia ayuda a su mejoramiento (Childress y Gillis, 1977; LaTorre, 1977). Además, se sabe que la preparación disminuye el abandono y promueve la colaboración adecuada (Garfield, 1980; Parloff, Waskof y Wolfe, 1978).

La psicoterapeuta comunicó la duración del proceso, número de sesiones, duración de las mismas, así como la confidencialidad de la información del grupo psicoterapéutico, como lo establecen el Código Ético del Psicólogo (SMP, 2009) y la Norma Oficial Mexicana Nom-044-SSA3-2012 (DOF, 2012). Posteriormente se establecieron las reglas del proceso pues de acuerdo con Cornejo (2014) todo proceso psicoterapéutico tiene un encuadre, una serie de normas, reglas, mínimos acuerdos y marcos teóricos y prácticos que garanticen el buen desenvolvimiento del proceso. Se solicitó a los participantes que sugirieran las reglas para el grupo, y a manera de lluvia de ideas los integrantes aportaron las reglas que les parecieron apropiadas para el

funcionamiento del grupo. Pues, como plantea Fietz (2002) es responsabilidad del encargado de un grupo guiar a sus integrantes hacia una convivencia constructiva.

Al principio se observó que los adolescentes se mostraron poco entusiasmados. Además, debido a que entre ellos ya se conocían y estaban conformados como grupo, hubo una pronta integración e interacción abierta de los adolescentes. Colocaron colchonetas en el piso y se acomodaron como ellos quisieron. Los participantes VAN² y PAS fueron colaborativos. Una vez instalados en las colchonetas la psicoterapeuta invitó a los adolescentes a que hablaran de ellos, de las actividades que más les entusiasma realizar, con el propósito de estimular el diálogo y de esta forma conocerlos mejor. En general expresaron que les gusta tener amigos y jugar con ellos en su escuela o comunicarse con ellos a través de las redes sociales cuando no están en la escuela.

Durante el transcurso de la sesión todos los integrantes expresaron sus preferencias, algunos como VAN y PAS se expresaron de forma más fluida, mientras que EST Y MAR se mostraron menos participativos.

Durante esta sesión la psicoterapeuta se mostró empática, pues es una de las tres condiciones facilitadoras para el proceso de crecimiento (Rogers, 2004) y mediante el Proceso Dialogal se estableció y buscó iniciar el vínculo terapéutico (Yontef, 2009).

Como resultado de esta sesión los participantes establecieron las reglas de manera conjunta, con las que se regiría la dinámica grupal del proceso en su conjunto. Los adolescentes propusieron: guardar silencio cuando alguien tenga la palabra, levantar la mano para pedir turno de hablar, respetar a los compañeros y que todos participen. Los integrantes del grupo comenzaron a compartir sus preferencias personales aspecto que fue relevante debido a que se generó un ambiente de confianza y apertura para el inicio del proceso psicoterapéutico. Otro aspecto a destacar fue la apertura al diálogo que tuvieron los integrantes del grupo. La psicoterapeuta estuvo

² Se han utilizado seudónimos para proteger la información.

atenta en todo momento a la interacción de los adolescentes respetando la dinámica de expresión y comunicación entre ellos.

Al finalizar la sesión la psicoterapeuta agradeció a los integrantes del grupo su colaboración y participación.

Sesión 4

Esta sesión tuvo por objetivo motivar a los participantes a reflexionar en torno a su identidad como adolescentes, ya que como lo plantea McConville (1995) en la adolescencia es importante la diferenciación e individuación de la persona. Así mismo, se buscó promover el contacto con lo que disfrutaban hacer, comer, etc. Se empleó el dibujo como técnica expresiva e integrativa. Al respecto Oaklander (2010) señala que, al promover el autodescubrimiento y la autoafirmación, se promueve el fortalecimiento del sentido de sí mismo, y como afirma Cornejo (2014) la meta de la psicoterapia con adolescentes consiste no sólo en brindar un espacio emocional seguro con características específicas propias de esta población, sino además está orientado a afianzar su sentido de identidad mediante la diferenciación clara de sus capacidades y potencialidades por desarrollar.

En un momento posterior se promovió un caldeamiento inespecífico con los adolescentes, por tratarse de una forma de preparación para el surgimiento de la expresión de ideas asociadas a sentimientos y emociones (Moreno, 2012). Como plantea Rogers (2004) ser auténtico es un elemento indispensable en la relación terapéutica, pues sólo cuando el psicoterapeuta se muestra tal cual es, puede lograr que la otra persona busque su propia autenticidad.

Con el propósito de iniciar el proceso del darse cuenta se les pidió a los participantes del grupo que dibujaran de manera libre lo que los define como adolescentes. A continuación, la psicoterapeuta proporcionó un pliego de cartón blanco, pues de acuerdo con Stern (1977) un papel en blanco es un espacio ilimitado para la expresión del sí mismo. Además, se mostró a los adolescentes una serie de materiales que los adolescentes eligieron. Duncan (2013) plantea que cualquier

participante independientemente de su edad o antecedentes, solo interactuará libremente y comparte sus perspectivas con el investigador si se siente cómodo con la situación y tiene cierta familiaridad con los métodos de comunicación.

En la dinámica que se generó entre los integrantes del grupo pude observar que mientras dibujaban elementos representativos de lo que ellos son y les gusta, mostraron un diálogo constante con sus compañeros con intercambio de opiniones sobre sus preferencias y similitudes. Además, observé que expresaron de manera abierta sus diferencias. De esta forma pusieron de manifiesto parte de su sí mismo y lo que no lo es. Por lo tanto, esta sesión sirvió para hacer que los adolescentes se reafirmaran en lo que los define y hacerse conscientes de que sus elecciones contribuyen a la construcción de su individualidad.

En el transcurso de esta sesión los integrantes del grupo se mostraron entusiasmados y muy activos, plasmaron con dibujos las actividades que prefieren como adolescentes, ilustraciones 1 y 2 comenzando la integración grupal.

Ilustración 1 y 2. Comenzando la integración grupal³



³ Se borraron los nombres y los rostros de los creadores de los dibujos para guardar el anonimato de los participantes y se usaron seudónimos para asegurar la confidencialidad, como indica el Código Ético del Psicólogo (SMP, 2009) y la Norma Oficial Mexicana (DOF, 2012) Nom-044-SSA3-2012.

Esta actividad sirvió además como técnica de integración grupal, pues no sólo favoreció la relación interpersonal, sino que buscó el encuentro intrapersonal, estuvo dirigida a focalizar el darse cuenta del sí mismo y del ambiente en el aquí y ahora (Salama, 2004). La psicoterapeuta tuvo en cuenta aplicar lo que plantea Cain (en Cain y Seeman, 2000) acerca de que, para que la psicoterapia satisfaga consistentemente las necesidades del cliente es necesario que se proceda mediante estrategias que permitan conocer lo que se intenta lograr en un determinado tiempo y espacio y se conozca las estrategias pertinentes, así como los medios particulares para alcanzarlo.

Durante el desarrollo de en esta sesión, la psicoterapeuta mostró la segunda condición que Rogers (2004) plantea como indispensable en la relación terapéutica, la aceptación positiva incondicional en donde mostró un cálido respeto hacia cada uno de los adolescentes, a los que consideró como personas únicas con sentimientos propios y mostró respeto por todas sus actitudes. Con la finalidad de promover seguridad de los adolescentes en la relación grupal.

En la ilustración 3 se muestra el trabajo final realizado en esta sesión por los integrantes del grupo psicoterapéutico. En ella se aprecian los elementos que representan su identidad tales como: un control de videojuego, diversos teléfonos celulares, balones de futbol, pelotas azules, la fachada de una escuela, hamburguesas y rebanadas de pizza, un corazón y caras sonrientes, un arcoíris, así como diversos animales de peluche entre los que se encuentra un unicornio y un perrito. Además, se puede apreciar la silueta de una figura femenina bailando y una figura masculina en movimiento, así como un libro y símbolos de infinito y del modelo del átomo. Aparece como elemento singular una pistola roja.

De manera que las características que definen a los adolescentes de este grupo y les permite identificarse a sí mismos como individuos son intereses singulares como el estudio de las ciencias para unos, mientras que para otro es la práctica de la gimnasia o la lectura son las actividades de su predilección. Por otra parte, se encuentran elementos comunes que reflejan aspectos de su identidad grupal, esos que los define en cuanto a su sentido de pertenencia que expresan a través de actividades generalizadas

como el uso del teléfono celular, la afición a los videojuegos y las actividades deportivas como el fútbol.

Lo sustancial de esta actividad estriba en que al externar las preferencias de cada uno se pudieron dar cuenta de los aspectos que individualmente los caracterizan y les hace ser lo que eligen ser.

Ilustración 3. Identidad de los adolescentes



Partiendo de la tradición interpretativista que se centran en el punto de vista del actor acerca de los significados sociales y/o en las relaciones microsociales en las que participa (Bertaux y Kohli, 1984), la psicoterapeuta invitó a los participantes a expresarse verbalmente acerca de lo que dibujaron. A continuación, presento un extracto de las interacciones surgidas.

-PAS “aquí yo dibujé un control de videojuegos, porque a mí me gusta mucho jugar, dibujé también un símbolo de infinito porque me gustan las matemáticas, esta pistola la dibujé porque me gusta es para defenderse en los videojuegos y a mí me gustaría tener una de verdad, dibujé el símbolo del átomo porque me gusta la ciencia.

-VAN “a mí me gusta la gimnasia de piso con listones por eso me dibujé aquí, también me gustan los unicornios, me parecen muy lindos y me gustaría tener uno, dibujé aquí un perrito de peluche verde porque se me hace tierno y suavecito, también dibujé una flor porque me gustan las flores. Aquí dibujé un balón de fútbol porque también me gusta jugar al fútbol. Dibujé además una hamburguesa porque me gusta salir con mi mamá a comer hamburguesas”.

-EST “a mí me gusta leer por eso dibujé un libro amarillo, me gusta chatear con mis amigas por eso dibujé el celular, el corazón lo dibujé porque sí”.

-MAR yo dibujé el símbolo del átomo en verde con amarillo, pero no me salió bien, dibujé el símbolo de infinito porque sí, la pizza la dibujé porque es mi comida favorita, aquí dibujé una copa de campeonato de futbol porque me gusta jugar al futbol en el equipo de mi escuela, dibujé un celular porque me lo regaló mi mamá y es muy valioso para mí, dibujé el sol con lentes porque se ve cool y esta calavera porque esta chida”.

-JAE “yo dibujé la escuela porque es en donde tengo a mis amigos, también dibujé la pizza porque me gusta comerla, aquí dibujé una cara roja enojada porque hay muchas cosas que me hacen enojar, también dibujé un celular porque con el me comunico con mi papá y mis amigos”.

Como se observa en las descripciones realizadas por cada uno de los participantes, mediante el uso de pronombres como yo, mí y a mí que denota sentido del sí mismo, es la apropiación de lo que son ellos mismos con base en lo que prefieren y disfrutan hacer. Lo expresan a través del “me gusta”. Además, indican la forma en que se comunican (a través de su celular) y con quien lo hacen. Expresaron además cuales son los objetos que les resultan significativos y son importantes (celular). De igual forma, puede observar la identidad tanto a nivel individual como a nivel grupal, que los describe como pertenecientes a un grupo por sus preferencias generalizadas como el tipo de comida y el uso del teléfono celular. Específicamente, sobre el reconocimiento de emociones pude identificar que únicamente JAE hizo referencia explícita acerca del enojo en su frase “aquí dibujé una cara roja enojada porque hay muchas cosas que me hacen enojar”. Por otra parte, podría decirse que expresiones acompañadas del “me gusta” denotan circunstancias o sucesos asociados al placer y por tanto a una sensación de alegría. Cabe agregar que observé vitalidad y entusiasmo en los adolescentes, al momento que realizaron su descripción.

En el transcurso de ésta sesión surgió un conflicto, derivado de que MAR decidió escribir su nombre de manera repetida en diferentes áreas del pliego de cartón. Acto que fue interpretado por los afectados como un signo de invasión a su espacio. Este suceso desató molestias generalizadas entre los integrantes del grupo, de manera que hubo los que se molestaron y no fueron capaces de articular su molestia, sin embargo,

JAE manifestó su enojo apartándose del grupo. VAN se expresó de manera verbal y en su discurso dejó ver intenciones de daño y expresión de violencia. A lo que los miembros del grupo respondieron apoyando tales intenciones. Entonces sugerí que se detuvieran por un momento y pensarán una forma constructiva de expresar su enojo. A lo que VAN articuló una forma de reclamo orientado a expresar lo que necesitaba para que la situación se arreglara sin generar más violencia y enojo. Aquí promoví la reflexión que llevara a VAN y a todos los integrantes del grupo al reconocimiento de la emoción, estimulando a desarrollar una forma de pensamiento orientada a identificar la o las necesidades subyacentes para propiciar la expresión emocional de su enojo de manera constructiva. Entonces VAN se dio cuenta que necesitaba que el compañero que había invadido el espacio de los demás con su nombre, se disculpara, idea que fue secundada por los demás integrantes del grupo. De inicio MAR se disculpó de manera forzada y no muy convencido, aquí propuse a los integrantes del grupo que pusieran atención en la autenticidad de las disculpas y que indicaran cuando estuvieran satisfechos, sucedió que después de varios intentos MAR logró convencer a los demás que lo disculparan y finalmente el asunto quedó solucionado.

En la respuesta de VAN se puede ver lo que afirma Hurlock, (1980) que, cuando las emociones no se externalizan de manera adecuada las conductas derivadas pueden producir consecuencias destructivas. Además de que existen efectos de las emociones que resultan desfavorables a la adaptación (Bronzaft, Dunbar, Gallagher, Horroks, Khuler y Walter en Hurlock, 1980) en esta situación la psicoterapeuta consideró que los efectos de esta respuesta emocional resultaban desfavorables para los integrantes del grupo y como lo indica Fietz (2002) es responsabilidad del encargado de un grupo guiar a sus integrantes hacia una convivencia constructiva, por lo que decidió proceder de la siguiente manera.

-Psicoterapeuta: ¿Y, qué emoción experimentas en este momento?

-VAN “enojo y coraje”

Muñoz-Polit (2010) plantea que cuando la persona experimenta enojo está percibiendo una invasión a sus propios límites y necesita defenderse y que dentro de

las estrategias para la defensa está el ataque, como lo mostró VAN. Y, además, como lo indican algunas investigaciones, existen posibilidades de vivir múltiples emociones que impactan de manera negativa al adolescente tanto en su vida personal como en lo social, debido a la inhabilidad para conducir las de manera apropiada (Keltner, Moffit y Stouthamer-Loeber, 1995). Aspecto que se refuerza con lo que plantea McConville (1995) que, debido al escaso desarrollo de habilidades para el manejo emocional, el adolescente manifiesta baja tolerancia a los conflictos internos y suele deflektarlos en el campo interpersonal.

-Psicoterapeuta: “Y de forma que no sea violenta, ¿cómo arreglarías esta situación?”

-VAN (lo piensa por unos momentos y contesta) “de manera no violenta, pues le diría que no me gustó lo que hizo y que se disculpe por lo que hizo”

En esta forma de hacer psicoterapia se pone énfasis en el potencial creativo de las personas y aprovecha el constante crecimiento en el que se encuentran en su dinámica de vida diaria, así como la capacidad de identificar y satisfacer necesidades (Cain, en Cain y Seeman, 2002).

-PAS agrega “una disculpa estaría bien, pues ahora que lo pienso a mí también me hizo enojar que escribiera en mi espacio y en el de los demás”

Aquí podemos ver lo que plantea Delacroix (2008) acerca de que, la psicoterapia de grupo tiene como objetivo que las personas desarrollen su potencial y mejoren su capacidad para hacer frente a las dificultades de su vida; pues el grupo facilita la identificación con la problemática de los demás, lo que promueve la apertura propia.

-Psicoterapeuta: Tú MAR que dices a lo que tus compañeros piden

-MAR (alza los hombros) “pues nada”

-VAN “así es MAR, cuando hace algo malo nunca se disculpa o dice lo siento”.

-PAS “Sí, así es”

- Psicoterapeuta. Así ¿cómo?

-PAS. “que no le interesan los demás”

La psicoterapeuta realizó el acompañamiento a los integrantes del grupo para que como plantea Kriz (2001) incrementen su autopercepción, identifiquen sus emociones y lleven a cabo el esclarecimiento cognitivo de sus dificultades para responder de forma acertada a su entorno.

-Psicoterapeuta: ¿Qué necesitan ustedes en este momento para resolver esta situación?

-VAN, EST y PAS “Pues que se disculpe”

- PAS “para que regrese la amistad”

La psicoterapeuta promovió que los integrantes de grupo identificaran su necesidad, pues como señalan Perls, Hefferline y Goodman (2006, p. 232). “la emoción es la conciencia inmediata de integración entre el organismo y el entorno”. Además, porque la psicoterapia grupal humanista permite promover en los adolescentes el reconocimiento de su poder interno apoyado en el manejo adecuado de sus emociones y sentimientos (Cornejo, 2014).

-MAR “Pues así ha sido siempre y no pasa nada”

-PAS “Sí, así ha sido”

-VAN “Así ha sido, pero ya no me gusta que siga así, así ya no quiero”

-Psicoterapeuta ¿cómo te sientes VAN con lo que expresas en éste momento?

-VAN “bien porque ya no me quiero seguir llevando así contigo (refiriéndose a MAR) ni con nadie”

-VAN “Y me siento mejor porque veo que se pueden arreglar las peleas sin decirle groserías o pegarle al que te hace enojar y si somos amigos es importante no romper esa amistad”

-PAS “Yo también quiero que cambie (refiriéndose a MAR)

En las respuestas emitidas por VAN se hacen evidentes tres elementos fundamentales, uno es el que plantea Muñoz-Polit (2010) acerca de que cuando se

siente el enojo se puede experimentar la sensación de fuerza y poder y al usarlo de manera constructiva la persona se autoafirma y se vuelve capaz de poner límites. El segundo es que las emociones son fundamentales en las relaciones cercanas y juegan un papel preponderante en la negociación y manejo del conflicto (Sroufe, 2000) y el tercero, que cuando se atiende el conflicto se genera la posibilidad de cambio para generar soluciones (Fried y Schnitman, 2008).

Al finalizar la sesión los participantes reflexionaron acerca de cómo muchas veces han preferido quedarse con la molestia y como refiere McConville (1995) los adolescentes suelen ahogar muchas de sus manifestaciones emocionales genuinas para procurarse la aprobación social, y otras veces responden con violencia cuando han sentido que invaden su espacio, como sucedió en este caso.

-Psicoterapeuta: ¿En que se parece lo que acaban de experimentar hoy a lo que les sucede en las redes sociales?

-VAN “En las redes sociales le hago igual que en mi vida diaria, cuando alguien me agrede y me hace enojar trato de aclararlo, busco hablar con las personas, pero si las personas que me dicen o hacen cosas malas no entienden, entonces me alejo de ellas, aunque sí me da tristeza porque yo las consideraba mis amigas y me da tristeza que se porten así conmigo”

-EST “Pues a mí no me importa, yo sólo me alejo de los que me agreden y ya, pues me da coraje que me insulten”

PAS “Yo siempre trato de arreglar las cosas por las buenas y muchas veces lo logro, cuando no he podido arreglarlo hablando, he llegado a decir groserías o golpeo a los que me insultan cuando sé quiénes son”

-MAR “Yo los agarro a golpes y ya, cuando me han insultado por el celular y sé quiénes son, lo enfrento a groserías y golpes para que no se vuelvan a meter conmigo”

-Psicoterapeuta: ¿de qué manera creen que podrían arreglar las situaciones que les molestan en las redes sociales, no siendo violentos?

-PAS “hablando con las personas que nos hacen groserías... y si no las conocemos pues bloquearlas o decirle a un adulto que nos ayude, o un maestro o al director de la escuela”

-VAN “Así como lo hicimos cuando MAR pintó en nuestro espacio con sus dibujos y su nombre. Hablando primero con la persona y si no se arregla así, hacer lo que dice PAS buscar la ayuda de un adulto”

-Psicoterapeuta ¿Y tú EST qué puedes hacer?

-EST “yo siempre grito y me enojo y creo que es mejor hablar porque siempre me quedo con coraje y por eso me encierro”

En esta sesión se promovió el darse cuenta y la ampliación de la consciencia debido a que como lo plantea (Zinker, 2005) son indispensables para el crecimiento del sí mismo y la responsabilidad por lo elegido. Además, se trabajó sobre lo que Perls (2011) propone acerca de que una de las funciones de la terapia es remediar, pues está orientada a promover la disminución de problemas. Y no está de más agregar que a pesar de que estos procesos son parte normal de la etapa de la adolescencia, es necesario que el adolescente sea entendido para alcanzar su identidad, debido a que se encuentra en una etapa de incertidumbre en donde el temor al fracaso es constante, pues la conducta violenta es una defensa ante amenazas externas e internas (Jeammet en Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003).

-Psicoterapeuta “¿Qué aprendieron en esta sesión?”

- VAN “Yo aprendí que cuando tenemos problemas es importante hablar”

-PAS “Sí, que hablando se pueden resolver algunos problemas y que también podemos pedir ayuda a un adulto”

-MAR “Que es mejor primero tratar de arreglar los problemas hablando”

-EST “Sí, hablando y si no se arregla así, pues pidiéndole a un adulto que nos ayude”

Como se muestra, en esta sesión se pudo constatar que las emociones son experiencias que todo ser humano vive y co-crea en cada una de sus interacciones (Perls, Hefferline y Goodman, 2006). Que el surgimiento de emociones como la alegría y el enojo, dieron oportunidad a los adolescentes de lidiar con la mayoría de las formas de angustia emocional o problemas en lo interpersonal, por lo que se promovió el desarrollo de formas de socialización constructiva para evitar comportamientos destructivos (Yalom, 1986).

De igual forma se pudo observar que la psicoterapia facilitó la identificación con la problemática de los demás y promovió la apertura, se promovió que los integrantes

del grupo desarrollaran sus habilidades y mejoraran su capacidad de resolución de conflictos para enfrentar sus dificultades como plantea Delacroix (2008).

Además, se hizo saber a los integrantes del grupo que el conflicto es inherente a la vida humana debido a que todas las personas son diferentes y poseen descripciones singulares de sus realidades y diferentes puntos de vista, que a veces resultan en contraposiciones como afirman Fried y Schnitman (2008). Además, el trabajo de grupo permitió la escucha activa y resolución de conflictos y en este caso demostró tener éxito, como señala Cowie (2011). Finalmente, se observó que al abordar el conflicto de manera oportuna y constructiva se preservó la armonía de las relaciones interpersonales.

Tabla 6

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión de enojo Verbal	Expresión constructiva
	Propio	Otros		
VAN	Si	Si	Si	Si
MAR	Si	No	No	No
EST	Si	No	No	No
PAS	Si	Si	Si	Si
JAE	Si	No	No	No

La tabla 8 muestra los resultados de la sesión en cuanto al reconocimiento y expresión de enojo. Se observa que todos los participantes fueron capaces de reconocer su propia emoción de enojo. Sin embargo, se puede apreciar que únicamente VAN y PAS fueron capaces de reconocer la emoción de enojo de otros compañeros, mientras que EST y MAR no lo hicieron. Además, se puede ver que la expresión verbal de enojo se presentó en VAN y en PAS mientras que MAR y EST no se expresaron de igual forma la expresión constructiva del enojo que en VAN fue mediante la reafirmación y en PAS mediante el apoyo a VAN, MAR y EST no emitieron respuestas al respecto.

Sesión 5

El objetivo de esta sesión fue sensibilizar a los adolescentes para identificar sus emociones y conocer cómo las expresa. Así como la susceptibilidad para identificar las

emociones expresadas por otras personas. Pues de acuerdo con Fernández y Ramos (2011) la identificación de estados emocionales en otras personas es un paso previo para el logro de relaciones sociales satisfactorias. Además, la psicoterapia humanista resulta idónea pues promueve que las personas se familiaricen con sus emociones para aprender a reconocerlas, discriminarlas y gestionarlas cuando aparezcan, por lo que pone especial atención en las relaciones interpersonales (Perls, Hefferline y Goodman, 2006).

Esta sesión inició con una serie de ejercicios de respiración y estiramiento, con la intención de preparar a los adolescentes para la actividad a desarrollar, pues de acuerdo con Oaklander (2006) la terapia con adolescentes requiere el uso de los cinco sentidos para mejorar sus habilidades y el uso su energía como medio de crecimiento.

Como segunda actividad se invitó a los adolescentes a hablar de sus emociones, expresaran lo que conocían acerca de ellas y la manera en que las emplean.

Para esta actividad se usó un juego de 36 cartas de emociones. Al ver las cartas, los adolescentes se entusiasmaron y expresaron “hoy vamos a jugar”. El juego consistió en que cada uno pasara de manera voluntaria a elegir una carta y frente a sus compañeros planteó una situación en la que experimentó la emoción indicada en la carta, mediante expresión verbal, corporal y facial, sin revelar el nombre de la emoción. Mientras los demás integrantes del grupo pusieron atención para identificarla y nombrarla.

Durante la sesión se observó que existieron expresiones emocionales que les eran muy familiares e identificaron fácilmente, por ejemplo, cuando se trató de emociones de enojo en sus diferentes grados (furia, rabia, disgusto) la mayoría pudo nombrar la emoción. Sin embargo, hubo emociones que debido a que se desconocía la palabra para nombrarla en sus diferentes grados les fue difícil identificar y al no poder nombrarlas mostraron frustración, por ejemplo, sucedió con la emoción de miedo en sus acepciones de temor, espanto, terror, etc.

Al realizar esta actividad los adolescentes se dieron cuenta que existen emociones que aparecen en situaciones muy diversas y que la dificultad para identificarlas estuvo muchas veces en las propias experiencias, pues lo que para algunos provocaba miedo, para otro provoca risa u otra emoción. Por otra parte, de las emociones que todos los integrantes del grupo fueron capaces de identificar fueron enojo y alegría, seguidas de tristeza y miedo.

Psicoterapeuta: ¿De qué se dieron cuenta?

-MAR “que lo que a mí me divierte a mis compañeros no”

-VAN “que hay algunas emociones difíciles de adivinar porque no las conocemos”

-PAS “que son muchas las emociones y también es diferente la forma en que cada uno las siente”

-EST “que no pude identificar algunas emociones porque reaccionamos diferente ante una misma situación”

Psicoterapeuta: ¿Para qué les sirve reconocer las emociones de los demás?

-PAS “Para saber qué hacer, cuando una persona está feliz es que te puedes acercar, pero cuando está enojada es mejor apartarse para no hacerla enojar más o salir lastimado”

-VAN “Para responder de mejor manera, por ejemplo, si una de mis amigas está triste yo me acerco y le pregunto como está y cómo puedo ayudarla para que se sienta mejor. Pero si está enojada dejarla a que se le pase un poco y después preguntar”

-EST “Para poder entender a los demás y saber lo que es necesario hacer en ese momento”

-MAR “Para acercarnos o alejarnos según sea el caso”

En los enunciados emitidos por los adolescentes podemos notar elementos que dan cuenta de las diferencias en la sensibilidad que cada uno de ellos tiene para identificar las emociones. Otro elemento observado es que las emociones son entendidas como señales que si se leen adecuadamente pueden permitir el acercamiento o poner distancia de por medio según sea el caso. Y para saber la respuesta que hay que dar ante la situación que se presenta en el momento. Una de las mayores dificultades

que presentó la mayoría de los integrantes del grupo fue que, para nombrar las emociones con exactitud les hizo falta tener un vocabulario más amplio.

En esta sesión se alentó al grupo a la reflexión para que se dieran cuenta de que existen diversas experiencias que generan múltiples emociones y respuestas. Pues va a depender de la experiencia individual en cada emoción, el que puedan expresarse y/o identificarlas de manera fácil o difícil. Además, en este caso el propósito fue ayudar a los adolescentes a lograr la congruencia mediante la comprensión de lo que le sucede a nivel emocional (Muñoz-Polit, 2010), y además que se dieran cuenta de que a nivel interpersonal la sensibilidad y el reconocimiento de las emociones permite el establecimiento de relaciones saludables (Beitman y Yue, 2004).

En términos generales los integrantes del grupo asociaron las emociones a estados de ánimo y las identificaron por grados de acuerdo a la intensidad. Además, las clasificaron como buenas, malas, agradables y desagradables.

Los elementos antes mencionados resultan de gran importancia sobre todo porque en la adolescencia se inicia la reorganización de las relaciones interpersonales que son el foco de sus experiencias (McConville, 1995), y va a depender de la lectura que hagan de las emociones de las personas, su grado de armonía o conflicto en el establecimiento de sus relaciones interpersonales.

Finalmente cabe señalar que, debido a que la adolescencia temprana en la que se encuentran este grupo de adolescentes, resulta de gran utilidad trabajar con el reconocimiento de emociones y contar con un amplio lenguaje en las mismas para promover en ellos la capacidad de responder adecuadamente al entorno en el que se desenvuelven socialmente. Cabe aclarar que a partir de esta sesión JAE ya no asistió a la estancia infantil.

Tabla 7

Participante	Reconocimiento Emocional
VAN	Abundante
MAR	Escaso
EST	Escaso
PAS	Abundante

En la tabla 9 se puede observar que tanto VAN como PAS mostraron un abundante reconocimiento de emociones en las expresiones de sus compañeros. En contraste con MAR y EST quienes mostraron un escaso el reconocimiento de emociones expresadas por sus compañeros. Sin embargo, reportaron que esta sesión les permitió a todos darse cuenta de la importancia de poner atención a las expresiones emocionales de los demás para entablar una comunicación más efectiva y completa. Sobre todo, que les permitirá establecer relaciones interpersonales más satisfactorias con las personas que les rodean.

Sesión 6

En esta sesión denominada “Mi entrono y Yo”, se buscó que los participantes se dieran cuenta de los aspectos que les molestan en el ambiente escolar y cómo los reproducen en las redes sociales. Con la finalidad de explorar su contexto social, los aspectos de su ambiente que contribuyen a su malestar e identificar las principales emociones que experimentan ante los conflictos, así como la manera en que les afectan y las posibles soluciones que pueden aportar. Se buscó identificar pautas de respuestas funcionales y disfuncionales. Las emociones ligadas a los resultados obtenidos y el descubrimiento personal de pautas asertivas.

De manera que se trabajó en la zona de Fantasía y la técnica expresiva verbal para liberar sus sentimientos bloqueados. Ya que como plantea Stevens (1990) el trabajo en la zona de Fantasía permite reestructurar las creencias que la persona tiene acerca de sí misma, los otros y/o su mundo.

Se inició la sesión con un ejercicio de caldeoamiento inespecífico como preparación para el surgimiento de expresión de sentimientos y emociones. Acto seguido la psicoterapeuta dio la instrucción a los adolescentes de que cerraran sus ojos y recordaran una situación en la que fueron agredidos por algún compañero ya sea frente a frente o a través de las redes sociales. Sugirió que imaginaran cómo era el lugar físico y les pidió que pusieran especial atención en lo que sentían al recordarlo, les dio la instrucción que cuando hubiesen terminado levantaran su mano.

Una vez que estuvieron listos abrieron sus ojos y la psicoterapeuta les solicitó que participaran de manera voluntaria.

-PAS “yo tuve un problema con un compañero de mi escuela, menor que yo, un día me dio una patada en mi pie así nomás porque sí, yo le reclame y le dije que tuviera cuidado, se me acercó y me dijo ¿qué, quieres pelear? y me empujó y yo lo empujé y nos agarramos a golpes, yo no lo quería golpear porque era más chico que yo, pero se me aventó y pegaba duro. Entonces yo me enojé más y nos seguimos golpeando, hasta que llegó una maestra y nos llevó a la dirección a los dos”

-Psicoterapeuta: ¿Qué aprendiste de ésta experiencia?

-PAS “pues que a veces no funciona sólo hablar si te avientan golpes y te tienes que defender y yo así le hice, aunque ninguno de los dos ganó porque a los dos nos castigaron igual y yo me quedé con mucho coraje porque él me pegó primero y nunca supe por qué”

-Psicoterapeuta: Con la información que hoy tienes acerca de cómo resolver las situaciones de conflicto ¿Qué habrías hecho?

-PAS “Pues igual pegarle si me pega y si no, a lo mejor decirle a la directora o a una maestra, pero luego dicen marica o chillón y yo no soy eso”

-Psicoterapeuta: ¿sientes que hay situaciones que a veces no te permite enfrentar los conflictos positivamente?

-PAS “Si, a veces no se puede porque hay personas como ese niño que no entienden con palabras y yo no voy a correr, me voy a defender”

-MAR “a mí me ha pasado varias veces que me insultan por Facebook y he sabido quienes son y cómo son compañeros de mi escuela yo los enfrente diciéndoles de groserías y aunque los bloqueo en la cuenta yo los sigo insultando para que sientan lo que yo siento”

-Psicoterapeuta: ¿Qué sientes?

-MAR “pues siento mucho coraje y rabia, pero se me pasa cuando se las regreso... si los conozco, los busco y los enfrento con groserías y así se calman y no vuelven a meterse conmigo, o los amenazo de que los voy a golpear”

En estos fragmentos se puede ver lo que diversas investigaciones muestran acerca de que una de las emociones preponderantes en las víctimas de acoso es el enojo (Larrañaga, Navarro, y Yubero, 2018; McLoughlin, Meyricke y Burgess, 2009; Vallés, 2014; Peker, 2015). En cuanto al reconocimiento de emociones, PAS identifica claramente su enojo, más sin embargo a la hora de expresarlo de manera verbal y comportamental, presenta una tendencia a responder de manera violenta. De tal manera que aquí podemos ver lo que plantea Garaigordobil, (2011) ha encontrado que las víctimas de ciberacoso pueden experimentar ira y frustración acompañados de afrontamiento poco adaptativo. Además, se hace evidente lo que plantean Garai, Livson, y Bronson (en Hurlock, 1980) acerca de que, desde el punto de vista cultural, la expresión de ataques agresivos en estado de ira se considera como actitud viril y más si es socialmente reforzada por el entorno.

-VAN “en la escuela a veces mis amigas me dejan de hablar y no sé por qué, luego se hacen grupitos que andan chismeando y hablando mal de mí, yo trato de averiguar por qué lo hacen, pero me ignoran y yo decido alejarme. Me da tristeza porque yo las creo mis amigas, pero ellas se portan groseras y me hacen caras. Si no me quieren hablar pues no sé lo que puedo hacer... me pone triste que no me quieran hablar”

-Psicoterapeuta: Y en estos momentos ¿Cómo te sientes?

-VAN “Triste”

-Psicoterapeuta: ¿Qué sientes que necesitas hacer?

-VAN “Pues ahorita no puedo hacer nada, pero puedo hacer nuevas amigas y olvidarme de las que no quieren estar conmigo”

-EST “Yo no he tenido problemas de peleas en la escuela, porque no le hablo a casi nadie, y en las redes sociales pues si me han dicho groserías y me deprimó, siento tristeza y enojo. Y por eso trato de ignorar lo que pasa”

-Psicoterapeuta: ¿y de otra forma cómo crees que podrías resolverlo?

-EST “teniendo sólo un grupo de amigas con las que me llevo bien y salirme de los grupos donde son groseros.

Acto seguido se promovió la reflexión entre los integrantes del grupo.

-Psicoterapeuta: ¿Cómo se sienten después de haber narrado cada uno su historia?

-PAS “yo bien, porque no me dijiste que hice mal y me escuchaste sin interrumpirme y es bueno que nos escuchen los adultos antes de juzgarnos, eso nadie lo hace, los maestros siempre nos castigan sin preguntar lo que pasó y mi mamá también, y hoy me gustó que me escuchó”

-Psicoterapeuta: Entiendo que para ti es importante que te escuche sin juzgarte

-PAS “Sí”

-VAN “para mí también importa que me escuchen sin juzgarme, porque mi mamá algunas veces primero me juzga antes de que termine de contarle todo lo que paso, y entonces me quedo callada y no confío en ella, y es feo porque es mi mamá”

-Psicoterapeuta: A ti te gustaría que tu mamá te escuchara y fuera una persona más confiable para que pudieras platicarle lo que te sucede

-VAN “Sí”

-MAR “pues yo me siento bien y no platico lo que me pasa, yo resuelvo solo mis problemas, a veces le platico a mi papá, sólo algunas cosas y otras no porque sé que no me va a entender porque él está muy ocupado”

-Psicoterapeuta: “Te gustaría que tu papá no estuviera tan ocupado y te comprendiera mejor”

-MAR contestó “Sí, para poder hablar más de lo que me pasa”

-EST “yo me siento bien y nada más”

-Psicoterapeuta: “En estos momentos tú te sientes bien”

-EST “Sí”

Psicoterapeuta: En una sola frase qué aprendieron hoy

-PAS “que es importante que me escuchen”

-VAN “que te tengan confianza y no te juzguen”

-MAR “que me siento bien”

-EST “que está bien hablar y tener buenas amigas... para platicar lo que me pasa”

Esta sesión estuvo orientada a que los adolescentes expresaran abiertamente sus emociones pues como lo plantean Lumley, et al. (2017), un proceso psicoterapéutico dirigido a la expresión emocional relacionada con la adversidad y el conflicto es bien recibido y mejora los síntomas significativamente. Debido a que esta fase se caracteriza por el inicio incipiente de la identidad y son comunes la impulsividad y experimentación de cambios intempestivos de humor (McConville, 1995). Se puso especial atención en la promoción del darse cuenta en los adolescentes para que como sugieren Yontef y Simkyn (1989) promover la responsabilidad de sus elecciones, su autoconocimiento, desarrollar su auto aceptación y acrecentar su habilidad de contactar con los satisfactores de sus necesidades.

Se pudo observar lo que plantea Zamora (en Salama, 2004) acerca de que cuando la persona experimenta situaciones que percibe como amenazantes, en las que requiere emplear su energía a través de acciones y decide no expresar, consigue sólo el aumento de la tensión interna. Por lo tanto, se buscó facilitar la expresión verbal de emociones y pensamientos de los participantes del grupo para liberar las tensiones internas. Y para que como propone Yalom (1986) ayudar a los adolescentes a lidiar con la mayoría de las formas de angustia emocional o problemas con el funcionamiento interpersonal.

En esta sesión se puso en práctica lo planteado por Williams y Tolch (en Hurlock, 1998) en el sentido de que para lograr el alivio se requiere de cuatro elementos fundamentales, primero, un reconocimiento de los propios sentimientos. Segundo, la capacidad de comunicar los propios sentimientos a otras personas a fin de obtener una perspectiva más objetiva. Tercero, la voluntad de comunicarse con otros y comprender los propios sentimientos y Cuarto, el acceso a las personas con las cuales uno puede y quiere comunicarse. De esta forma, el alivio se logra sólo cuando se exponen los

sentimientos y se ven a través de personas que no estén envueltas en el caso y de esta forma obtener una perspectiva sana como se llevó a cabo en esta sesión.

Finalmente, el trabajo realizado en ésta sesión permitió promover en parte el desarrollo del self para poder comprender las experiencias, los diferentes estados afectivos y la comunicación emocional de los adolescentes (Hauser y Safyer, 2010). Fue una experiencia orientada a entender el proceso de maduración en el que se reorganiza el campo de experiencia organismo-entorno, que implica compenetrarse y diferenciarse para desarrollar la capacidad de mantener una frontera flexible que permita el intercambio del dar y tomar del entorno (McConville, 1995).

Además, juega un papel crucial el reconocimiento e interpretación adecuada de las emociones para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas. Que como pudo verse en esta sesión, un proceso psicoeducativo ayuda a facilitar el proceso de reconocimiento y manejo apropiado de las emociones en las relaciones interpersonales para prevenir el surgimiento de conflictos en los que se genera violencia. Pues debido al escaso desarrollo de habilidades para el manejo emocional, el adolescente manifiesta baja tolerancia a los conflictos (*Ibid*, 1995).

En la tabla 10 se puede observar que los cuatro integrantes del grupo fueron capaces de reconocer las emociones propias, mientras que únicamente tres fueron capaces de reconocer las emociones que otros manifestaron.

Tabla 8

Participante	Reconocimiento Emocional	
	Propio	Otros
VAN	Si	Si
MAR	Si	No
EST	Si	Si
PAS	Si	Si

Sesión 7

Esta sesión denominada “Fortalezco mi autoestima” tuvo por objetivo promover que los participantes se dieran cuenta de sus fortalezas y debilidades, de la forma en que las usan en su vida diaria. Se empleó el dibujo como técnica expresiva, pues como plantea Oaklander (2010) es una forma de expresar emociones, pensamientos, intereses, deseos e impulsos que acontece en el interior y en el entorno del adolescente. Pues la psicoterapia es un método de tratamiento para el mejoramiento del autoconocimiento y la autoestima (Weiner y Bordin en Weiner, 1992). Además, se buscó ayudar a promover la auto-regulación de los adolescentes a través de contacto del organismo con su entorno (Kriz, 2001).

Pues la psicoterapia permitió promover el autoconocimiento, ayudó a su auto aceptación y a acrecentar su habilidad de contactar con los satisfactores de sus necesidades como lo planteó Yontef y Simkin (1989).

Se inició con el comentario de cómo le había ido a cada uno en su día, y distender la situación en el grupo. Una vez que todos los integrantes del grupo se expresaron procedí a entrar de lleno a la actividad relacionada con el objetivo de esta sesión.

Les proporcioné un pliego de papel y un paquete de marcadores a cada uno, les di la instrucción: “realicen un dibujo de ustedes en el centro de la hoja, en el lado derecho de la imagen escriban sus fortalezas y del lado izquierdo escriban sus debilidades.

La actividad estuvo orientada a promover el darse cuenta de sus individualidades y aspectos que los definen. Ya que desde la Gestalt el proceso de maduración implica la capacidad de diferenciarse y de acuerdo con McConville (1995), la diferenciación ayuda a distinguir entre el self y el no-self y organiza la relación entre ambos. Además, porque el self es integrador y juega un papel crucial para descubrir y construir los significados que motivan el crecimiento personal (Perls, Hefferline y Goodman, 2006: Yalom, 1986: Yontef, 2009).

En seguida se les pidió que de manera voluntaria comentaran lo que habían dibujado y escrito. A continuación, se muestran fragmentos de la narración de cada uno de los adolescentes.

-VAN “Mis fortalezas son la felicidad, porque la mayor parte del día estoy feliz. La amistad es otra de mis fortalezas porque me gusta tener amigas y llevarme bien con todas las personas. El ánimo porque me gusta estar de buen ánimo y ser amable. La tranquilidad porque casi siempre ando tranquila, la valentía es porque me atrevo a hacer cosas que a otras de mis compañeras les dan miedo y el enojo porque ahora sé que cuando me enojo lo uso para defenderme.

En la ilustración 4 se puede ver la imagen con la que VAN se representó, con una blusa blanca Adidas que a ella le gustaría tener y con un short de mezclilla, aparece con la mano derecha levantada en forma de movimiento y con una sonrisa en su rostro. Además de escribir sus fortalezas y debilidades, agregó una lista de “A mí me gusta” y “No me gusta”.

Ilustración 4. Esta soy yo VAN



- VAN “de mis debilidades está la tristeza, porque es algo con lo que me siento mal y eso no me gusta. Cuando una amiga me hace algo malo yo me pongo triste. El aislamiento es otra de mis debilidades porque si alguien me aísla también me hace sentir mal. El enojo, es el enojo que no sé cómo manejar y me hace sentir muy mal. Y no tener apoyo también es una de mis debilidades. Porque me hace sentirme insegura. Y lo que escribí aquí abajo lo puse porque también son como mis fortalezas y debilidades, son parte de lo que yo soy y me gusta y también lo que no me gusta”

-PAS “este que está en el centro del papel soy yo. Empezando por mi mayor fortaleza yo me considero que soy bueno en las matemáticas y me gusta resolver problemas de matemáticas. Otra de mis

fortalezas es que soy bueno razonando con la gente y soy amigable”. En la ilustración 5 “Este soy yo PAS” se puede ver que se dibujó con una constitución física rolliza similar a la que tiene en realidad, se muestra vestido con el uniforme escolar de deportes y usando lentes como suele hacerlo por fallas en la visión. Del lado derecho de la ilustración escribió lo que él considera que son sus fortalezas; Soy bueno en matemáticas, Soy bueno razonando con la gente y Soy amigable. De sus debilidades escribió; Soy flojo, Soy Enojón y Me altero muy fácil.

Ilustración 5. Este soy yo PAS



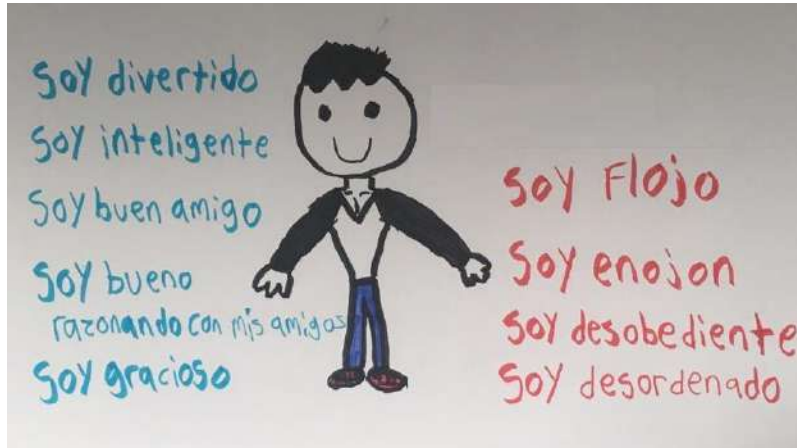
-PAS “De mis debilidades me da pena decirlas, pero ni modo, mi debilidad mayor es que soy flojo, en las mañanas no me gusta levantarme temprano. Otra debilidad es que soy muy enojón, casi cualquier cosa me hace enojar y que me altero muy fácil, por ejemplo, cuando estoy concentrado haciendo un trabajo y alguien llega y me interrumpe me pongo furioso”. Y comenta “Con mi hermanito, al principio me enojaba mucho porque como es pequeño tira todo o lo avienta, ahora ya juego más con él y casi no me enoja cuando tira las cosas porque ya entiendo que es pequeño y eso es todo”.

En la ilustración 6 MAR se dibujó con un cuerpo como a él le gustaría tener, pues en realidad es un chico de cuerpo rollizo. Del lado derecho de la ilustración escribió sus fortalezas que son: “Soy divertido, Soy inteligente, soy buen amigo, soy bueno razonando con mis amigos, soy gracioso”. De sus debilidades escribió: “soy flojo, soy enojón, soy desobediente, soy desordenado”.

Los comentarios emitidos por este integrante del grupo fueron:

-MAR “Mis fortalezas son que soy divertido, soy inteligente porque saco buenas calificaciones en la escuela. Soy buen amigo. Soy bueno razonando con mis amigos, sólo con mis amigos. Y que soy gracioso”.

Ilustración 6. Este soy yo MAR



-MAR “Mis debilidades son que soy flojo, muy flojo, no me gusta hacer nada, ni levantarme temprano, ni tender mi cama, ni levantar el regadero que hago en mi cuarto. Que soy muy enojón, si quieren preguntárselo a mi hermana. Cuando me enojo, me enojo de verdad y me pongo furioso y aviento todo para todos lados y comienzo a golpear lo que encuentro. Soy desobediente, no le hago caso ni a mi hermana, ni a mi mamá, a veces ni a mi papá y tampoco a las maestras de la escuela y de la estancia. Soy desordenado en todo, con mis cosas en mi cuarto, con mi mochila, no sé dónde pongo las cosas y luego me ando peleando con mi hermana porque ando desesperado buscando lo que pierdo. Muchas de las peleas con mi hermana son porque dormimos en el mismo cuarto en una litera y ella algunas veces se pone a ordenar el cuarto y yo lo desordeno. Así soy, estas son mis debilidades”

-EST “Esta soy yo, mis fortalezas son que soy inteligente, divertida, graciosa y amigable”. “Mis debilidades son que soy enojona, desordenada y floja. Y nada más”, concluye

En la ilustración 7 podemos ver el dibujo que EST hizo de sí misma, representa una niña con cabeza prominente, una amplia sonrisa y destacan sus grandes ojos. En cuanto a sus manos son dos líneas que finalizan en pequeños círculos a modo de manos, al igual que sus piernas y pies. Del lado derecho de la imagen se puede leer; “Soy inteligente, divertida, graciosa, amigable”. Y en el lado izquierdo del dibujo escribió “Soy enojona, desordenada, floja”.

Ilustración 7. Esta soy yo EST



Una vez que cada uno de los integrantes del grupo terminó de comentar su trabajo, la psicoterapeuta les pidió que se pararan frente a su dibujo, que volvieran a leer para sí mismos sus fortalezas y debilidades y que reflexionaran de qué forma sus fortalezas les pueden ayudar a resolver sus debilidades.

-VAN “Si aplico mis fortalezas puedo lograr que todas mis debilidades desaparezcan. Pues ahora que ya sé cómo manejar algunas de mis emociones puedo usar la comunicación con los demás para resolver los problemas. Otra cosa que veo es que yo sólo puedo ofrecer mi amistad a mis compañeras, pero si ellas no quieren mi amistad pues aceptarlo, aunque me ponga triste. En lo del enojo como fortaleza es porque ya aprendí que no es malo expresarlo para resolver los conflictos y lo del enojo como debilidad es que aprenda a pensar mejor antes de ponerme violenta y tener consecuencias malas cuando siento que exploto y saco todo mi coraje de forma que me hace sentir mal”

-PAS “Yo veo que como soy inteligente pues podría ponerme a pensar que la flojera que es una de mis debilidades la puedo resolver poco a poco haciendo lo que me da flojera. Que mi habilidad de razonar con la gente la puedo usar las veces que me enojo y tratar de platicar con las personas o preguntarles y llegar a arreglo de la situación y no ponerme a pelear. Lo de ser buen amigo me puede ayudar para que con mis amigos pueda platicar lo que me pasa y así sacar parte de mi coraje platicando y evitar pelearme usando mi inteligencia. Y lo de alterarme fácilmente, buscar calmarme y ocuparme en hacer alguna actividad que me calme. He visto que cuando estoy enojado y me pongo a patear un balón me ayuda a sacar mi enojo y me calmo un poco. Yo creo que con un poco de tiempo puedo hacer que mi coraje no sea tanto”

-MAR “Mis debilidades de ser flojo, levantarme temprano, ser muy enojón, ser desobediente y ser desordenado en todo, lo puedo arreglar con mi inteligencia, pensando un poco más de como todo

esto lo puedo cambiar, pero mi flojera no me deja y por eso yo creo que va a estar difícil que yo lo cambie. Lo puedo intentar y eso es todo”

-EST “Cuando estuve observando mis fortalezas vi que puedo resolver todas mis debilidades usando mi mayor fortaleza que es mi inteligencia y también lo de cómo me enojo tan fácilmente, hablando con quien me hace enojar para arreglar muchos de las peleas que tengo”

Psicoterapeuta: ¿Podrían decirme lo que aprendieron en esta sesión?

-VAN “Yo aprendí que tengo fortalezas que me pueden ayudar a manejar mis debilidades y volverme más segura en lo que hago. Que no es malo enojarse, lo malo es no saber manejar el enojo y resolver los problemas de buena manera. Que muchas cosas se pueden resolver teniendo una buena actitud y también cuando me enojo buscar siempre una solución sin pelear o sin aislarme”

-EST “Yo aprendí que tengo fortalezas que me pueden ayudar a disminuir mis debilidades”

-PAS “Yo igual, aprendí que con el poder de mis fortalezas puedo lograr cambiar y hacer que mis debilidades se acaben usando mi inteligencia”

-MAR “Yo también aprendí que puedo cambiar mis debilidades usando mis fortalezas”

En esta sesión se promovió la profundización del darse cuenta y la búsqueda de la ampliación de la consciencia para el crecimiento del sí mismo y la responsabilidad por lo elegido como lo plantea Zinker (2005). También buscó que los adolescentes identificaran parte de lo que es su concepto de sí mismos pues la adolescencia es una etapa crucial para la evolución del contacto entre el sí mismo y el entorno (McConville, 1995). Además es indispensable considerar el desarrollo del self para poder comprender las experiencias, los diferentes estados afectivos y la comunicación emocional de los adolescentes (Hauser y Safyer (2010), que permitan el intercambio del dar y tomar del entorno (McConville, 1995).

En esta sesión se pudo observar la forma en que cada uno se identifica y diferencia, y como cada uno se articula y regula con su entorno (Yontef, 2009). Dentro de las fortalezas se pudo ver las que en el momento presente les hicieron figura, las más relevantes en esta etapa de su vida y con la reflexión realizada pudieron darse cuenta que tiene la capacidad de ir modificando a medida que descubren y construyen

nuevos significados que los dirige a un crecimiento personal como lo proponen diversos autores (Perls, Hefferline y Goodman, 2006; Yalom, 1986; Yontef, 2009).

Se observó que los adolescentes en su dinámica del presente en su campo organismo-entorno están en constante evolución y se encuentra orientado hacia la búsqueda de la buena forma (la ley de pragnanz según Wertheimer), que se organiza de manera completa y estable (McLeod, 2010), se pudo ver cuando señalaron que pueden superar sus debilidades poniendo en práctica sus fortalezas. Además, se observó que estos adolescentes han desarrollado en cierta forma su capacidad para describir su experiencia entre lo que ellos son y las formas comportamentales en las que pueden responder hacia su entorno como lo plantea McConville (1995).

Esta sesión se evidenció lo planteado por Delacroix (2008) en el sentido de que uno de los propósitos de la psicoterapia grupal consiste en facilitar en los participantes la identificación con la problemática de los demás y promover la apertura, de manera que los integrantes del pudieron mostrar algunas de sus habilidades y de manera que sus fortalezas pueden ser empleadas para enfrentar sus dificultades como lo manifestaron todos los integrantes de grupo.

Cabe agregar que los participantes EST y MAR se mostraron poco participativos y la psicoterapeuta no los forzó más allá de su voluntad. Pues como plantea Cornejo (2014) la adolescencia es una etapa del desarrollo en la que los sujetos suelen ser muy reactivos, por lo tanto, es importante elegir estrategias terapéuticas que privilegiaron las preferencias de los participantes. Procuré el respeto de los participantes en cuanto a su tendencia a la auto-actualización y confianza en las tendencias de auto-curación y libertad de expresión que tienen una importancia central en esta forma de hacer terapia.

En esta sesión el trabajo en grupo llevó a los participantes a abrirse a los demás y tomar consciencia de lo que les sucede, así como de darse cuenta de su realidad y la de los otros. Se facilitó la expresión verbal, de emociones y pensamientos de los adolescentes, pues, se promovió que los participantes superaran sus limitaciones en lo que se refiere a sus debilidades, mediante su capacidad de comunicación con los demás compañeros como lo sugiere Linn y Frauman (Linn y Garske, 1988).

Tabla 9

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión emocional constructiva	
	Propio	Otros	Verbal	Conducta
VAN	Si	Si	Si	Si
MAR	Si	Si	Si	Si
EST	Si	Si	Si	Si
PAS	Si	Si	Si	Si

En la tabla 11 se puede observar que en esta sesión los cuatro integrantes del grupo fueron capaces de reconocer las emociones propias y de los otros. En cuanto a la expresión emocional constructiva todos mostraron que son capaces de expresarse de manera constructiva.

Sesión 8

En esta sesión denominada “Explorando mi enojo” se buscó promover que los participantes identificaran su enojo, reflexionaran y aprendieran a expresarlo constructivamente. El tema se implementó debido a que fue una emoción predominante en el diagnóstico inicial.

Para iniciar habría que decir que, la psicoterapia humanista no niega la parte destructiva de la persona, más sin embargo se centra en la capacidad de autorregulación, identifica los recursos y los desarrolla. Pues está orientada a promover la capacidad de autoconsciencia en la persona para que elija como vivir y ser responsable de sus elecciones (Cain, en Cain y Seeman, 2002).

Una de las técnicas empleadas para cumplir el objetivo fue, la técnica expresiva corporal a través de la exageración. Pues de acuerdo con Lowen (2016) la expresión corporal que acompaña a la emoción permite la integración de una nueva experiencia.

Además, se empleó la técnica expresiva del dibujo, debido a que como plantea López (2015) es un lenguaje, una vía de expresión, conocimiento y autoconocimiento que de acuerdo con Read (1969) es un proceso de tres funciones; simbolización, expresión y creatividad. Pues se ha visto que esta forma de expresión promueve un

estado emocionalmente sano (Read, 1969) y, además, dibujar los sentimientos puede resultar de gran alivio para la persona en conflicto (Oaklander, 2010).

Otra de las bondades del dibujo es que puede fomentar una reflexión profunda y mejorar la comprensión de la diversidad de experiencias humanas (Prosser y Loxley en Duncan, 2013) pues permite una integración holística de emociones, pensamientos y percepciones (Lowenfeld, 1961).

Se inició la sesión con un saludo de bienvenida. Acto seguido la psicoterapeuta comentó que esta sesión se trabajaría con la emoción de enojo debido a que fue una de las emociones predominantes en la entrevista inicial y en el cuestionario. Además, porque algunos autores han encontrado que el enojo predomina en las personas expuestas al ciberacoso (Vranjes, Erreygers, Vandebosch, Baillien y De Witte, 2018).

Se planteó la exploración del enojo a partir del reconocimiento de que cuando esta emoción tiene una alta intensidad y se convierte en ira, busca salida y cuando no se expresa de manera adecuada las conductas derivadas pueden producir consecuencias destructivas (Hurlock, 1980).

Pedí a los integrantes del grupo que se pusieran de pie formando un círculo e inicié con la pregunta: ¿Cuándo ustedes se enojan en que parte del cuerpo sienten el enojo? Solicité que evocaran una situación en la que se sintieron muy enojados. Les pedí que pusieran atención e identificaran las partes de su cuerpo en las que sentían la mayor tensión cuando sienten enojo. Posteriormente les invité a que compartieran su experiencia.

-PAS “cuando me enojo siento mucho calor en todo mi cuerpo, es como una energía que sale por todos lados, aunque si siento ganas de golpear, golpeo un balón y siento que descargo todo mi enojo, mi coraje y me calmo, en mis pies es en donde primero sale. También a través de mis manos, cierro mis puños y golpeo en la cama y ahí saco todo mi coraje”

-VAN “Siento que el enojo sale por mis manos y también por mi boca cuando digo malas palabras”

-EST “grito y algunas veces aviento, saco mi enojo por la boca y también por las manos al empujar”

-MAR “cuando me enojo, lo siento en todo mi cuerpo, pero es más en mis brazos y manos. Golpeo al que me hace enojar”

Entregué un trozo de cartulina en blanco a cada uno de los integrantes del grupo y varios paquetes de marcadores de colores. Sentados cada uno en su silla, trabajaron sobre mesas que decidieron unir al centro del salón para compartir los marcadores. Mientras dibujaban MAR y PAS se reían al mirar sus dibujos. Por su parte VAN y EST se mostraron muy concentradas en lo que hacían. Se suscitó una situación en la que EST comentó “Yo no sé dibujar muy bien y me equivoqué” y dobló su trozo de cartulina, noté que estaba bastante frustrada. Entonces me acerqué y validé su dibujo diciendo “cada uno dibuja como puede y si tú puedes así, así está bien. Recuerda que aquí se trata de que cada quien haga lo que sabe y como pueda. No hay dibujos feos, para mí todos sus dibujos son muy valiosos y el tuyo también lo es”. Entonces EST desdobló su papel y continuó dibujando.

Una vez que todos terminaron su dibujo, pregunté ¿Quién quiere hablarnos acerca de su dibujo?

-PAS “me dibujé aquí, diciendo groserías, no siempre lo hago. Una de las cosas que tengo es que me altero muy fácil y me enojo casi de cualquier cosa. Estas cosas en negro amarillo y naranja son toda la energía que siento como una fuerza en todo mi cuerpo y que puede salir, por mis pies dando patadas, por mis brazos golpeando, por mi boca insultando y amenazando y por mi cabeza pensando en pelear”.

En la ilustración 8 se puede ver que PAS dibujó a una persona de apariencia masculina con el entrecejo fruncido y la boca abierta en señal de estar gritando. Además, agregó dos globos de diálogo, en uno escribió diversos símbolos a manera de insultos y en el otro la leyenda “te voy a pegar”, alrededor de la imagen dibujo ocho figuras que semejan rayos de fuego en colores negro, naranja y amarillo como señal de energía.

Ilustración 8. PAS Así me siento cuando me enojo



-MAR “cuando me enojo y siento mucho coraje, lo siento en todo mi cuerpo, en mis brazos y manos. Golpeo al que me hace enojar. Aquí escribo violento porque me pongo muy violento cuando alguien me insulta. Estas rayas rojas en los brazos son porque me dan ganas de aventar todo lo que encuentro y golpear. También las rayas amarillas significan que siento enojo en mi cabeza y en mis piernas, pero no es tan fuerte. Mi coraje siempre sale por mis brazos, por eso los dibujé muy musculosos porque ahí está toda mi fuerza”.

En la ilustración 9 se puede observar el dibujo de un hombre en el que destacan los brazos musculosos. El rostro muestra las cejas levantadas en señal de enojo y lleva puestos lentes oscuros, de la boca corre un hilo rojo en representación de sangre. MAR escribe la palabra violento del lado derecho del dibujo y agrega del lado izquierdo un globo de diálogo con la leyenda “voy a pegar al que me hizo enojar”. Alrededor del dibujo agregó diversas formas rectangulares amarillas y rojas a manera de representar la energía que irradia la persona ahí representada.

Ilustración 9. MAR así me siento cuando me enojo



-VAN “Cuando alguien me insulta yo siento que reviento de enojo, a veces golpeo cosas para tranquilizarme Este dibujo amarillo, naranja y rojo es una fuerza que siento cuando alguien me hace enojar, ...a veces siento muchas ganas de decir groserías a la persona que me insulta. Esta flama es el enojo, es algo que arde dentro de mí y aquí dibujé una pistola, porque algunas veces cuando alguien me ha dañado y siento mucho enojo, me gustaría tener una pistola y como lo dije me dan ganas de matarlo, yo sé que eso no está bien porque me descontrolo toda y que estaría muy mal que yo dañara a alguien con un arma, pero es muy grande mi enojo. Me gustaría que cuando me enojo todo fuera más controlable”.

En la ilustración 10 se puede ver una serie de líneas quebradas que se muestran un tanto caóticas. Hay un globo de diálogo en el que aparecen diversos símbolos que se muestran a manera de insultos que está orientado hacia una cara circundada por un círculo rojo y que está atravesado diagonalmente, del lado derecho se encuentra otro rostro con rasgos de enojo y con signos de admiración en la parte alta de la cabeza. Otros elementos que se pueden apreciar son una figura en forma de remolino de fuego en colores negro, rojo, naranja y amarillo, una flama amarilla con naranja y la imagen de una pistola negra. Las leyendas escritas en la parte lateral derecha del dibujo son:” Rebiento de enojo, Golpeo cosas para tranquilizarme, Quiero matarlo o golpearlo mucho”. En la parte izquierda central se puede apreciar un puño gris orientado hacia el rostro que se encuentra en el círculo rojo.

Ilustración 10. Expresión de enojo de VAN



-EST “me enojo cuando las cosas no salen como yo quiero, éste dibujo al que le rayé de verde me enojé porque no salió bien mi dibujo. Cuando me enojo me siento alterada y casi siempre comienzo a gritar y digo cosas que me ayudan a sacar mi enojo. Aquí pueden ver que aparte de poner mi cara de enojada me pongo a gritar esto verde es como todo el coraje que siento y por eso grito. Aquí abajo dibujo nubes de humo porque cuando me enojo siento que he hecho humo, como si me estuviera quemando y mi enojo sale gritando. Cuando yo me enojo o me hacen enojar yo grito y luego me voy a mi cuarto porque no quiero hablar con nadie”.

En la ilustración 11 se puede ver una serie de tres rostros que expresan enojo. En la parte superior derecha EST dibujó cinco signos de admiración, debajo se puede apreciar un rostro enmarcado en un círculo ondulante de color verde, de la boca del rostro salen una serie de líneas que representan los gritos, la expresión de los ojos muestra enojo. En la parte central se puede apreciar un rostro de perfil orientado hacia el lado izquierdo muestra la ceja levantada, la mirada fija y los labios apretados en señal de enojo. El rostro dibujado en el extremo izquierdo muestra un rostro rayado en verde circundado por una línea ondulante verde que no alcanza a cerrar en círculo. Bajo el rostro verde se pueden ver las palabras “Alterada, Gritar, Sin Pensar. En la parte inferior derecha se puede apreciar unos trazos en color morado que semejan una serie de nubes como de humo.

Ilustración 11. Expresión de enojo de EST



Al finalizar los comentarios, la psicoterapeuta pidió a los adolescentes que observaran su dibujo y los de sus compañeros y reflexionaran en lo que más llamó su atención.

PAS, MAR y VAN coincidieron en que han pensado en que un arma les ayudaría para defenderse” a lo que la psicoterapeuta preguntó ¿Defenderse o sacar su enojo? Entonces se quedaron en silencio y a manera de reflexión:

-PAS “yo la usaría para defenderme, y sacaría el enojo a través de golpes con mis puños”

-MAR agregó “yo también la usaría para defenderme, creo que cuando estás enojado si se puede usar para sacar el enojo”

-VAN “cuando alguien me hace enojar he pensado en que me gustaría tener una pistola, pero no había pensado en que cuando estoy tan enojada pudiera disparar una pistola y no me gustaría herir o matar”

-EST “tener un arma, eso es muy peligroso, ... por eso yo siento que me libero gritando y alejándome de quien me hace enojar”

-Psicoterapeuta: ¿Qué aprendieron de lo que vieron, escucharon y reflexionaron el día de hoy?

-VAN “que es bueno hablar de lo que nos sucede cuando nos enojamos porque es una forma de que nos puedan entender las personas con las que vivimos”

-MAR “hay que buscar otras formas menos violentas de expresar el enojo”

-PAS “necesito buscar actividades cuando me enojo para bajarlo y después hablar”

-EST “que mejor me encierro en mi cuarto mientras se me baja el enojo y cuando ya esté calmada regresar a hablar con la persona que me hizo enojar, en lugar de gritar de cosas”

-Psicoterapeuta: Respecto al enojo ante por el ciberacoso que han recibido en las redes sociales ¿Qué respuestas creen que pueden dar?

-MAR “pues muy fácil, bloquearlo y borrarlos”

-PAS “no hacerles caso, si es de un desconocido ni leerlo, borrarlo y bloquearlo, y si es conocido ir a la dirección de la escuela y hablar con los maestros y la directora para que lo castiguen”

-VAN “borrar todos los mensajes y bloquear los números, aunque sean de personas conocidas”

-EST “sólo tener en nuestras redes sociales a personas que conocemos y que son nuestros amigos, para que no tengamos problemas”

Las frases emitidas por los adolescentes revelan material abundante respecto de las diversas formas y maneras de reaccionar ante el enojo que experimentan. Se puede advertir lo que plantea Muñoz-Polit (2010) acerca de que cuando una persona siente el enojo puede experimentar la sensación de fuerza y poder. Un elemento adyacente en los dibujos muestra elementos como rayos o flamas que expresan la energía, fuerza y poder que experimentan este grupo de adolescentes y como es propio en personas en esta etapa del desarrollo que es de adaptación como señala Kepner (1992) además debido a que el alcance y profundidad de darse cuenta de la persona aún es y debido al escaso desarrollo de habilidades para el manejo emocional como es en este caso el enojo, el adolescente manifiesta baja tolerancia a los conflictos internos y suele deflecharlos en el campo interpersonal (McConville, 1995).

Por otra parte, se buscó que los adolescentes se dieran cuenta del mundo interior mediante el contacto sensorial presente con las sensaciones que les provoca experimentar enojo como plantea Stevens (1990) pues se sabe que en esta etapa del desarrollo se requiere precisamente porque los adolescentes se encuentran completamente volcados hacia el exterior en las relaciones interpersonales y tiene dificultades para hacer contacto con su interior como plantea McConville (1995).

Se apreció, además, que el dibujo ayudó a los adolescentes no sólo de expresarse sino además de fomentar en ellos una reflexión profunda y mejorar la comprensión de su experiencia humana como lo plantea Prosser y Loxley (en Duncan, 2013), en este caso de la experiencia del enojo específicamente.

Otro elemento que se hizo visible mediante los dibujos es el lenguaje simbólico que muestra tanto las áreas del cuerpo en donde cada uno experimenta el enojo, así como la simbolización que cada uno usa como vía de expresión, que nos lleva a ver desde fuera cómo es que cada uno experimenta esa emoción en su cuerpo y que ellos mismos al verlo desde fuera les genera autoconocimiento (López, 2015).

Se observó lo planteado por Delacroix (2008), en el sentido de que se cumplió uno de los propósitos de la terapia, al facilitar la identificación de la problemática del enojo y su expresión con los demás y promovió la apertura, para el desarrollo de habilidades del adolescente con mira a mejorar su capacidad para enfrentar sus dificultades asociadas a la expresión de su enojo.

Los integrantes del grupo se dieron cuenta que sus compañeros experimentan el enojo de forma parecidas a la suya y se pretendió que al observar a otros manejando sus dificultades, les ayuda a mejorar sus habilidades sociales como señalan Soutullo y Mardomingo (2009) pues el trabajo en grupo tiene la cualidad no sólo de compartir información, en el aquí y ahora, sino que también permite el apoyo entre sus integrantes y da seguridad (Lynn y Frauman en Linn y Garske, 1988) además de favoreció el trabajo con la consciencia, y la promoción de la responsabilidad de las respuestas que cada uno emite (Castanedo, 1997; Linn y Frauman en Linn y Garske, 1988).

Se pudo constatar lo planteado por Estrada (en Acaso, 2000) respecto a que en el dibujo se exterioriza el mundo emocional.

Fue evidente que contactaron sensorialmente cuando se les indicó que pusieran atención en las partes del cuerpo en el que sentían el enojo y como lo manifestaban y lo hicieron evidente en su dibujo. Se puso especial atención en el presente y la forma en que pueden incidir en la manera de responder (Polster y Polster, 2008).

La reflexión estuvo encaminada a ayudar a los adolescentes a reestablecer la capacidad de su organismo a través del darse cuenta, para actuar sobre el ambiente y generar la autorregulación (Hurlock, 1980). Se observó lo que plantea McConville (1995) respecto a que, en la adolescencia temprana, como sucede con este grupo de adolescentes el alcance y profundidad de darse cuenta es limitada, por lo que frecuentemente tienden a proyectar en el ambiente el origen de su enojo y generar respuestas violentas. Por lo tanto, se promovió el darse cuenta a partir de la intensificación de la experiencia presente mediante sensaciones corporales, expresión verbal, lenguaje corporal y experiencias afectivas para enfatizan la intensidad de la emoción de enojo (Perls, Hefferline y Goodman, 2006). En este grupo de adolescentes se hizo evidente a través de sus dibujos y el discurso que los acompañó que en general cuando experimentan enojo tienden a expresarlo de manera disfuncional orientado a respuestas verbales y comportamentales violentas. Que en voz de sus autores únicamente los ha conducido a generar más violencia

En esta sesión fue fundamental que los adolescentes se familiarizaran con su emoción de enojo para reconocerla y aprender a gestionarla con la finalidad de que, como plantea Cain (en Cain y Seeman, 2002) para que cuando aparezca, tengan la posibilidad de generar cambios constructivos duraderos. Pues de lo contrario el uso inapropiado del enojo agrava cada uno de los problemas y como se pudo ver puede terminar en violencia y redundar en malestar emocional como la plantea Vallés (2014).

Adicionalmente, se pudo ver que, debido al escaso desarrollo de habilidades para el manejo emocional del enojo, los adolescentes de este grupo manifestaron baja tolerancia a sus conflictos internos y coincide con lo que plantea McConville (1995) respecto a que mostraron una tendencia a deflecharlos en el campo interpersonal.

Esta sesión promovió que los participantes identificaran su enojo, reflexionaran y aprendieran a expresarlo constructivamente se cumplió, en la medida en que los adolescentes pudieron identificar en tres niveles los componentes de sus respuestas cuando experimentan enojo. Uno es a nivel corporal, fueron capaces de ubicar las partes del cuerpo en las que se concentra la energía que sienten cuando saben que están

enojados, por ejemplo, manos, pies, cabeza y en ocasiones en todo el cuerpo como se puede constatar en los dibujos realizados. Un segundo elemento es la expresión verbal que manifiesta su enojo mediante la emisión de gritos y la verbalización de insultos y groserías. Un tercer elemento revelado fue que, la mayoría suele responder con conductas de violencia física cuando experimentan el enojo.

Además, se observó lo que plantea Schnake (2012) acerca de que en todo malestar psicológico –en este el caso el enojo- el vínculo entre el sentir, el pensar y actuar está alterado. Al promover la reflexión se buscó que los adolescentes se dieran cuenta las formas en que manifiestan su enojo y buscaran nuevas maneras de resolver adecuadamente la situación, pues las respuestas eficaces derivan en un entrenamiento y fortalecimiento psicológico (Descalzo en Salama, 2004). De manera que esta sesión aporó a este grupo de adolescentes el entrenamiento para la expresión y solución de situaciones en las que experimentan enojo.

Además, se promovió que se dieran cuenta de cómo expresan su enojo y se hicieran responsables de sus respuestas. Un elemento importante fue el uso de su creatividad para expresarlo de manera constructiva. Pues como plantea Jourard (en Hurlock, 1980) existen factores que promueven el fortalecimiento del yo, como el contacto con la realidad, que pueden promover una conducta emocional sana y propician la capacidad de elegir la forma de reacción, evitando de manera voluntaria las respuestas estereotipadas de los adolescentes ante la violencia. Para promover respuestas orientadas a un proceso adaptativo como plantea Muñoz-Polit (2010).

Tabla 10

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión emocional constructiva		Expresión de enojo	
	Propio	Otros	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta
VAN	Si	Si	No	No	Si	Si
MAR	Si	No	No	No	Si	Si
EST	Si	Si	No	No	Si	Si
PAS	Si	Si	No	No	Si	Si

En la tabla 12 se muestran los resultados de la sesión y podemos observar que VAN, EST y PAS fueron capaces de reconocer el enojo en sí mismos y en otros, mientras que MAR sólo fue capaz de reconocer el enojo en sí mismo y no en los otros. En lo que a la expresión emocional constructiva del enojo se pudo observar a través de sus dibujos y las explicaciones que emitió cada uno que cuando se enojan sus expresiones de enojo suelen ser de índole violenta. Además, todos los integrantes del grupo son capaces de expresar su enojo tanto de manera verbal como conductual.

Sesión 9

Esta sesión titulada “Soy empático”, tuvo como objetivo que los adolescentes reconocieran su sensibilidad ante las emociones de los demás. Para tal propósito se empleó la técnica expresiva “El espejo, reflejo de emociones” se promovió la comunicación emocional, la escucha activa y la observación. Se buscó poner en práctica la atención a la expresión verbal, facial y corporal para que los adolescentes del grupo logaran identificar las emociones de otros para promover facilitar las relaciones interpersonales satisfactorias como señala Fernández y Ramos (2011).

Esta sesión inició con la revisión de lo más significativo de lo vivido durante la semana pasada inmediata de los integrantes del grupo como introducción al tema. Propuse que uno a uno pasaran al frente y comentara alguna situación en la que fue objeto de ciberacoso. Sugerí que mientras escuchaban al que narraba, pusieran toda su atención y fueran anotando en una hoja las emociones que identificaban en el narrador. Una vez que cada uno narró su experiencia invité a la reflexión sobre lo observado y pedí su participación voluntaria mostrando la serie de emociones que cada uno había identificado.

Psicoterapeuta: ¿Qué es lo que más llamó su atención de lo que acaban de experimentar?

-PAS “todos somos diferentes y algunos nos parecemos en como vemos las cosas, siempre hay diferencias en cómo entendemos lo que los demás nos dicen”

-VAN “aunque somos muy parecidos entendemos las cosas de manera diferente a quien la está viviendo”

-MAR “yo veo que todos somos muy diferentes, las emociones son las mismas pero cada uno las entiende y las expresa de forma diferente”

-EST “todos sentimos las emociones, lo que nos hace diferentes es que no sólo las expresamos de forma diferente, sino que al final nos quedamos con estados de ánimo diferentes”

-Psicoterapeuta: ¿De qué se dan cuenta al ver lo que pudieron identificar?

-VAN “que yo identifiqué más emociones y me ayudó mucho fijarme en la cara, creo que las expresiones de la cara ayudan bastante a saber cómo se siente una persona o la emoción que nos quiere mostrar”

-PAS “que el tono de voz también ayuda, cuando es suave o es fuerte, y que las palabras también nos ayudan para saber lo que sienten la persona que nos habla”

-EST “que necesitas poner atención en lo que la otra persona dice para saber lo que está sintiendo cuando está hablando”

-MAR “que no es fácil entender lo que los demás sienten si no se les pone atención”

-Psicoterapeuta: ¿Qué aprendieron el día de hoy con esto de poner atención?

-PAS “que si ponemos atención podemos entender lo que los demás nos dicen y que es muy importante estar atento a todo, no sólo en las palabras sino el tono de voz para entender el mensaje”

-VAN “que muchas veces sentimos que las personas no nos entienden porque sólo ponen atención en las palabras, o sólo en nuestra cara y no a lo que sentimos y expresamos”

-MAR “que cuando ponemos toda nuestra atención al escuchar a otra persona podemos saber lo que está sintiendo”

-EST “que la mayoría de las personas no entienden a los demás porque no ponen atención cuando se les habla porque siempre andan ocupados haciendo cosas”

En las frases emitidas por los integrantes del grupo existen elementos que muestran que los adolescentes de este grupo se dieron cuenta de que la atención es un elemento necesario para entender lo que en una relación interpersonal se está comunicando. De la importancia no solo de las palabras sino del tono y la identificación de la emoción que las acompaña. El objetivo de esta sesión se cumplió en la medida de que cada uno descubrió que es sensible en grado diferente a los demás integrantes del

grupo y que la capacidad de darse cuenta de lo que los demás sienten difiere en cada uno. Además, se hizo evidente que con un poco de práctica guiada los adolescentes son capaces de poner en práctica un elemento indispensable en las relaciones interpersonales, como es la escucha atenta para descubrir en el otro el componente emocional de quien está hablando. Otro aspecto a destacar es que cada adolescente empleó estrategias diferentes para captar las emociones que los participantes fueron externando, algunos pusieron mayor atención a las expresiones faciales mientras que otros fueron más sensibles al tono de voz y a los movimientos corporales.

Además, los comentarios vertidos por los adolescentes evidencian que se dieron cuenta de que el grado de sensibilidad de sus emociones varía, se pudo observar lo que plantean Fernández y Ramos (2004) acerca de, que las personas muestran diferentes grados de conciencia de las propias emociones y de las ajenas. En términos generales los integrantes del grupo coincidieron en que la atención es una parte fundamental para entender y saber lo que la otra persona está sintiendo. Por lo tanto, promover el darse cuenta de los adolescentes respecto de su mundo exterior; mediante el contacto a través de los sentidos con los objetos y en este caso con los eventos asociados a una exposición verbal resulta fundamentalmente como plantea Stevens (1990).

También, se promovió la reflexión de lo experimentado por los integrantes del grupo. Observé que a las mujeres les fue más fácil identificar las emociones. Los elementos para saber cómo se sentía la persona fueron la expresión facial y el tono de voz. En esta sesión los adolescentes pusieron en práctica su capacidad de atención y se dieron cuenta que es indispensable para identificar lo que los demás sienten. Se posibilitó la ampliación de su capacidad para identificar las emociones pues forman parte de su vida grupal (Aguirre, 1996). Otro elemento que se pudo observar en el transcurso de esta sesión fue lo que plantea McConville (1995) acerca de que, en este periodo, el alcance y profundidad de darse cuenta de la persona aún es limitada y que precisamente debido a tal limitación se hace necesario promover el desarrollo de la sensibilidad para prevenir conductas violentas por la falta de atención que limita la capacidad de entendimiento del otro.

Finalmente, se promovió que los adolescentes del grupo reconocieran sus propios sentimientos y emociones adyacentes. Fue evidente que pudieron comunicarlos a sus compañeros del grupo (Williams y Tolch, en Hurlock, 1998). Esta sesión al igual que las anteriores tuvo el propósito de orientar a los adolescentes hacia su desarrollo sano y armónico.

En la tabla 13 se muestran los resultados de la sesión y se puede ver que una vez que pusieron en práctica su atención pudieron reconocer sus propias emociones y las de sus compañeros de manera que la atención focalizada les ayudó en esta tarea.

Tabla 11

Participante	Reconocimiento Emocional	
	Propio	Otros
VAN	Si	Si
MAR	Si	Si
EST	Si	Si
PAS	Si	Si

Sesión 10

En esta sesión denominada “Tristeza” se buscó que los adolescentes reconocieran su tristeza y la manera en que la enfrentan. Se realizó mediante la técnica expresiva del dibujo. Debido a que dibujar los sentimientos puede resultar de gran alivio para el adolescente que se encuentra en conflicto como plantea Oaklander (2010). Aunado a que es una técnica que permite desbloquear emociones y facilita la expresión de sentimientos asociados a ellas (Oaklander en Weeler y McConville, 2014). Pues debido a que conjuga de manera armónica lo objetivo y lo subjetivo, permite exterioriza el mundo emocional como lo plantea Estrada (en Acaso, 2000).

Se abordó la tristeza debido a que en el diagnóstico fue una emoción predominante. Además porque los efectos del ciberacoso predicen de manera significativa problemas emocionales asociados a la tristeza (Escobar-Echavarria, Montoya-González, Restrepo-Bernal y Mejia-Rodríguez, 2017; Kowalsky, Witte,

Patchin e Hinduja, en Kowalsky, Limber y Agaston, 2010; Salmerón e Inostroza, 2017) y representa una emoción importante de explorar, para orientar el manejo adecuado con el propósito de evitar que derive en afección al sano desarrollo de los adolescentes.

Esta sesión se inició con la exploración de la semana de los integrantes del grupo.

-EST “A la salida de la escuela me descuidé y me robaron mi mochila”.

Se aprovechó lo expuesto por EST para trabajar el tema de la tristeza en el grupo.

Cuando cada integrante del grupo terminó de expresar como le fue en la semana, les solicité que dibujaran y representaran situaciones que les han provocado sentirse tristes y en cómo buscaron y lograron solucionarlas. Para esta tarea les proporcioné un cuarto de cartulina a cada uno y varios paquetes de marcadores de colores. Una vez que concluyeron sus dibujos, solicité que cada uno expusiera de manera voluntaria lo que había dibujado y lo que habían experimentado mientras realizaron la actividad.

-VAN “a mí lo que me hace sentir tristeza es que se muera alguna persona que yo quiero y cuando eso sucede yo lloro. También me entristece que se me rompa mi celular ya me ha pasado y se siente muy feo, porque ya no puedo comunicarme con mis amigos. Otra cosa que me entristece es que no me dejen jugar futbol, porque a mí me gusta mucho jugar futbol. Y algo que es muy importante para mí como la amistad es que se roma la amistad entre nosotros. También me siento muy triste cuando he sacado cinco en el examen final. Todas estas cosas son las que me hacen sentirme más triste. También cuando mi papá se va a trabajar a Estados Unidos y no lo veo por semanas, eso me duele y entristece mucho. Cuando estas cosas me suceden yo lloro, me alejo de las personas y no me dan ganas de hacer nada y siento gran decepción. Hablo y juego con mis amigos, muchas veces me intento distraer con algo que me gusta, e intento hablar normal con mis amigos”.

En la ilustración 12 se puede observar una serie de dibujos como un rostro llorando orientado hacia una lápida de una tumba con dos flores sobre la que se encuentra una nube y está lloviendo. Otra imagen es la de un teléfono celular con el cristal estrellado y la palabra “¡Rompe!”, en la parte baja central está la imagen de un corazón roto en dos partes como símbolo de ruptura de la amistad en la mitad derecha se puede leer la palabra “Amigo” y en la mitad derecha la palabra “yo”. En el extremo central izquierdo se puede ver el dibujo de una persona del sexo femenino y a su

izquierda un balón blanco con negro con un tache rojo. En la parte izquierda central se puede apreciar lo que parece un examen con un número cinco en un círculo en rojo.

Ilustración 12. Lo que me entristece VAN



-PAS “a mí lo que más me entristece es cuando mi papá se va de la casa, es lo más doloroso. Lo siento como una pérdida y me la paso llorando, me siento solitario, abandonado y es como una lluvia de tanto que lloro. Lo que yo hago es que trato de olvidar ese recuerdo porque me siento muy mal y si es una situación que yo puedo arreglar, pues trato de arreglarlo”.

En la ilustración 13 PAS dibujó a un niño despidiéndose de su papá cuando abre la puerta para salir de su casa. En el lado izquierdo de la hoja dibujó un rostro llorando con tres lágrimas y bajo de este una nube con lluvia.

Ilustración 13. Lo que me entristece PAS



-EST “la pérdida de mi mochila me afectó mucho, más porque perdí todos mis cuadernos con los apuntes de mis materias, además también siento no solo tristeza y llanto, sino que me puse muy enojada

por perdí todos mis útiles y que tengo que volver a hacer todas mis notas. Otra cosa que me hace ponerme triste es cuando se rompió mi teléfono”. Cuando esto me pasó me puse a llorar, siento decepción, desilusión, enojo y dolor. Cuando estas cosas me pasan yo me pongo a llorar porque siento una emoción desagradable, estos puntos son lágrimas de tristeza y coraje, también me encierro en mi cuarto para que no me vean llorar”.

En la ilustración 14 se puede apreciar el dibujo de tres caras, la del extremo derecho presenta la boca arqueada en señal de tristeza, la central muestra además de la boca arqueada una serie de gotas en forma de lágrimas que fluyen de los ojos hacia la parte baja del rostro. La cara dibujada en la parte izquierda muestra los ojos en forma ovalada y completamente coloreados con una boca arqueada. En la parte inferior de la hoja está el dibujo de una mochila escolar y del lado izquierdo lo que representa un teléfono celular roto. EST dibujó una serie abundante de puntos a manera de lluvia de abundantes lágrimas.

Ilustración 14. Lo que entristece a EST



-MAR “lo que más me entristece es pensar que pueda perder este celular que me regaló mi mamá, o que me roben mi mochila, o cuando me despido todas las mañanas de mi papá cuando se va a trabajar. Todo esto me pone muy triste y a veces me pongo a llorar, me siento decepcionado y siento dolor por la pérdida de algo tan valioso como mi celular que me regaló mi mamá. A veces siento que tengo depresión y me siento abandonado. Y yo me pongo a jugar con el celular o me pongo a ver tele para intentar olvidar lo que pasó”.

En la ilustración 15 se puede apreciar que MAR dibujó una cara con la mirada hacia riba de cuyos ojos fluyen unas gotas en forma de lágrimas y presenta la boca arqueada. A continuación, se muestra la imagen de lo que representa un teléfono celular

cruzado por una X roja y a un lado una mochila roja que está siendo sustraída por una mano. En la parte baja de la hoja se puede apreciar la imagen de dos personas del sexo masculino levantando su mano en señal de despedida (padre e hijo) y en el extremo inferior izquierdo hay una cara con la boca arqueada denotando tristeza.

Ilustración 15. Lo que me pone triste MAR



Como se puede ver en las ilustraciones se hacen evidentes diversos elementos que revelan las diversas situaciones que provocan que los adolescentes de este grupo experimenten tristeza entre las que se encuentran la pérdida de objetos significativos y el alejarse de las personas significativas para ellos.

Por otra parte, las frases de los integrantes del grupo revelan que suelen experimentar dolor ante la ausencia de una persona o la pérdida de un objeto que resulta significativo para ellos. De alguna forma hacen evidente lo planteado por Hauser y Safyer (2010) respecto a que la tristeza se correlaciona inversamente con el desarrollo del Self y es similar para ambos sexos. En este grupo de adolescentes podemos ver que la tristeza es un sentimiento de dolor anímico producido por un suceso desfavorable que optan por la distracción, debido a que lo experimentan como algo que aún no han aprendido a tolerar ni a procesar de forma favorable y por ello suelen buscar hacer algo que oriente su atención en algo placentero o que simplemente mantenga su atención ocupada en algo diferente.

Dentro de las respuestas verbales emitidas por los adolescentes, se hizo evidente lo que Muñoz-Polit, (2010) plantea acerca de que cuando la persona experimenta

tristeza manifiesta la necesidad de retirarse debido a que, el entorno resulta insatisfactorio, o sus expectativas no han podido cumplirse, ya que la función del retiro ayuda a generar un espacio y una distancia con respecto al mundo para evaluar, reflexionar y buscar posteriormente en otro lugar la satisfacción de sus necesidades.

En las respuestas emitidas por los adolescentes, observé que aún no tienen desarrollada la función de evaluar y reflexionar para buscar alternativas a su estado emocional asociado a la tristeza, muy probablemente debido a que, en se encuentran en la adolescencia temprana en la que el alcance y profundidad de darse cuenta es limitada y aún no han desarrollado las habilidades necesarias para el manejo apropiado de sus emociones (McConville, 1995). Además es muy probable que los adolescentes de este grupo aún se encuentran en lo que Kepner (1992) llama fase de adaptación y que por lo tanto no pueden hacer un manejo adecuado de la tristeza como lo señalan Hauser y Safyer (2010).

Tabla 12

Participante	Reconocimiento Emocional Propio	Expresión emocional constructiva		Expresión de tristeza	
		Verbal	Conducta	Verbal	Conducta
VAN	Si	No	No	Si	Si
MAR	Si	No	No	Si	Si
EST	Si	No	No	Si	Si
PAS	Si	No	No	Si	Si

En la tabla 14 se muestran de manera condensada los resultados de la sesión en cuanto al reconocimiento y la expresión de la tristeza. Se puede ver que todos los integrantes del grupo son capaces de reconocer cuando experimentan tristeza y son capaces de describir claramente las situaciones que los han entristecido e identifican sus conductas consecuencia de experimentar dicha emoción. Sin embargo, reportaron mediante sus expresiones verbales y conductuales que no se han podido expresar de forma constructiva porque les resulta una emoción difícil de manejar.

Por lo tanto, en términos generales los adolescentes de este grupo aún no han aprendido a expresar verbalmente y conductualmente su emoción de tristeza de manera constructiva.

Sesión 11

En esta sesión denominada “La línea del proceso”, el objetivo fue promover la reflexión de los participantes respecto del proceso psicoterapéutico para el fomento del darse cuenta, de lo aprendido y su posible puesta en práctica. Se empleó la técnica expresiva e integrativa a través del dibujo pues el dibujo es una integración holística de emociones, pensamientos y percepciones (Lowenfeld, 1961). Además, se empleó la escritura como forma de expresión emocional, pues de acuerdo con Fernández y Ramos (2011). la escritura promueve la salud mental, física y social.

Se inició con un saludo a los integrantes del grupo. A continuación, mostré el material realizado a lo largo de las sesiones. A continuación, pedí a los adolescentes que colocaran el material en la pared, en el orden en el que recordaran que se había elaborado cada uno de los trabajos. Esto se realizó con la intención de que cada uno de los integrantes del grupo hiciera un repaso de manera participativa del proceso.

Como se puede ver en la ilustración 16 los adolescentes acomodaron el material en el orden en que ellos quisieron. Este trabajo tuvo por objetivo promover en los adolescentes el darse cuenta, reconocer y estar en contacto con las emociones poniendo énfasis en la toma de consciencia de sus propias emociones para motivar la integración de su experiencia vivida durante el proceso como señalan Beitman y Yue, (2004).

Cuando los integrantes del grupo terminaron de colocar el material en la pared, les pedí que pusieran atención a cada uno de los trabajos que realizaron durante las sesiones del proceso y que se dieran cuenta de lo que habían aprendido y lo que resultó más importante para cada uno de ellos. Pues de acuerdo con López (2015) el dibujo es un lenguaje, una vía de expresión, conocimiento y autoconocimiento.

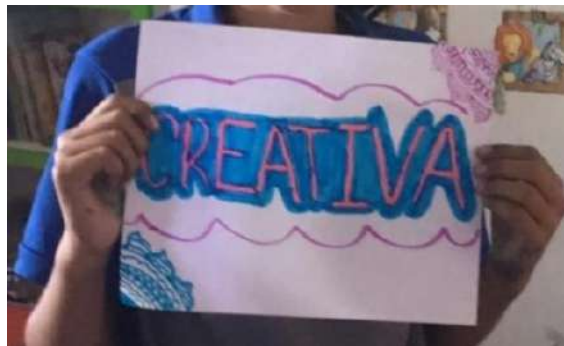
Ilustración 16. Galería de emociones



- VAN “estoy sorprendida de todo lo que hicimos, estuve muy creativa y aprendí a expresarme con dibujos. ... aprendí que el enojo sirve para hablar y no quedarme con el coraje... resolver los problemas hablando... mis debilidades las puedo resolver con mis fortalezas y del enojo aprendí que es bueno cuando lo usamos para arreglar los problemas y es malo cuando hacemos más grandes los problemas. De la tristeza aprendí que muchas veces puede ser porque me siento lastimada por mis amigas o porque mi papá se va a trabajar”, “aunque me enoje, ahora ya aprendí a manejarlo un poco más”. Me siento más segura porque aprendí a decir lo que me molesta y ya no tengo miedo de decirle a mi mamá como me siento, lo que siento me ayuda a conocerme y cómo puedo responder con mis emociones”.

En la ilustración 17 se puede ver a VAN mostrando su colorido dibujo en tonos rosa y azul con la palabra “CREATIVA”.

Ilustración 17. VAN creativa



-PAS “Me sentí imaginativo, lo del enojo me gustó porque pude sentir las partes de mi cuerpo en donde siento el enojo, me di cuenta que es en todo mi cuerpo y yo antes creía que sentía el enojo en mi cabeza y en mis pies, el dibujo que me gustó (ilustración 9) tiene mucho color y es como yo me siento

cuando me enojo. En el dibujo de fortalezas y debilidades, me dio un poquito de pena lo de mis debilidades, aprendí que puedo mejorar con mis fortalezas. Siento que los dibujos me ayudaron a expresar lo que siento y cuando los veo me sorprendo de lo que hice”.

En la ilustración 18 se puede ver a PAS mostrando su dibujo en tono azul con la palabra “IMAGINATIVO” circundada por una línea en forma de nube.

Ilustración 18. PAS Imaginativo



Psicoterapeuta: ¿De qué se dan cuenta?

-PAS “Me doy cuenta que me gusta dibujar y que es más fácil expresarme dibujando mis emociones, aprendí que cuando pensamos antes de hacer algo cambia la respuesta y cómo se arreglan los problemas”.

-MAR “aprendí a expresar mis emociones dibujando, aprendí que es importante hablar para arreglar los problemas, que es más fácil y más divertido dibujar lo que siento, cuando dibujé me sentí bien y me ayudó a explicar lo que siento, el dibujo que más me gustó es el del enojo porque ese día me di cuenta de todo mi poder y de que es mejor hablar en lugar de golpear- Me siento sorprendido de todo lo que hicimos” (ilustración 19).

En la ilustración 19 MAR dibujó a una persona del sexo masculino con la boca abierta a manera de sorpresa y al lado izquierdo se puede leer la palabra “Sorprendido”.

Ilustración 19. La sorpresa de MAR



-EST “aunque a mí no me gusta como dibujo, dibujar me ayudó a expresar mis emociones y me doy cuenta que existen muchas emociones que podemos expresar de muchas maneras dibujando o escribiendo. Ahora conozco más mis emociones y como las expreso, que es mejor hablar que gritar cuando me enojo y que cada uno tiene su forma de expresarse, dibujar me ayudó a conocerme y que los demás conocieran como soy y siento mis emociones, ahora me siento más segura de mis emociones. Me siento asombrada de ver todos los dibujos que hicimos y todo lo de las emociones que aprendí”

En la ilustración 20 EST dibujó una imagen femenina con las manos en la parte baja de la cara con la boca abierta en expresión de asombro y agregó la leyenda “Para mí esta experiencia fue:” en la parte media al costado izquierdo escribió “Asombrada”.

Ilustración 20. Experiencia de EST



En esta sesión se pudo ver que a través del dibujo los adolescentes expresaron lo que no habían expresado de otra manera (Stern, 1977). Y puede satisfacer su necesidad de comunicación que le ayuda a liberarse como afirma Oaklander (2010).

Se pudo constatar que la psicoterapia combinada con dibujo promovió que los adolescentes del grupo psicoterapéutico logaran un mayor autoconocimiento de sus emociones y las de las personas con las que establecen relaciones interpersonales. Además de generar en la mayoría de las sesiones la modificación de manifestaciones comportamentales para facilitar relaciones interpersonales más armónicas y satisfactorias.

Tabla 13

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión emocional constructiva		Expresión de enojo		Expresión de tristeza	
	Propio	Otros	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta
VAN	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
MAR	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
EST	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
PAS	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En la tabla 15 se muestran los resultados de la sesión en donde se puede observar que todos los integrantes del grupo reportaron que el proceso les ayudó para el reconocimiento emocional propio y de los demás tanto en lo referente al enojo como a la tristeza. Además de que aprendieron nuevas formas de expresar de manera constructiva sus emociones, tanto en el área verbal como conductual.

Sesión 12

Esta sesión tuvo por objetivo implementar un cuestionario para determinar las condiciones finales del proceso psicoterapéutico (ver Anexo 2). Pues el cuestionario que se implementó de inicio para la realización del diagnóstico no aplicó para conocer las condiciones finales, ya que el ciberacoso ya no se había presentado. En su lugar se decidió implementar cuatro preguntas para conocer cómo les ayudó el proceso reconocer y expresar las emociones de manera constructiva.

Esta sesión la inicié sólo con un saludo a los adolescentes. Posteriormente continué con la pregunta ¿Me gustaría que me dijeran qué cambios generó en ustedes el proceso psicoterapéutico, ¿cómo eran antes y cómo son ahora, también cómo se sentían antes y cómo se sienten ahora? Les proporcioné una cartulina y paquetes de marcadores de colores para que se expresaran por escrito.

De lo expresado por cada uno de los integrantes del grupo destaca:

-EST “era impulsiva y no sabía cómo manejar mis emociones, ahora soy menos impulsiva y ahora siento que manejo mejor mis emociones”

-VAN “Era un poco triste por lo que me pasaba, ahora soy más alegre porque sé cómo enfrentar mis problemas, sentía que enojarme era feo o malo y eso me hacía sentirme muy mal y ahora me siento más feliz porque aprendí a manejar mi enojo”

-MAR “antes no sabía cómo manejar mis emociones de enojo y ahora sé... que hablando. Antes sentía que los conflictos se arreglaban peleando, ahora sé que se arreglan hablando”

-PAS “Antes yo era muy enojón y respondía sin pensar, ahora me tranquilizo y pienso más antes de responder. Antes no podía controlar mi enojo, ahora sí puedo y siento que razonando con la gente puedo solucionar las peleas”

-Psicoterapeuta: ¿Cómo les ayudó el proceso psicoterapéutico para expresar sus emociones?

-EST “Siento que puedo controlar la situación y ya no me afecta como antes, los días que trabajamos las emociones me ayudó porque pude expresarme y pensar y responder sin violencia”

-MAR “yo tengo el control de la situación, me ayudó a conocer mis emociones y a responder no siendo violento cuando me pasan cosas que me hacen enojar”

-PAS “aprendí que cuando me enojo no es malo, que puedo sacar mi coraje de otra forma en lugar de golpear o insultar, aprendí que puedo hablar para no pelear, si yo no puedo resolver una pelea puedo hablar con mis amigos para calmarme o pedir ayuda”

-VAN “Aprendí que cuando me enojo puedo hablar y arreglarlo, puedo usar mis dibujos para expresar como me siento y me ayuda a tranquilizarme, ya no me pongo triste tan seguido”

-Psicoterapeuta: ¿Y en general en otras emociones diferentes al enojo qué aprendieron?

-EST “Al conocer más mis emociones puedo expresarme mejor y con mejores resultados”

-PAS “Es importante conocerlas... pues con lo de las hormonas nos salimos de control y conocernos nos ayuda a responder mejor sin tanta violencia como sucede en esta guardería”

-VAN “Son muy importantes las emociones y conocerlas me ha ayudado a entenderme mejor”

-MAR “que sería bueno que a todos se nos enseñara desde niños a conocer nuestras emociones y aprender a manejarlas para que viviéramos mejor”

Las respuestas emitidas por los adolescentes sugieren que haber participado en el proceso psicoterapéutico les permitió reconocer de forma sensible sus emociones, ayudó a emitir respuestas más asertivas ante situaciones de conflicto, evitando que terminen en violencia como anteriormente. Los enunciados finales muestran que la psicoeducación como parte de la psicoterapia ayuda en el reconocimiento y uso de las emociones y abre la posibilidad a la promoción de relaciones sanas.

Para evidenciar los efectos del proceso psicoterapéutico y conocer cómo fueron los cambios en el reconocimiento y la expresión constructiva de las emociones experimentadas por los adolescentes que participaron en el proceso psicoterapéutico. Se aplicó un cuestionario final con preguntas abiertas Anexo 2.

Tabla 14. Resultados finales

Participante	Reconocimiento Emocional		Expresión emocional constructiva		Expresión de enojo		Expresión de tristeza	
	Propio	Otros	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta	Verbal	Conducta
VAN	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
MAR	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
EST	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
PAS	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si

En la tabla 16 se muestran los resultados del proceso en su conjunto. Las respuestas de los integrantes del grupo señalan que el proceso les ayudó a reconocer tanto sus emociones como las de las otras personas. En cuanto a la expresión verbal y conductual del enojo que se les han presentado informan que han puesto en práctica lo aprendido en las sesiones del proceso terapéutico y que les ha ayudado a resolver sus conflictos familiares y escolares de una forma diferente sin generar violencia y llegando a soluciones que les han dejado satisfechos.

Capítulo IV. Conclusiones y recomendaciones

Al inicio de este trabajo me propuse un proyecto que hoy me parece bastante ambicioso, debido a que el reconocimiento y la expresión constructiva de las emociones es un proceso que está en concordancia con una etapa que se extiende en un período de nueve años y que requiere de diversos aspectos de maduración como la capacidad de introspección que no precisamente se ha dado en la etapa de los adolescentes que conformaron el grupo psicoterapéutico estudiado. Sin embargo, pude trabajar algunos elementos importantes que permitieron promover en cierta medida en los adolescentes el reconocimiento y la expresión constructiva de la emoción de enojo y la tristeza. Además de promover el ejercicio reflexivo que les permitiera orientarse en cuanto a su experiencia interna y sus respuestas comportamentales externas. Aunque faltó el trabajo con el reconocimiento de emociones como el miedo y la alegría. Sin embargo, esta tesis es un inicio para empezar a abordar la importancia que estriba el trabajo de las emociones debido a que juegan un papel fundamental en uso las relaciones interpersonales de los adolescentes y en las nuevas formas de comunicación a través de los medios electrónicos (Cowie, 2013).

El presente trabajo consistió en realizar descubrimientos por medios no estadísticos basados en experiencias de vida, comportamientos, emociones y sentimientos emitidos directamente por los participantes, y que de acuerdo a esto elementos cumple con lo que Stauss y Colbin (2002) denominan investigación cualitativa. En el transcurso del estudio pude observar que la entrada al mundo de los adolescentes se facilita cuando ellos perciben que hay interés en lo que para ellos es importante. Y abre la posibilidad de que se muestren participativos y cooperativos en el proceso psicoterapéutico. Pues no hay que perder de vista que la adolescencia es una etapa del desarrollo en la que los sujetos suelen ser muy reactivos y por lo tanto, es importante elegir estrategias terapéuticas que privilegien las preferencias de los participantes (Cornejo, 2014). Otro elemento básico es el reconocimiento de las emociones, que resulta indispensable para el posterior desarrollo de expresión emocional a manera de respuestas comportamentales y verbales constructivas.

Debido a que los adolescentes en esta etapa se encuentran más volcados hacia sus experiencias externas, se requiere poner especial atención en promover el darse cuenta en este aspecto, pues la falta de conciencia en el reconocimiento y la falta de experiencia en la conducción apropiada de sus emociones les hace difícil manejar los conflictos internos y externos, propiciando por tanto la falta de equilibrio entre organismo y su entorno. Y precisamente, como el entorno y sus relaciones interpersonales son el escenario de la experiencia de los adolescentes es que se implementó la sesión de “Mi entorno y yo” pues el entorno es el principal proveedor de las experiencias que generan las diversas emociones al interior de los adolescentes y además es un regulador de las formas de respuesta, que como se sabe son procesos básicos con características dinámicas y funciones adaptativas (James, 1994). Más aún en situaciones de acoso y sus respuestas adyacentes.

Por otra parte, al abordar las fortalezas y debilidades con miras a la promoción de la autoestima, en la sesión “Fortalezco mi autoestima” abordó debido a que forma parte de los procesos de crecimiento y auto-realización de las personas como plantea Maslow (1970). En el que la necesidad de estima, se encuentra asociada a su autopercepción, autoestima y lo que los demás le transmiten (heteroestima) esenciales para que los individuos se sientan satisfechos con lo que han conseguido desarrollar. En este caso se pudo observar que al poner luz sobre las fortalezas que cada uno tiene se dieron cuenta de manera inmediata que cuentan con aspectos personales que les pueden ayudar a superar sus dificultades o debilidades como dejaron ver en sus reflexiones y las verbalizaciones emitidas por ellos mismos.

Al trabajar el enojo se hizo evidente que la mayoría de sus respuestas estaban orientadas a manifestarse en conductas violentas que al ser una forma de respuesta estereotipada evidenció su falta de conciencia. Como lo revelaron los dibujos y los comentarios verbales emitidos. Por lo tanto para promover la capacidad de elegir la forma de reacción se promovió la habilidad de negociar interacciones interpersonales de manera exitosa mediante el diálogo acompañado de la consolidación de conductas saludables mediante la práctica acompañada por un adulto, en este caso el acompañamiento dado por mí para guiar la atención de los participantes hacia el darse

cuenta de sus respuestas y del poder y la responsabilidad que cada uno tiene de los comportamientos que emite en sus relaciones interpersonales familiares y sociales.

Respecto al trabajo con la empatía de los adolescentes se observó que al promover su sensibilidad ante las emociones de los demás aún presentan limitaciones, las respuestas emitidas evidenciaron que les cuesta trabajo la identificación de estados emocionales, debido muy probablemente al escaso desarrollo de habilidades para el manejo emocional como plantea McConville (1995) y a que en esta etapa su atención se encuentra enfocado en el exterior. En cuanto al *Reconocimiento emocional* al abordar este tema con el grupo de adolescentes, se encontró que a todos les sirvió tomar consciencia y darse cuenta de lo que ellos y las demás personas sienten. Les ayudó para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, tanto cercanas como sociales. Reportaron que les permitió tomar decisiones más acertada. Además, antes de emitir una respuesta que generara mayores conflictos lo pensaron más, lo que les permitió prevenir situaciones que podían terminar en violencia.

A través de los dibujos realizados a los que en todos los casos les pusieron su nombre los acompañaron de palabras o frases que expresaban lo que los adolescentes sentían. En lo referente a la *Expresión emocional constructiva* al preguntar al grupo de adolescentes acerca de la expresión emocional constructiva refirieron que les hace sentirse mejor, más maduros e inteligentes. Que les agrada saber que pueden emitir respuestas orientadas a solucionar sus problemas en las relaciones interpersonales, familiares y escolares, y que la mayoría de las experiencias que anteriormente terminaban en violencia, actualmente terminan en diálogo y acuerdos.

En lo correspondiente a la *Expresión de enojo* al abordar a los adolescentes en cuanto al enojo, reportaron que han aprendido a controlar su enojo mediante diversas estrategias como retirarse o recurrir al diálogo, para no generar peleas con familiares y/o compañeros de escuela. Además, han recurrido a la ayuda de una persona mayor para que les ayude en la solución de los problemas, y les ha ayudado a vivir mejor.

De la *Expresión de tristeza*, al abordar el tema de la expresión de tristeza, la mayoría de los adolescentes del grupo presentan aún dificultades en la expresión de

esta emoción. Con excepción de una participante quien refiere que el reconocimiento de sus fortalezas y el compartir sus experiencias con un adulto le han ayudado a sentirse liberada de esa emoción y actualmente ya no representa un problema.

Las respuestas emitidas por los adolescentes en el cuestionario final, evidencian que el reconocimiento y la expresión constructiva de las emociones en general y la expresión constructiva del enojo en particular les ayudo a prevenir la violencia en las relaciones interpersonales tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Presentaron respuestas que muestran que tuvieron un aprendizaje del manejo y expresión de sus emociones orientada a la resolución de problemas. De esta forma se muestra que la psicoterapia es un medio que permite a la persona entender lo que le sucede a nivel emocional y puede propiciar cambios significativos en sus pensamientos y conductas como lo señalan Linn y Graske (1988) y Muñoz-Polit, (2010).

Basada en la evidencia de las respuestas emitidas por los integrantes del grupo psicoterapéutico de este estudio se pudo constatar que la psicoterapia grupal humanista propició cambios en el reconocimiento y la expresión constructiva de emociones como el enojo y la tristeza en un grupo de adolescentes víctimas de ciberacoso. A través del proceso psicoterapéutico se brindó un espacio a los adolescentes, en dónde se promovió el trabajo con emociones mediante del proceso dialogal y el uso del dibujo como técnica expresiva, en el que la aceptación incondicional, la escucha activa y la empatía jugaron un papel preponderante.

Se buscó promover el reconocimiento y la expresión constructiva de emociones para generar nuevas formas de expresión en sus relaciones interpersonales y responder al plan de acción integral orientado a atender eficazmente a los adolescentes, como lo señala la Organización Panamericana de la Salud (2010). Atendiendo al dictado de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que establece que los adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y resguardar su integridad personal, con el fin de mejorar sus condiciones de bienestar y el libre desarrollo de la personalidad. Aunado a lo anterior, se atendió a lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (DOF, 2017) en cuanto a la promoción de las

habilidades sociales y emocionales para propiciar la convivencia pacífica y un ambiente de respeto en la comunidad escolar, así como la promoción de comportamientos que les augure calidad de vida digna para ellos y para las personas que les rodean.

Finalmente, al familiarizarse con sus emociones los adolescentes del grupo fueron capaces de ponerle nombre a lo que sienten y se dieron cuenta de que tienen la capacidad de cambiar las respuestas y preservar sus relaciones interpersonales en armonía. De forma que, para la pregunta de investigación *¿Cómo son los cambios en el reconocimiento y expresión emocional constructiva en adolescentes víctimas de ciberacoso?*, la investigación pone en evidencia que los cambios que se fueron generando a lo largo del proceso psicoterapéutico consistieron en mayor atención y toma de conciencia por parte de los adolescentes en el reconocimiento de sus emociones. Así como la puesta de atención en las diferentes formas de responder pues al trabajar con la toma de responsabilidad de cada uno de los integrantes se fue reforzando una forma de responder menos violenta y más constructiva a medida que avanzó el proceso. Sobre todo, que comprendieron que tienen la capacidad de elegir la forma en que responden ante el ciberacoso y que ellos son los únicos responsables de sus respuestas. Para tal propósito, se promovió el respeto a sus puntos de vista y su particular forma de expresión, cuidando continuamente que los cambios promovidos estuvieran orientados a propiciar una expresión constructiva y de relaciones sin violencia. En todo momento predominó la experiencia de vida de los adolescentes y su expresión emocional.

Con la implementación de este proceso psicoterapéutico humanista se pudo constatar que el reconocimiento y expresión constructiva de emociones en adolescentes que han sido víctimas de ciberacoso, permite la promoción de la capacidad de elegir la forma de reacción para evitar respuestas estereotipadas como la violencia. Además, se pudo evidenciar que las habilidades requeridas para resistir presiones, negociar interacciones interpersonales de manera exitosa para la consolidación de conductas saludables requieren del acompañamiento de un adulto que promueva su práctica, y guíe la atención de los participantes hacia el darse cuenta de sus respuestas y del poder

y la responsabilidad que cada uno tiene de las respuestas y comportamientos que emite. Se promovió que los adolescentes desarrollaran su potencial y mejoraran su capacidad para hacer frente a las dificultades de su vida.

Tomando como base la experiencia del proceso psicoterapéutico implementado, evidencia que el trabajo psicoterapéutico basado en emociones de adolescentes víctimas de ciberacoso puede generar nuevas formas de pensamiento que permiten disminuir el impacto en quienes lo experimentan y promueve la expresión emocional constructiva.

En este estudio encontré que, aunque los adolescentes aún requieren desarrollar habilidades necesarias para el manejo apropiado de sus emociones como la conciencia de sí mismos. Se puede trabajar esa toma de consciencia con el reconocimiento de sus fortalezas y capacidades para que desplieguen habilidades que contribuyan a su desarrollo emocional saludable. Pues como se pudo observar en los resultados obtenidos, es fundamental tener en cuenta el mundo de ideas, necesidades, preferencias, capacidades y habilidades de los adolescentes para el trabajo de acompañamiento y guía en su relación consigo mismos y el entorno. Así como trabajar en temas que sean de su interés y profundizar en ellos para que a medida que vayan explorando sus emociones también tomen conciencia de la forma en que las experimentan y que se den cuenta que tienen la capacidad y el poder de responder de manera acertada, constructiva y responsable. En pocas palabras promover que sean conscientes de sus capacidades, habilidades, la responsabilidad de sí mismos y la relación que establecen con su entorno.

Pues en el contexto de Ciudad Juárez donde coexisten diversas modalidades de violencia y otras problemáticas sociales que impactan negativamente en los procesos de desarrollo psicosocial de los adolescentes, se requieren políticas, programas e iniciativas que atiendan la violencia escolar y el ciberacoso. Se requieren, además, programas grupales orientados a atender las secuelas psicológicas derivadas del ciberacoso entre iguales. Por ello se hace necesario implementar programas de atención a las víctimas, para revertir el impacto emocional que esta violencia ha generado.

A manera de conclusión diré que debido a que el instrumento empleado para la elaboración del diagnóstico inicial sólo permitió la recogida de información inicial y no aplicaba para recogida de información al final del proceso, me encontré limitada para realizar puntos de comparación del antes y el después.

Es necesario dejar claro que las limitaciones que se presentaron durante este proceso psicoterapéutico, fue la fluctuación de la población en la estancia, que ocasionó que el número inicial del grupo de 7 se redujera a 4 integrantes. Otra limitante fue que el espacio físico estuvo reducido, lo que impidió que se realizaran técnicas expresivas de movimiento físico, además de que se contó con escasa privacidad debido a que el espacio era abierto y en diversas situaciones hubo niños pequeños que por curiosidad se acercaban a preguntar y en ocasiones interrumpieron el trabajo terapéutico.

Recomendaciones

De mis recomendaciones, la primera es que se implemente una campaña de prevención del ciberacoso en todas las escuelas de educación primaria debido a que es una población altamente receptiva a la información orientada a la autoprotección. La segunda recomendación es, que a nivel secundaria en donde está la mayor población afectada por el problema del ciberacoso, se realicen talleres psicoeducativos orientados al conocimiento, comprensión y expresión constructiva de sus estados emocionales, para que pueda integrar su experiencia y tener el control de sus respuestas sin verse invadido por emociones que desencadenen en actos de reproducción de la violencia y la promoción de formas comunicativas más apropiadas.

Mi propuesta de intervención es que, considerando que Ciudad Juárez cuenta con uno de los treinta y dos centros de Inclusión Digital de la red Punto México Conectado en toda la República Mexicana, se aproveche este espacio para implementar programas de orientación y educación para el uso seguro y responsable de las nuevas tecnologías para prevenir el ciberacoso en toda la población infantil y juvenil. Así como implementar talleres permanentes y procesos psicoeducativos para promover nuevas formas de comunicación sin violencia, en todos los espacios educativos. Además, sería importante desde las universidades desplegar grupos de profesionales de la salud

mental para que contribuyan a la disminución del malestar derivado del ciberacoso, en estancias infantiles en donde se encuentra cautiva una amplia población. Finalmente, recomiendo implementar talleres para la sensibilización y orientación del personal que labora en escuelas de nivel primaria y secundaria, así como en estancias infantiles, respecto del manejo adecuado de la violencia interpersonal en la población a su cargo.

Para concluir este documento reiteraré una frase que escribí hace 20 años al finalizar mi tesis de licenciatura respecto a que “Sería un gran logro para la humanidad que al igual que los avances tan significativos en la tecnología, se presentaran también adelantos e innovaciones en el área de la salud mental para el bienestar emocional y físico de las personas” (Cervantes, 1999).

Estoy convencida que la psicoterapia humanista es una herramienta sumamente valiosa que facilita el acompañamiento, la orientación y guía de los adolescentes para la toma de conciencia de sus capacidades, la responsabilidad de sus elecciones y el desarrollo de su potencial humano. Considero que con este trabajo aporté una herramienta de cambio que puede ayudar a que las próximas generaciones de adultos reconozcan y expresen sus emociones de manera constructiva sus emociones para generar una vida más saludable y en armonía con ellos mismos y su entorno. Finalmente puedo decir que al hacer psicoterapia humanista estuve implícitamente promoviendo la paz en las relaciones interpersonales en los adolescentes con los que trabajé.

Referencias documentales

Referencias bibliográficas

- Almario, J. (2016). *Una mirada existencial a la adolescencia*. Colombia: Manual Moderno.
- Álvarez, A. (2009). *Gestalt y violencia: cuando el encuentro se vuelve desencuentro*. Uruguay: Psicolibros.
- Álvarez-Gayou J.(2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Aguirre, A. (1996). *Psicología del Adolescente*. México: Alfaomega Grupo Editores, S.A. de C.V.
- Beitman, B. y Yue D. (2004). *Psicoterapia Programa de formación*. Barcelona: Masson.
- Berelson, B. (1992). *Content Analysis in Communications Research*. New York: The Free Press.
- Buber, M. (1984). *Yo-Tú*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cain, D. & Seeman, J. (2002). *Humanistic Psychotherapies: Handbook of Research and Practice*. Washington: American Psychological Association.
- Cannon, W. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. New York: Appleton.
- Castanedo, C. (1997). *Grupos de Encuentro en Terapia Gestalt*. Barcelona: Herder.
- Castanedo, C. y Munguía, G. (2012). *Diagnóstico, Intervención e Investigación en Psicología Humanística*. España: CCS.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- Cornejo, L. (2014). *Manual de Terapia Gestáltica Aplicada a los Adolescentes*. (5ª. Ed.), España: Desclée de Brouwer.
- Damasio, A (2005). *Descartes error: emotion, reason, and the human brain*. London: Penguin Books.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: constructing the conscious brain*. New York: Random House.
- Darwin C. (1984). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Madrid: Alianza.
- Delacroix, J. (2008). *Encuentro con la psicoterapia: Una visión antropológica de la relación y el sentido de la enfermedad en la paradoja de la vida*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Díaz, I. (2000). *Bases de la terapia de grupo*. México: Pax.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación; Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fietz, C. (2002). *Terapia Corporal en el tratamiento del abuso infantil y juvenil. Manual de técnicas*. Chile: Cuatro Vientos.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. y Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. National Center for Missing & Exploited Children. Recuperado de http://www.unh.edu/ccrc/pdf/Victimization_Online_Survey.pdf

- Fried, D. y Schnitman, J. (2008). *Resolución de conflictos: Nuevos diseños, nuevos contextos*. Buenos Aires: Granica.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garfield, S. (1980). *Psychotherapy: An eclectic approach*. New York: Wiley.
- Goble, F. (1977). *The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow*. México: Trillas.
- González, J. (1999). *Psicoterapia de grupos: Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Greenberg, L. & Paivio, S. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: The Guilford Press.
- Guimón, J. (2003). *Manual de terapias de grupo: tipos modelos y programas*. España: Biblioteca Nueva.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Hurlock E. (1980). *Psicología de la adolescencia*. México. Paidós Psicología Evolutiva.
- Ibarra, E. (2014). *Protección de niños en la red: Sexting, Cyberbullying y Pornografía Infantil*. México: UNAM.
- Jackson, S. & Goossens, L. (2016). *Handbook of adolescent Development*. New York: Routledge.
- James, W. (1994). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica S.A.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2008). *Investigación del comportamiento humano: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGrawHill.
- Kepner, J. (1992). *Proceso corporal. Un enfoque Gestalt para el trabajo corporal en psicoterapia*. México: Manual Moderno.
- Kriz, J. (2001). *Corrientes fundamentales en psicoterapia*. Argentina: Amorrortu.
- Kowalski R, Limber S. y Agatston P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Latner, J. (2007). *Fundamentos de la Gestalt*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción: su manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Linn, S. y Garske, J. (1988). *Psicoterapias contemporáneas: Modelos y métodos*. España: Desclée de Brouwer.
- Lowen, A. (2016). *El lenguaje del cuerpo: dinámica física de la estructura del carácter*. Barcelona: Erder.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora I y II*. Buenos Aires: Kapelusz.
- McConville, Mark. (1995). *Adolescence: Psychotherapy and the emergent self*. San Francisco, C.A.: Gestalt Institute of Cleaveland Publication.
- McLeod, J. (2010). *Case Study Research in Counselling and Psychotherapy*. California: SAGE Publications Ltd.
- Marsh, D. & Stroker, G. (2010). *Theory and Methods in Political Science* (2nd. Edition). USA: Palgrave Macmillan.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

- Muñoz-Polit, M. (2008). *La sensibilidad Gestalt en el trabajo terapéutico: Desarrollo del potencial humano*. México: Editorial Pax.
- Muñoz-Polit, M. (2010). *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista*. México.
- Naranjo, C. (2011). *La vieja y Novísima Gestalt: Actitud y Práctica de un Experiencialismo Ateórico*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Oaklander, V. (2010). *Ventana A Nuestros Niños Terapia Gestáltica Para Niños Y Adolescentes*. (6ª. Ed.), Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Oaklander, V. (2006). *El Tesoro Escondido*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. USA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Parloff, M., Waskow, I. & Wolfe, B. Research on therapist variables in relation to process and outcome. En Garfield S. & Bergin, A. E. (1978). *Handbook of psychotherapy and behavior change* (2ª. Ed.) Nueva York: Wiley.
- Patchin, J. & Hinduja, S. (2012). *Cyberbullying prevention and response: experts perspectives*. New York: Routledge.
- Patchin, J. & Hinduja, S. (2015). *Bullying Beyond the schoolyard, preventing and responding to cyberbullying*. California: Corwin.
- Perls, F. (1975). *Yo, Hambre y Agresión: Los comienzos de la terapia gestáltica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perls, F. (2011). *El Enfoque Gestáltico & Testimonios de Terapia*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Perls, F., Hefferline, R. y Goodman, P. (2006). *Terapia Gestalt: la excitación y el crecimiento de la personalidad humana*. Madrid: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press.
- Polster, E. y Polster, M. (2008). *Terapia gestáltica: Perfiles de teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Powell, M. (1982). *La psicología de la adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Reyes, G. (2005). *Psicodrama paradigma, teoría y método*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.
- Rogers, C. (2004). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Schnake, A. (2010). *Los diálogos del cuerpo*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Strauss, A. y Colbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Stern, A. (1977). *La expresión*. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural, S. A.
- Salama, H. (2004). *Gestalt: de persona a persona*. (3ª. Edición). México: Alfaomega.
- SMP Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Stevens, J. O. (1990). *El darse cuenta: sentir, imaginar, vivenciar*. Chile: Cuatro Vientos Editorial.

- Soutullo, C. y Mardomingo, M. J. (2009). *Manual de psiquiatría del niño y el adolescente*. España: Médica Panamericana.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sroufe, L. A. (2000). *Desarrollo Emocional*. México: Oxford.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. España: Paidós.
- Velázquez, L.M. (2010). *Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria*. México: Eikon Ediciones.
- Weeler, G. & McConville, M. (2014). *The heart of development: Gestalt approaches to working with children, adolescents and their worlds*. Vol. 1: Childhood. New York: Routledge.
- Weiner, I. V. (1992). *Métodos en psicología clínica*. México: Limusa.
- Yalom, I. (1986). *Teoría y práctica de la psicoterapia de grupo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Yontef, G. (1993). *Awareness dialogue and process*. New York: Journal Press.
- Yontef, G. (2009). *Proceso y Diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Chile: Cuatro Vientos Editores.
- Yontef, G. & Simkin, J. (1989). Gestalt therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 323–361). New York: Peacock.
- Zinker, J. (2003). *El proceso creativo en la terapia gestáltica*. México: Paidós.
- Zinker, J. (2005). *En busca de la Buena Forma*. México: Instituto Humanista de Sinaloa.

Referencias científicas

- Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V. & Salame, W. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), DOI.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011
- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12. Pp. 41-57
- Albdour, M., Hong, J., Lewin, L. & Yarandi, H. (2019). The Impact of Cyberbullying on Physical and Psychological Health of Arab American Adolescents. *Journal of Immigrant and Minority Health*. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10903-018-00850-w>
- Álvarez-Cienfuegos, A. y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 62. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/art3.pdf>
- Anderson, J., Bresnahan, M., & Musatics, C. (2014). Combating weight-based cyberbullying on facebook with the dissenter effect. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 10(10). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e64b/4b4a8a368064d4d4bfe2b9b7d34b39eccd29.pdf>
- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.001>

- Aricak, O. & Özbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55. doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.015
- Armero, P., Bernardino, B. y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52). doi.org/10.4321/S1139-76322011000600016
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying: from the lens of bullies, victims. Bully-victims and bystanders among Malaysia young adults. *Telematics and informatics*, 35(5). doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002
- Bertaux, D. & Kohlin, M. (1984). The Life History Approach: a Continental View, *Annual Review of Sociology*, 10, 215-135.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava MJ. & Ortega-Barón J. (2019). Psychometric Properties of the CYBVICS Cyber-Victimization Scale and Its Relationship with Psychosocial Variables. *Social Science*. 8(1). Recuperado de <https://doi.org/10.3390/socsci8010013>
- Castellanos, V. M., Villa, F. I., y Gámez, M. (2017). Cyberbullying: Un problema de salud mental entre adolescentes mexicanos. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 5-12.
- Childress R. & Gillis, J. (1997). A study of pretherapy role induction as an influence process. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 540-544.
- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*, 25, 287-292.
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Convives* 3. Recuperado de http://www.fedadi.org/OTROS/Revista%20CONVIVES%20N_3%20Abril%202013.pdf#page=16
- Di Lorenzo, M. (2012). Nuevas formas de violencia entre pares: del bullying al cyberbullying. *Revista Médica del Uruguay*, 28 (1). Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rmu/v28n1/v28n1a07.pdf>
- Domínguez-Alonso, J.; Vázquez-Varela, E. y Nuñez-Lois, S. (2017). Cyberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes. *Relieve*, 23(2). doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.23.2.8485>
- Dredge, R., Gleeson, J. F., & de la Piedad García, X. (2014). Risk factors associated with impact severity of cyberbullying victimization: a qualitative study of adolescent online social networking. *Cyberpsychol. Behavioral. Social Network*, 17, doi: 10.1089/cyber.2013.0541
- Duarte, C., Pittman, S., Thorsen, M., Cunningham, R. & Ranney, M. (2018). Correlation of Minority Status, Cyberbullying, and Mental Health: A Cross-Sectional Study of 1031 Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 11, (1). doi.org/10.1007/s40653-018-0201-4
- Echeburúa, E. (2015). Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica. *Terapia Psicológica*, 33 (2). doi.org/10.4067/S0718-48082015000200006
- Elipe, P., Mora-Merchan, J. & Nacimineto, L. (2017). Development and Validation of an Instrument to Assess the Impact of Cyberbullying: The Cybervictimization Emotional Impact Scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 20(8). DOI.org/10.1089/cyber.2017.0069

- Escobar-Echavarria, J., Montoya-González, L., Restrepo-Bernal, D. y Mejía-Rodríguez, D. (2017). Ciberacoso y comportamiento suicida. ¿Cuál es la conexión? A propósito de un caso. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46. DOI.org/10.1016/j.rcpeng.2017.09.004
- Estrada, R., Escoffié E. y García, R. (2016). Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: Una intervención con juego grupal. *Psicumex*, 6 (2). Recuperado de <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/98/77>
- Fernández, P. y Ramos, N. (2011). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A. & Corsello, C. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics*. 44(14). doi.org/10.1186/s13052-018-0446-4
- Fisher, B., Gardella, J. & Teurbe-Tolon, A. (2016). Peer Cybervictimization Among Adolescents and the Associated Internalizing and Externalizing Problems: A Meta- Analysis. *Journal Youth Adolescence*, 45. doi:10.1007/s10964-016-0541-Z
- Galván, N. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caleidoscopio Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. 33. Recuperado de <http://revistas.psicoags.net/index.php/caleidoscopio/article/view/185/107>
- Gámez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. & Calvete, E. (2013) Longitudinal and Reciprocal Relations of Cyberbullying and Depression, Substance Use, and Problematic Internet Use Among Adolescents. *Journal of Adolescent Health*. 53. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.03.030
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 11(2). Recuperado de <http://www.federicofroebel.org/secondary/presentacion-redes/prevalencia-yconsecuencias-del-cyberbullying.pdf>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. (2017). *Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín*. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes. 4(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152555003.pdf>
- Giménez G., Arnaiz, P., Cerezo, F. y Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Revista científica de comunicación y educación*. 56(3). 1-12. DOI.org/10.3916/C56-2018-03
- González-Cabrera, J., Calvete, E., León-Mejía, A., Pérez-Sancho, E. & Peinado, J. M. (2017). Relationship between cyberbullying roles, cortisol secretion and psychological stress. *Computers in Human Behavior*. 70. Recuperado de http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/PaperCHB_2017_153-160_.pdf
- Hamm, M., Newton, A., Chisholm, A., Shulhan, J., Milne, A., Sundar, P., Ennis, & Hartling, L. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People A Scoping Review of Social Media Studies. *JAMA Pediatrics*, 169(8). DOI:10.1001/jamapediatrics.2015.0944

- Hauser, S. & Safyer, A. (2010). Ego development and adolescent Emotions. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4). P. 487-502. DOI: 10.1207/s15327795jra0404_3
- Hsieh, Y., Shen, A., Wei, H., Feng, J., Huang, S. & Hwa, H. (2016). Associations between child maltreatment, PTSD, and internet addiction among Taiwanese students. *Comput. Human. Behav.* 56, 209–214. DOI: 10.1016/j.chb.2015.11.048
- Hutzell, K. & Payne, A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 370–385. doi.org/10.1177/1541204012438926
- Ives, E. (2014). La identidad del adolescente. Como se construye. *Adolescere*. 2(2). Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/02-01%20Mesa%20debate%20-%20Eddy.pdf>
- Juszczak, L, & Sadler, L. (1999). Adolescent Development: Setting the Stage for Influencing Health Behaviors. *Adolescent Medicine, State of the Art Reviews*, 10(1), 1-11.
- Keltner, D., Moffit, T., & Stouthamer-Loeber, M. (1995). Facial expression of emotion and psychopathology in adolescent boys. *Journal and Abnormal Psychology*, 104(4), 644-652.
- Kim, S., Colwell, S. R., Kata, N., Boyle, M. H. & Georgiades, K. (2017). Cyberbullying Victimization and Adolescent Mental Health: Evidence of Differential Effects by Sex and Mental Health Problem Type. *J Youth Adolescence*. ISSN1573-6601 <https://DOI.org/10.1007/s10964-017-0678-4>
- Kowalski, R., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*,. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20.
- LaTorre, R. A. (1977). Pretherapy role introduction procedures. *Canadian Psychological Review*, 18, 308-332.
- Lane, R., Ryan, L. & Greenberg, L. (2015). Memory reconsolidation, emotional arousal, and the process of change in psychotherapy: New insights from brain science. *Behav Brian Science*, 38. Doi: 101017/S0140525X14000041.Epub2014May15.
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar* 36(56). Doi.org/<https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- López, N. (2015). Bloqueo instrumental en el aprendizaje del dibujo. *Arte y Movimiento*. 12 Universidad de Jaen, Pags. 69-75.
- Lozano-Vargas, A. y Vega-Dienstmaier, J. (2013). Evaluación psicométrica y desarrollo de una versión reducida de la nueva escala de ansiedad en una muestra hospitalaria de Lima, Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental Pública*, 30, (2). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342013000200008&script=sci_arttext
- Lumley, M., Schubiner, H., Lockhart, N., Kidwell, K., Harte, S., Clauw, D. & Williams, D., (2017). Emotional awareness and expression therapy, cognitive-behavioral therapy, and education for fibromyalgia: a cluster-randomized controlled trial Pain. Author manuscript; available in PMC 2018 Dec 1.

- Published in final edited form as: Pain. Dec; 158(12): 2354–2363.
DOI:10.1097/j.pain.0000000000001036
- Mapua, J. (2018). *Coping with cyberbullying*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc.
- Martínez-Monteaagudo, M., Delgado, B., Inglés C. & García-Fernández, (2018). Cyberbullying in the university setting. Relationship with family environment and emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 91. DOI: 10.1016/j.chb.2018.10.002
- Mayring (2000). Quantitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 1 (20), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385#g4>
- Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 4, 149-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=477152556008>
- Menesini, E., Palladino, B.E. & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1). <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124>
- Mestre, M., Samper, P., y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14 (2), 227-232.
- Moreno, J. (2012) *Las bases de la psicoterapia*. Argentina: Hormé.
- Nadkarni A & Hoffman, S. (2012). Why do people use facebook?. *Pers Individual Differences*, 52(3). P. 243-239.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7). DOI.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problem in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* 12(4). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/13e7/755d6e9ec2c6c00d7b7f86f685b7652ce952.pdf>
- Ortega-Barón, J., Torralba, E. y Buelga, S. (2017). Distrés psicológico en adolescentes víctimas de cyberbullying. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.1.1767>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2007). *Cuestionario de Cyberbullying*. Manuscrito inédito.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J.A., Genta, M.L., Brighi, A., Guarini, A. & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, 342–356.
- Ortega-Ruiz, R., Elipe, P. & Monks, C. (2012). The emotional responses of victims of cyberbullying: Worry and indifference. *British Journal of Educational Psychology*. Monograph Series II. 139-153.
- Palmero, F. (2000). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Revista Española de Motivación y Emoción*. 1. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>

- Paradeisioti, A., Papacosta, E., Giannakopoulos, G. & Kolaitis, G. (2019). Bullying, peer victimization, and emotional problems in Cypriot adolescents referred to mental health services a comparison of normative and clinical data, *Journal of School Violence*, 18(1), DOI: 10.1080/15388220.2017.1423490
- Peker, A. (2015). Analyzing the Risk Factors Predicting the Cyberbullying Status of Secondary School Students. *Education and Science* 40(181). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Adem_Peker/publication/283624064_Analyzing_The_Risk_Factors_Predicting_The_Cyberbullying_Status_of_Secondary_School_Students/links/57574c0f08ae05c1ec16d213/Analyzing-The-Risk-Factors-Predicting-The-Cyberbullying-Status-of-Secondary-School-Students.pdf
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Perren, S. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9. DOI: [org/10.1080/17405629.2011.643168](https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168)
- Petersen, C., Grobler, H. & Botha, K. (2018). Reconstructing adolescent identity within the context of family violence. *Southern African Journal of Social Work and Social Development*, 30 (3). DOI: [10.25159/2415-5829/2005](https://doi.org/10.25159/2415-5829/2005)
- Pornary, D. & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/209950317_Peer_and_Cyber_Aggression_in_Secondary_School_Students_The_Role_of_Moral_Disengagement_Hostile_Attribution_Bias_and_Outcome_Expectancies
- Pueyo, A. (2012). Presente y futuro de la violencia interpersonal en las postrimerías del estado de bienestar. *Anuario de psicología* 42(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97026840004>
- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S. & Extremera, N., (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. *Comunicar*, 56(26). Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C56-2018-01>
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, y J., Górriz, A. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y consciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 21. Recuperado de [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821019ISSN 0214-9915](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711821019ISSN%20214-9915)
- Salmerón, M. e Inostroza, C. (2017). Repercusiones sobre la salud del maltrato entre iguales coso escolar y ciberacosos. *Revista de Estudios de Juventud*, 115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6215271>
- Selkie, E., Kota, R., Chan, Y., & Moreno, M. (2015). Cyberbullying, depression, and problem alcohol use in female college students: a multisite study. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* 18, 79–86. doi: 10.1089/cyber.2014.0371
- Selkie, E., Fales, J., & Moreno, M. (2016). Cyberbullying prevalence among us middle and high schooleaged adolescents: A systematic review and quality assessment. *Journal of Adolescent Health*, 58(2). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1054139X15003821>

- Shakir, T., Bhandari, N., Andrews, A., Zmitrovich, A., Gadomski, J., McCracken, C. & Morris, C. (2018). Social Media and Its Impact on Adolescents. *Pediatrics*, 141 (1). Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/141/1/MeetingAbstract/240>
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology Psychiatry*. 49 (4):376-85. DOI:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Sourander, A., BrunsteinKlomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720-728. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2010.79
- Torres, I., Robles, A. y Liménez, A. (2017). Ciberacoso en los alumnos de nivel secundaria: caso Escuela Esteban Baca Calderón. *Educateconciencia*. 16(17). Recuperado de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/articulo/view/386/419>
- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista digital EOS*, 3(1). Recuperado de <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/EMOCIONES-Y-SENTIMIENTOS-EN-EL-ACOSO-ESCOLAR.pdf>
- Valkenburg, P.M. & Peter J. (2011). Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal Adolescence Health*. 48(2). DOI: 10.1016/j.jadohealth.2010.08.020.
- Van den Eijnden, R., Vermulst, A., Van Rooij, A., Scholte, R., & Van de Mheen, D. (2014). The bidirectional relationships between online victimization and psychosocial problems in adolescents: A comparison with real-life victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 790-802. DOI: 10.1007/s10964-013-0003-9
- Vranjes, I., Erreygers, S., Vandebosch, H., Baillien, E., & De Witte, H. (2018). Patterns of cybervictimization and emotion regulation in adolescents and adults. *Aggressive Behavior*, 44(6). Recuperado de <https://doi.org/10.1002/ab.21790>
- Watts, L., Wagner, J., Velasquez, B., & Behrens, P. (2017). Cyberbullying in higher education: a literature review. *Comput. Human. Behav.* 69, 268–274. doi: 10.1016/j.chb.2016.12.038
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement 1), 64-65.
- Xiao-Wei, C., Cui-Ying, F. Qing-Qi, L. & Zong-Kui, Z. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.039>
- Yudes-Gómez, C, Baridon-Chauvie, G. & González-Cabrera, J. (2018). Cyberbullying and problematic Internet use in Colombia, Uruguay and Spain: Cross-cultural study. *Comunicar*, 56 (26). *Media Education Research Journal*, DOI: <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/277247521_Scientific_research_on_bullying_and_cyberbullying_Where_have_we_been_and_where_are_we_going

Referencias de informes oficiales

- CRC Cyberbullying Research Center (2016). *Cyberbullying Data*. EEUU: CRC. Recuperado de <https://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>
- DOF Diario Oficial de la Federación (2012). NORMA Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012, *Del expediente clínico*. México: DOF Recuperado de <http://www.dgis.salud.gob.mx/descargas/pdf/NOM-024-SSA3-2012.pdf>
- DOF Diario Oficial de la Federación (2017). *ACUERDO número 25/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509537&fecha=29/12/2017
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Módulo sobre Ciberacoso 2017 MOCIBA. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ciberacoso/2017/doc/mociba2017_resultados.pdf
- OMS Organización Mundial de la Salud (2002). *World Report on violence and health*. Geneva: WHO. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=E39058FF15381D0121F3675D7D0A5079?sequence=1
- OMS Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/145089/WHO_NMH_NVI_14.2_spa.pdf;jsessionid=ABA3E066775BBEE1AAD877A88197D9AB?sequence=1
- OMS Organización Mundial de la Salud (2017a). *Temas de salud; Violencia*. OMS. Ginebra: Recuperado de <http://www.who.int/topics/violence/es/>
- OMS, Organización Mundial de la Salud (2017b). *Trastornos mentales*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs396/es/>
- OMS Organización Mundial de la Salud (2018a). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- OMS Organización Mundial de la Salud (2018b). *La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%*. <https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2016/depression-anxiety-treatment/es/>
- OPS Organización Panamericana de la Salud (2016). *Informe sobre la situación de la prevención de la violencia en la Región de las Américas*. Washington. OPS. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/18831>
- OPS Organización Panamericana de la Salud (2010). *Estrategias y plan de acción regional sobre Adolescentes y Jóvenes: 2010-2018*. Washington. OPS. Recuperado de <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>

- Orquiz, M. (2015). Celulares “activos” aquí casi superan al total de la población.). *El Diario de Juárez*. (02/08/2015). Recuperado de http://diario.mx/Local/2015-08-02_67705e37/celulares-activos-aqui-casi-superan-al-total-de-la-poblacion/
- Santillán M. L. (2015). Ciberbullying: perfil de víctimas y victimarios. Recuperado de http://ciencia.unam.mx/leer/418/Ciberbullying_perfil_de_victimas_y_victimarios
- Willard, N. (2005). Cyberbullying and Cyberthreats. Trabajo presentado en la Conferencia Nacional del Center for Safe and Responsible Use of the Internet, Washington, 15 de agosto. Recuperado de bcloud.marinschools.org/SafeSchools/Documents/BP-CyberBandT.pdf
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). Una mirada a la infancia y adolescencia en México. *Cuarto Premio UNICEF*. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEF-WEBV2\(2\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_4topremioUNICEF-WEBV2(2).pdf)
- UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). Recuperado de <https://data.unicef.org/topic/adolescents/adolescent-demographics/>
- WHO World Health Organization (2018a). *Depresión*. Recuperado de http://www.who.int/mental_health/management/depression/es/
- WHO World Health Organization (2018b). *Violence against children*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/violence-against-children/en/>

Referencias hemerográficas

- Antúnez, Z. y Vinet, E. (2013). Problemas de salud mental en estudiantes de una universidad regional chilena. *Revista Médica de Chile*, 141(2), 209-216.
- Aradas, A. (2012). El Ciberacoso ya es un problema global en las escuelas. *BBC Mundo Tecnología*. (18 enero de 2012). Recuperado de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/01/120118_tecnologia_acoso_escolar_cibernetico_aa
- Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>
- Cervantes, M. C. (1999). Violencia contra la mujer en la relación de pareja: Prevalencia y dimensiones de abuso emocional. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- Chávez, G. (2017). Tecnología: Ciberbullying debe formar parte de la estrategia nacional de ciberseguridad. *EXPANSIÓN*. (2017/08/07) Recuperado de <https://expansion.mx/tecnologia/2017/08/07/ciberbullying-debe-formar-parte-de-la-estrategia-nacional-de-ciberseguridad>
- Cerutti, M. (2010). “Tres razones para odiar a Romina”. *Clarín*. (06/06/2010). Recuperado de https://www.clarin.com/tendencias/razones-odiar-Romina_0_rJpzrrWCPXx.html
- Duncan, P. (2013). *Drawing as a Method for Accessing Young Children's Perspectives in Research*. (Tesis Doctoral). Universidad de Stirling, Escocia, Reino Unido. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/e56b/70b1891ffadfa95d20c3a9bf1571fa1f8ee5.pdf>

- Fuente de la, J. R. (30 de Julio de 2018). Drogas y violencia. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/columna/juan-ramon-de-la-fuente/nacion/drogas-y-violencia>
- Hernández, J. (2014). Acoso escolar se viraliza en la red. *El Universal*. (24/08/2014). Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/primera-plana/2014/impreso/redes-sociales-viralizan-8216bullying-8217-46569.html>

Anexos

Anexo 1 Formato de Consentimiento informado

Ciudad Juárez, Chih. México, a _____ de _____ del 2018

Yo _____ en mi carácter de responsable directo del menor _____ doy mi consentimiento para que la **Lic. María del Consuelo Cervantes Muñoz** con el número de cedula **3163407**, quien actualmente cursa el programa de posgrado de Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz perteneciente a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, realice una intervención psicoterapéutica grupal, en la que el menor participará de manera voluntaria; asimismo, me comprometo a llevar a cabo las recomendaciones que me sean otorgadas en beneficio de él o ella. Por otra parte, puedo autorizar abandonar el proceso de intervención en el momento que yo así lo desee o en el momento en que la licenciada lo considere, ya sea por motivos de inasistencias y/o repercusiones. Hago constar mi conocimiento de que la información recabada será presentada en un grupo colegiado siguiendo las normas de confidencialidad y respeto del Código Ético del Psicólogo. Dicha información formará parte de un tema de investigación la cual será utilizada con fines científicos y educativos. Las sesiones de intervención serán grabadas en audio grabaciones y posteriormente transcritas con fines de análisis. En algunas sesiones grupales, se tomarán fotografías de los trabajos realizados y resultados de la participación en el taller.

Dejo constancia de que he sido debidamente informado de la duración y el horario de las sesiones, la ubicación, los objetivos y alcances de la práctica.

Se hace constar que el objetivo de la intervención es siempre en beneficio de la salud psicológica del menor.

Firma del padre, familiar o tutor
Muñoz

Lic. María del Consuelo Cervantes

Anexo 2. Instrumentos de registro



Questionario de Acoso a través de los medios electrónicos

No. _____ Fecha de hoy: _____

Marca con una X tu situación

- Tengo internet
 -----Tengo un teléfono celular
 -----Uso redes sociales, como Face-book, Instagram, Twitter, You-Tube, u otros
 -----Alguna vez, alguien se ha metido conmigo, me ha ofendido, se ha burlado o me ha ridiculizado a través de alguno de estos medios.

Nombre de la escuela:.....
 Grupo y grado:.....
 Colonia donde tú vives:.....
 Edad:..... Sexo:FemeninoMasculino

Instrucciones: marca con una "X" las situaciones que mejor te describan

1	¿Cómo te sientes cuando otra persona se mete contigo o te acosa a través de internet, teléfono celular? (Puedes marcar más de una opción).	<input type="checkbox"/> Me siento deprimido(a). <input type="checkbox"/> Me siento triste. <input type="checkbox"/> Humillado(a) <input type="checkbox"/> Que soy inferior a los demás <input type="checkbox"/> Ridiculizado(a) <input type="checkbox"/> Que soy tonto(a) <input type="checkbox"/> Indefenso (a), pienso que nadie puede ayudarme. <input type="checkbox"/> Solo, aislado(a) de los demás <input type="checkbox"/> Me siento enojado(a) <input type="checkbox"/> Me han hecho pensar que valgo menos <input type="checkbox"/> No me afecta, no siento nada. <input type="checkbox"/> Me preocupa lo que los demás puedan pensar o
2	¿Qué has hecho cuando alguien se ha metido contigo o te acosado a través de internet, teléfono celular? (puedes marcar más de una opción)	<input type="checkbox"/> Me he puesto a llorar. <input type="checkbox"/> He apagado el celular o la computadora <input type="checkbox"/> He ignorado lo que estaba pasando. <input type="checkbox"/> Le he dicho que no lo haga por el mismo medio (Llamada, SMS, etc.). <input type="checkbox"/> Se lo he dicho a mis amigos. <input type="checkbox"/> Se lo he dicho a mis padres. <input type="checkbox"/> Se lo he dicho a mi tutor u otro profesor. <input type="checkbox"/> He intentado hacerles lo que ellos a mí. <input type="checkbox"/> Otros: _____
3	¿Cada cuando se meten contigo o te acosan a través de internet, teléfono celular? (Para esta pregunta puedes marcar más de una opción).	<input type="checkbox"/> Una vez a la semana. <input type="checkbox"/> Varias veces a la semana. <input type="checkbox"/> Una o dos veces por mes <input type="checkbox"/> Más de un mes <input type="checkbox"/> Otro: _____
4	¿Por qué crees que esto te ha ocurrido a ti?	<input type="checkbox"/> porque yo lo provoqué <input type="checkbox"/> porque soy diferente a ellos <input type="checkbox"/> porque soy más débil. <input type="checkbox"/> por molestarme. <input type="checkbox"/> por hacerme una broma <input type="checkbox"/> no lo sé <input type="checkbox"/> otros: _____
5	¿Cuáles son los cambios en tu vida a partir estas experiencias?	<input type="checkbox"/> he reducido mi número de amigos. <input type="checkbox"/> he tenido problemas familiares. <input type="checkbox"/> evito salir a la calle <input type="checkbox"/> he dejado de ir la escuela. <input type="checkbox"/> He perdido el interés en las clases <input type="checkbox"/> He pensado en cambiarme de escuela <input type="checkbox"/> otro: _____
6	Con el paso del tiempo ¿cómo has solucionado esta situación?	¿Qué has hecho? _____ _____ _____
7	¿Otros de tus amigos también han sido objeto de burlas, ofensas o amenazas a través de los medios electrónicos?	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí ¿cuántos? _____

DASS-21

Por favor lee cada frase y marca el número 0, 1, 2 ó 3 para indicar en qué medida esa frase describe lo que te pasó o sentiste durante la última semana. No hay respuestas buenas o malas. Marca según tu primera impresión, no te detengas demasiado en cada frase.

Las opciones de respuesta son:

- 0 No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana
- 1 Sí, esto me pasó o lo sentí en alguna medida o en algún momento.
- 2 Sí, esto me pasó bastante o lo sentí muchas veces.
- 3 Si, esto me pasó mucho, o casi siempre.

1. Me costó mucho calmarme.	0	1	2	3
2. Me di cuenta que tenía la boca seca.	0	1	2	3
3. No podía sentir nada positivo.	0	1	2	3
4. Tuve problemas para respirar. (ej. respirar muy rápido, o perder el aliento sin haber hecho un esfuerzo físico).	0	1	2	3
5. Se me hizo difícil motivarme para hacer cosas.	0	1	2	3
6. Me descontrolé en ciertas situaciones.	0	1	2	3
7. Me sentí tembloroso/a (ej. manos temblorosas)	0	1	2	3
8. Sentí que estaba muy nervioso/a.	0	1	2	3
9. Estuve preocupado/a por situaciones en las cuales podría sentir pánico y hacer el ridículo.	0	1	2	3
10. Sentí que no tenía nada por que vivir.	0	1	2	3
11. Noté que me estaba poniendo intranquilo/a.	0	1	2	3
12. Se me hizo difícil relajarme.	0	1	2	3
13. Me sentí triste y deprimido/a.	0	1	2	3
14. No soporté que algo me apartara de lo que estaba haciendo.	0	1	2	3
15. Estuve a punto de tener un ataque de pánico.	0	1	2	3
16. Fui incapaz de entusiasmarme con algo.	0	1	2	3
17. Sentí que valía muy poco como persona.	0	1	2	3
18. Sentí que estaba muy irritable.	0	1	2	3
19. Sentí los latidos de mi corazón a pesar que no había hecho ningún esfuerzo físico.	0	1	2	3
20. Sentí miedo sin saber por qué.	0	1	2	3
21. Sentí que la vida no tenía ningún sentido.	0	1	2	3

Version chilena traducida y adaptada por E. Vinet, L. Rabbein, F. Román y J. L. Sainz, Departamento de Psicología,

Universidad de La Frontera, 2008.

Entrevista semiestructurada

Fecha: ____/____/____

Nombre del entrevistado:

Objetivo:

Conocer las emociones, pensamientos, conducta y consecuencias que ha vivido el adolescente como resultado del ciberacoso.

Preguntas:

1. ¿Cuándo has sido acosado a través de las redes sociales que emociones has experimentado?
-

2. ¿Qué es lo primero que has pensado cuando has sido acosado?
-

3. ¿Qué has hecho después de haber sido acosado en las redes sociales virtuales?
-

4. ¿Cuáles han sido los resultados obtenidos a partir de las respuestas que has dado ante el ciberacoso?
-

Cuestionario final

Fecha: ____/____/____

Nombre del

entrevistado:_____

Objetivo:

Conocer el aprendizaje que tuvieron los integrantes del grupo de las dimensiones abordadas durante el proceso psicoterapéutico.

Preguntas:

1. ¿Qué aprendiste acerca del **reconocimiento emocional**, describe un ejemplo de cómo lo has usado?

2. ¿Qué aprendiste acerca de **la expresión emocional constructiva**, describe un ejemplo de cómo lo has usado?

3. ¿Qué aprendiste acerca de **la expresión de enojo**, describe un ejemplo cómo la has usado?

4. ¿Qué aprendiste acerca de **la expresión de tristeza**, describe un ejemplo cómo la has usado?





La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Otorga el presente

Reconocimiento

María del Consuelo Cervantes Muñoz

Por haber obtenido el mejor promedio del Programa de

Maestría en Psicoterapia Humanista y Educación para la Paz

Por una vida científica, por una ciencia vital



MTRO. JUAN IGNACIO CAMARGO NASSAR

Rector



DR. DANIEL ALBERTO CONSTANDE CORTEZ

Secretaría General

Ed. Juárez, Chih., septiembre de 2019

