

Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales

María Inés Gómez del Campo del Paso,
Martha Leticia Salazar Garza
y Evelyn Irma Rodríguez Morrill

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona de Carl Rogers como una forma sistematizada y evaluable para incidir en las competencias sociales de los estudiantes universitarios y propiciar el aprender a convivir. El taller se implementó con 25 estudiantes en un diseño pretest, postest, aplicando un taller de 24 horas de duración. El análisis mixto muestra

Abstract

This paper presents the results of the application of an experiential workshop with person-centered approach of Carl Rogers as a systematic, measurable way to influence social skills and encourage college students learning to coexist. The workshop was implemented with 25 students in a pretest, post-test, using a workshop of 24 hours' duration. The mixed analysis shows an increase in social skills of university students,

MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO, Universidad Autónoma de Aguascalientes. MARTHA LETICIA SALAZAR GARZA, Universidad Autónoma de Aguascalientes. EVELYN IRMA RODRIGUEZ MORRILL, Universidad de Colima. [igomezdelcampo@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 175-190.
Fecha de recepción: 6 de diciembre de 2012 | Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2013.

un incremento en las competencias sociales de los estudiantes universitarios, corroborando que a través de los talleres vivenciales se fomentan las relaciones interpersonales que promuevan el desarrollo personal y la reflexión sobre el autoconcepto, dos elementos claves para lograr la competencia social y para propiciar una adecuada convivencia con los demás.

PALABRAS CLAVE

enfoque humanista, estudiantes universitarios, relaciones interpersonales, autoconcepto.

corroborating that through experiential workshops are encouraged relationships that promote personal development and reflection on self-concept, two key elements to achieve social competence and to facilitate appropriate coexistence with others.

KEYWORDS

humanistic psychology, college students, interpersonal relationships, self-concept.

A partir de los planteamientos de la UNESCO (Delors, 1997) sobre cómo debe enfocarse la educación en el nuevo milenio, las instituciones educativas han empezado a preocuparse por la forma de promover un aprendizaje más integral en los estudiantes, sobre todo, enfatizando aquellas habilidades que se tenían menos contempladas o bien que no se consideraban en la educación formal. Una de ellas es lo que Delors (1997) denomina *aprender a convivir*, que implica aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro, respetando los valores del pluralismo y la paz.

Esta habilidad ha sido denominada también *competencia social*, la cual puede definirse, de acuerdo con Trianes y Fernández-Figares (2010), como la capacidad para establecer relaciones interpersonales, que abarca habilidades de comunicación verbal y no verbal, regulación de emociones, empatía y conocimiento social de normas y valores. Además, implica procesamiento de información reflexivo y apropiado, autopercepciones de éxito y eficacia, así como la capacidad para la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana.

En este contexto, Medina y Mendoza (2009) explican que la institución universitaria debe proveer no sólo la dimensión intelectual, sino también la afectiva y social, en términos de una formación más holística e integral. El trabajo en equipo, la adaptabilidad, la solución de conflictos, la proactividad son competencias sociales que todo profesional requiere actualmente; lo ideal es que sean enseñadas y conscientemente asimiladas durante su proceso de formación universitaria.

Si bien ha existido el interés por promover las habilidades de convivencia y colaboración, así como la autorreflexión en los estudiantes de nivel medio superior y superior, como demuestran los estudios de Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira (2006), Muñoz de Visco y Morales (2010) y Berra (2011), utilizando, entre otras estrategias, los talleres vivenciales con enfoque humanista, aún no existen muchos reportes de investigaciones sobre los resultados obtenidos y, en la mayoría de los casos, las evaluaciones se realizan exclusivamente al término del taller, además de que cuentan con pocos estudios, que incluyen la comparación con un grupo control. Tampoco existe el seguimiento del impacto producido en la vida de la persona, o la evidencia de este seguimiento es escasa; no se toma en cuenta la experiencia de la persona respecto del taller mismo y sus aplicaciones en aspectos concretos de su vida una vez que éste concluye.

En este contexto, el presente artículo plantea, desde un análisis teórico y la presentación de un caso, la estrategia de los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, como una forma de promover esta competencia en los estudiantes universitarios.

Las competencias sociales en el estudiante universitario

En este trabajo, se parte del concepto de adultez emergente propuesto por Arnett (2000), para abarcar el periodo comprendido entre los 17 y los 25 años, ya que los estudiantes universitarios, si bien son legalmente adultos, en su calidad de estudiantes todavía dependen económica y emocionalmente de sus padres y, en su mayoría, viven con su familia de origen. Sin

embargo, los adultos emergentes tienen características particulares que los diferencian de los adolescentes y de los adultos jóvenes, por lo que el individuo se encuentra todavía en una etapa de exploración y formación de su identidad y sus relaciones.

Las características personales que el adulto emergente se interesa más en desarrollar son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes, pues de esta manera puede concretizar su ingreso a la adultez propiamente dicha, es decir, convertirse en una persona autosuficiente (Arnett, 2000). No obstante, esta independencia no puede lograrse si no existe primero un proceso de autoconocimiento que permita al adulto emergente reconocer sus cualidades y defectos, así como las ideas, valores y creencias que constituyen su definición como persona, es decir, su autoconcepto, el cual está formado, de acuerdo con González-Pineda, Núñez, González y García (1997), Jourard y Landsman (1998), Sneed y Whitbourne (2003), Denegri, Opazo y Martínez (2007) y Penagos, Rodríguez y Carrillo (2009), por lo que la persona quiere lograr o llegar a ser, la forma como se muestra a los demás y lo que es realmente, incluyendo los aspectos físicos, de relaciones interpersonales, de funcionamiento cotidiano, de propiedades, de creencias y de valores.

Los autores arriba mencionados también establecen una relación de influencia recíproca entre el autoconcepto y las relaciones interpersonales. El autoconcepto influye en la forma en que la persona se relaciona y, a su vez, las relaciones de la persona influyen en su autoconcepto. Sin embargo, Carstensen (1992), Berger y Thompson (2001) y Erickson (1993) mencionan que en los adultos emergentes las interacciones sociales están principalmente encaminadas al logro de una mayor intimidad; es decir, las relaciones que el adulto emergente está interesado en establecer no son formales, sino personales, pues las personas se esfuerzan por comunicarse, entre sí, sus mundos subjetivos, en un diálogo constante que va evolucionando de la atracción inicial hasta llegar a un compromiso, y donde el escuchar empáticamente, la aceptación incondicional del otro y el mostrarse auténticamente en la relación, forman las condiciones necesarias (Barceló, 2001) para ser capaz de relacionarse íntimamente con las otras personas.

Por lo tanto, el adulto emergente que asiste a la universidad es una persona en proceso de descubrirse a sí misma, de forma autónoma, inmersa en relaciones más íntimas, que tiene como espacio posible de interacción una institución educativa.

Entonces, si se pretende que el estudiante universitario desarrolle una competencia social, el énfasis podría estar en el análisis del autoconcepto y las relaciones interpersonales promotoras de crecimiento, mediante la instrumentación de espacios para el diálogo personal que favorezcan el desarrollo de la escucha y la empatía, subrayando la congruencia interna de la comunicación, tal como en los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona. Todo ello, utilizando ejercicios grupales de escucha, diálogo, toma de decisiones y resolución de problemas en equipo y cuidando ante todo la actitud facilitadora de crecimiento que propone Moreno (1983). Es decir, debe propiciarse que los estudiantes descubran la importancia y el significado que tiene para ellos en este momento específico de su vida reflexionar sobre su autoconcepto y mejorar sus relaciones interpersonales.

Las competencias promovidas por los talleres vivenciales

Los distintos teóricos de la psicología humanista han compartido la idea de que el grupo proporciona ganancias que no están presentes en el trabajo individual; por ello, tanto Yalom (1996), como Perls (1978) y Rogers (2004) fueron grandes promotores del trabajo grupal. Desde estas perspectivas, se han realizado muy variadas modalidades del trabajo con grupos, uno de los cuales es el denominado taller vivencial.

Un taller vivencial es un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico. Posee una estructura y planeación previa que contempla, además de los contenidos teóricos, ejercicios que facilitan el aprendizaje y el desarrollo personal de los participantes (Villar, 2010). Permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos,

afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros (Berra y Dueñas, 2011).

Por lo tanto, los talleres vivenciales promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, es decir, aquel que no es sólo acumulación de conocimientos e información sin conexión con la persona, sino asimilación e integración de los conceptos en la persona que los aprende, porque tienen un significado para su existencia presente (Moreno, 1983).

El taller vivencial con enfoque centrado en la persona halla sus raíces principales en el Grupo T (Di Maria y Falgares, 2008); por lo tanto, es básicamente una experiencia de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, más que terapéutica, pues, aunque promueve la toma de conciencia y la reflexión sobre la propia realidad, no lo hace con la profundidad que se lograría en un proceso terapéutico. No obstante, este aprendizaje se vuelve significativo al involucrar a la persona en su totalidad, lo que posibilita la generación del cambio.

Tomando en cuenta a Castanedo y Munguía (2011), Muñoz de Visco y Morales (2010) y Berra y Dueñas (2011), el taller vivencial es un evento de duración predeterminada (por lo general dura entre 10 y 40 horas), con sesiones estructuradas en las que se combinan conceptos teóricos breves, ejercicios vivenciales, reflexión personal y retroalimentación, sobre la aplicación a la propia vida de estos ejercicios, que abordan uno o varios temas, con el objetivo de que los participantes desarrollen habilidades sociales como pueden ser comunicación, liderazgo, asertividad, empatía, entre otras. El taller vivencial puede aplicarse con grupos pequeños o medianos, incluyendo desde 8 hasta 30 o 35 personas. Requiere un facilitador que coordina el grupo y puede haber también cofacilitadores. Su principal campo de acción son las organizaciones y las instituciones educativas.

Para Lafarga (2005), los objetivos de un taller vivencial, con enfoque centrado en la persona en el ambiente educativo, son promover en los participantes cambios afectivos y actitudinales, desarrollar la cohesión del grupo, fomentar el autoconocimiento y promover la independencia, la

iniciativa y la responsabilidad en el trabajo del estudiante. Todo lo anterior se favorece mediante actividades que fomentan la participación e interacción de los estudiantes, promueven la discusión acerca de experiencias personales y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje.

Cortright, Kahn y Hess (2004), Parra *et al.* (2006), Muñoz de Visco y Morales (2010), y Gupta (2012) reportan la aplicación de distintos talleres vivenciales por medio de los cuales el individuo encuentra desafíos y límites reales que representan, de alguna manera, los desafíos y dificultades con que se encuentra en su vida diaria. También aprende a encontrarse con las necesidades de los demás y a comprender mejor sus relaciones interpersonales; se muestra más satisfecho consigo mismo y con los otros. Por lo tanto, participar en esta experiencia grupal favorece una actitud abierta, auténtica y no defensiva a la retroalimentación por parte del otro, estar abierto a experimentar los propios sentimientos y mostrar una compasión hacia el otro realmente congruente con uno mismo.

Los talleres vivenciales se aplican en diferentes situaciones, como plantea Agaziaran (2011), quien habla de cómo los grupos se han utilizado en pacientes psiquiátricos, estudiantes, padres de familia y en la capacitación empresarial, por lo cual puede considerarse una estrategia válida en el desarrollo de las competencias sociales, siempre que se cuiden aspectos de su diseño y evaluación.

Entonces, el objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona en el autoconcepto y las relaciones interpersonales de un grupo de estudiantes universitarios.

Método

Se contó con un total de 25 participantes, estudiantes de segundo semestre de licenciatura en Ingeniería Química de una universidad pública, con un promedio de edad de 18 años, 7 meses. El criterio de inclusión fue que cursaban la materia optativa Desarrollo Humano. Se utilizó un método mixto que implica la evaluación cuantitativa y cualitativa en forma

paralela durante todo el desarrollo del taller, mediante un diseño pretest, postest. Los instrumentos aplicados fueron Inventario de Orientación personal (POI), adaptación a México de Castanedo (2011). Se trata de un instrumento psicológico que se utiliza en sistemas terapéuticos humanistas; contiene 150 frases en pares opuestos, repartidos en 12 subescalas. Las subescalas que se emplearán para esta investigación son autoconocimiento y autoaceptación. Los reactivos son 16 para autoconocimiento y 26 para autoaceptación. El coeficiente de fiabilidad para esta prueba es de .91 en una muestra de 890 adultos.

El test de Orientación en relaciones interpersonales para adultos (FIRO-B), en la versión adaptada para México por Castanedo (2011) mide las dimensiones de inclusión, control y afecto en el entorno de las relaciones interpersonales de adultos, las cuales corresponden a la teoría de Rogers y sustentan las actividades del taller. Consta de 54 ítems, 9 reactivos por cada una de las dimensiones: inclusión expresada, inclusión deseada, control expresado, control deseado, afecto expresado y afecto deseado. Es una escala de tipo Guttman, con seis opciones de respuesta en gradientes cuantitativos. Tiene un coeficiente de consistencia interna de .94 para una muestra de 1 543 adultos.

En la parte cualitativa, se realizaron bitácoras de las sesiones por parte de los participantes y, al finalizar, entrevistas para verificar los conocimientos adquiridos en el taller y la forma cómo los relacionan con su vida cotidiana.

El taller consistió en 12 sesiones de 2 horas de duración cada una, con el objetivo de que los participantes desarrollen habilidades para mejorar sus relaciones interpersonales y reflexionen sobre su autoconcepto. En cada sesión, se realizaban breves explicaciones teóricas sobre el componente a trabajar, seguidas de dinámicas vivenciales de reflexión personal; al finalizar, los participantes elaboraban una bitácora sobre sus aprendizajes en la sesión. Se empezó con la explicación del taller; después, se aplicó la evaluación inicial; al concluir las 12 sesiones, se aplicó la evaluación final y se realizaron las entrevistas individuales.

Todos los participantes firmaron un formato de consentimiento, elaborado en especial para esta investigación, el cual se aplicó al inicio del taller. Tomando en cuenta los principios básicos de la psicoterapia humanista, que da especial valor a la libertad y responsabilidad del individuo, cualquier persona podía retirarse en el momento que lo decidiera, negarse a realizar un ejercicio o a compartirlo, sin que existiera presión por parte del facilitador para hacerlo.

Resultados

El análisis realizado mediante la prueba de rangos de Wilcoxon arrojó diferencias estadísticas significativas en las dos dimensiones de la prueba de POI. La dimensión autoconocimiento obtuvo un valor $T(n = 25) = 2.446$, $p < 0.05$, con un promedio en la evaluación inicial de 47.6 ($DE = 10.11$) y en la evaluación final de 52.8 ($DE = 8.90$). La dimensión de autoestima alcanzó un valor $T(n = 25) = 3.684$, $p < 0.05$, con un promedio en la evaluación inicial de 31.6 ($DE = 7.46$) y en la evaluación final de 41.6 ($DE = 8.00$).

Respecto de la prueba de FIRO-B, no se encontraron diferencias significativas en las subescalas de la prueba. En Inclusión expresada, la $T(n = 25) = 1$, $p > 0.05$ con una puntuación media inicial de 5.4 ($DE = 2.11$) y final de 4.9 ($DE = 1.76$), mientras que en Inclusión deseada se obtuvo $T(n = 5) = .671$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 4.5 ($DE = 2.90$) y final de 4.28 ($DE = 2.96$); en control expresado $T(n = 25) = .383$, $p < 0.05$ con una puntuación media inicial de 2.2 ($DE = 2.08$) y final de 2 ($DE = 2.33$), en control deseado $T(n = 25) = .893$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 0.96 ($DE = .88$) y final de 1 ($DE = 1.17$), en afecto expresado $T(n = 25) = .143$, $p < 0.05$ con una puntuación media inicial de 5.2 ($DE = 2.85$) y final de 5.9 ($DE = 2.89$), y en afecto deseado $T(n = 25) = .292$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 6 ($DE = 2.24$) y final de 5.6 ($DE = 2.73$). Sin embargo, a pesar de no detectarse cambios estadísticamente significativos en esta escala, en las calificaciones

individuales se detectaron cambios en los sujetos; 6 muestran cambios en inclusión expresada, 7 en inclusión deseada, 5 en control expresado, 2 en control deseado, 8 en afecto expresado y 4 en afecto deseado.

En el análisis cualitativo sobre el autoconcepto, se aprecia el auto-descubrimiento que fue dándose a lo largo del taller y que implica conocimiento sobre ellos mismos, sus límites, sus necesidades, inclusive, en algunos casos, sus aficiones. Este aspecto se manifiesta también al finalizar el taller como un aprendizaje importante de él. La conciencia de sí mismo es una de las habilidades que se adquiere al participar en los talleres vivenciales, por lo que es importante resaltar que los participantes lo manifestaron de forma explícita:

“Cuando a mí me toca hablar, se me dificulta; no estoy acostumbrada a que la atención esté en mí, me pongo roja porque me incomoda. Me encanta escuchar.”

“Te ayuda a que conozcas más cosas sobre ti y los que te rodean.”

“Aprendes a conocerte a ti mismo más de lo que crees que lo haces.”

“Darme cuenta de que me falta conocerme.”

“Es bueno autoexplorarse y conocer acerca de uno mismo.”

Estos discursos muestran que los participantes no sólo aprendieron acerca de ellos mismos, sino que se dieron cuenta de la importancia de este autoconocimiento y de las ventajas que tiene para ellos dedicar un espacio para reflexionar sobre quiénes y cómo son.

Respecto de las relaciones interpersonales, se encontró que los participantes valoran como aprendizajes significativos del taller una forma más adecuada de relacionarse con los demás, así como ser menos tímidos, más seguros de sí mismos y acercarse a otras personas con confianza:

“Conocer a mi grupo de compañeros, ya que fue una apertura para crear más confianza entre nosotros mismos.”

“Es interesante y a veces hace falta saber elegir algo entre equipo,

ya que todos pensamos diferente; lo interesante es llegar a una decisión juntos.”

“Con los comentarios de los compañeros, te das cuenta de las ideas muy diferentes de los demás.”

“La parte de las dinámicas me cuesta trabajo; es trabajar en equipo; mejoré en ese aspecto. Creo que mejoraré mis relaciones con las demás personas, aprenderé a ser más tolerante.”

“No era abierto a conocer a nuevas personas y ahí si me abrí mucho, ya les hablo sin pena: eso me cambió; me gusta que ahora se me facilitan más las relaciones.”

En estos discursos se muestra que los participantes perciben diferencias en su forma de relacionarse con los demás, no sólo con los otros participantes del taller, sino también en sus relaciones fuera de éste. Además, encuentran importante aprender a tomar decisiones en equipo, aceptar la diversidad de opiniones y formas de pensar, así como aprender a relacionarse con las personas que no pertenecen a su círculo de amigos cercanos.

Discusión

Los resultados obtenidos en este primer análisis del taller vivencial muestran que, en efecto, los talleres incrementan el autoconocimiento de los participantes, lo cual repercute en una mejor autoestima, lo que coincide con los resultados obtenidos por Muñoz de Visco y Morales (2010). Además este proceso de cambio provoca, como explica Rogers (1993), que la persona elija de manera paulatina las metas que desea alcanzar; se vuelve responsable de sí mismo, decide qué actividades y modos de comportamiento son significativas para él y cuáles no lo son, asumiendo poco a poco la libertad y la responsabilidad de ser él mismo y aprendiendo, a partir de las consecuencias. Todo ello puede observarse en los discursos de los participantes respecto del taller.

Este cambio en el autoconcepto de los participantes significa que ahora los participantes son capaces de aceptarse a sí mismos a pesar de las debilidades o deficiencias. No sienten que debe esforzarse por llegar a la perfección en todo lo que hacen (Castanedo, 2011). Aprecian y reconocen sus propias cualidades, se sienten contentos con lo que son y pueden aceptar del reconocimiento de otros (Branden, 2006).

En los resultados del test de FIRO-B, se encontró un incremento en las puntuaciones de inclusión deseada y expresada, así como de afecto deseado y expresado, lo cual implica que algunos de los participantes se relacionan ahora de una forma más incluyente y afectuosa con los demás. Esto concuerda con Rogers (1993), quien menciona como el principal beneficio de los talleres vivenciales que en la situación grupal se modelan relaciones interpersonales adecuadas y se proporciona a los participantes una oportunidad inmediata para descubrir nuevos y más satisfactorios modos de relacionarse con la gente. Esto coincide con los resultados de Parra, *et al.* (2006), quienes reportan un incremento en el contacto con los demás. Por lo tanto, puede decirse que los talleres vivenciales incrementan la calidad de los conocimientos y la conciencia de las modalidades de interacción, así como de los estilos de respuesta que tenemos hacia las acciones de otros.

La autenticidad, el aprecio y la comprensión son los factores para que se dé un clima que favorezca las relaciones entre las personas, sobre todo cuando forman parte de un grupo; así, los participantes del grupo consiguen ser más flexibles, dinámicos y autónomos, fortalecen su creatividad y se muestran más conformes con ellos mismos (Mora, 2005). Estos elementos pueden encontrarse claramente en los discursos de los participantes.

González (1999) dice que en este periodo, el adulto emergente requiere conquistar el espacio social externo, por lo tanto, todas las habilidades para las relaciones sociales son especialmente importantes, de ahí que los participantes pongan énfasis en ser alegres, sociables y buenos amigos. Mientras que para Arnett (2000) las características personales que el adulto emergente está más interesado en adquirir son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes; puede

entenderse el valor que los participantes otorgan a ser responsable y seguro; por último, Berger y Thomson explican que el adulto emergente se vuelve más tolerante respecto de ideas y formas de ver la vida diferentes de las suyas; entonces, la cualidad de la tolerancia aparece como necesaria de adquirir.

Conclusión

El objetivo del presente trabajo fue mostrar el impacto de un taller vivencial en la promoción de las competencias sociales de los estudiantes universitarios; en este sentido, los resultados dejan ver un incremento tanto del autoconcepto como de las relaciones interpersonales, por lo que puede presumirse que el taller promovió un aprendizaje significativo de los estudiantes en estos dos aspectos, parte fundamental de la competencia social. Sin embargo, los resultados no parecen suficientes para reflejar en toda su riqueza la experiencia de un taller vivencial y el proceso de cambio que viven los participantes.

Lo anterior se debe a que la evaluación de la efectividad de un taller vivencial es un proceso complejo y entraña dificultades. Tal evaluación no puede abordarse de forma lineal; se requiere utilizar diversos recursos, aspectos teóricos y metodológicos. Además, es esencial hacerlo de forma rigurosa, para garantizar que la intervención tenga, en efecto, los resultados que se esperan. Por lo anterior, este estudio utiliza un método mixto, pues se considera que éste permite conocer, por una parte, resultados de instrumentos estandarizados sobre cambios en constructos específicos y, por otro lado, el análisis del discurso para conocer las vivencias de los participantes del taller, tal como ellos mismos las expresan. Se considera que de esta forma se expresa de forma más completa el cambio en los participantes.

Dados los resultados de esta investigación, así como de otros estudios citados en este trabajo, se propone que las universidades integren en sus planes de estudio, talleres vivenciales con un enfoque centrado

en la persona (sin limitarse a esta aproximación), donde se desarrolle la competencia social de los estudiantes y, de manera particular, su autoconcepto y relaciones interpersonales, cuidando su diseño y evaluación, para lo cual se pueden combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, en forma paralela, durante todo el desarrollo del taller y el seguimiento del mismo.

Se considera que diseñar y evaluar este tipo de experiencias permitirá a los encargados de los distintos programas de estudio verificar si tienen un impacto positivo en la formación de competencias para la vida en sus estudiantes, lo que les permita determinar su pertinencia en los diseños curriculares de las diferentes licenciaturas impartidas en las universidades.

REFERENCIAS

- Agazarian, Y. M. (2011). Contemporary theories of group psychotherapy: a systems approach to the group-as-a-whole. *PubMed-indexed for MEDLINE* 1572781.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Barceló, T. (2001). *Crecer en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berger, K. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Buenos Aires: Editorial Médica panamericana.
- y Thompson, R.A. (2001). *Psicología de desarrollo. Adultez y vejez*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Berra M. J. y Dueñas R. (2011). Educación para la salud: conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes. *Revista científica electrónica de Psicología*, 5. México: ICSA-UAEH, 116-125.
- Branden, N. (2006). *El poder de la autoestima*. México: Paidós.
- Brant Cortright, M. K. y Hess, J. (2004). Speaking from the heart: integral t-groups as a tool for training transpersonal psychotherapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35 (2), 4-20.
- Carstensen, L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7 (3), 331- 338.
- Castanedo, C. y Munguía, G. (2011). *Diagnóstico, intervención e investigación en psicología humanista*. Manual Moderno: México.

- Cortright, B.; N., Kahn y J. Hess (2004). Speaking from the heart: integral t-groups as a tool for training transpersonal psychotherapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35 (2), 4-20.
- Delors, Jaques (coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.
- Denegri, C. M.; Opazo, P. C. y Martínez, T. G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 13-41.
- Di Maria, F. y Falgares, G. (2008). *Elementos de psicología de los grupos. Modelos teóricos y ámbitos de aplicación*. Madrid: McGraw Hill.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen/Hormé.
- González, M. P. (1999). *Psicología de los grupos, teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González-Pineda, J. A.; Núñez-Pérez, J. C.; González-Pumariega, S. y García García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. *Revista Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Gupta, S. (2012) Development of trust in T-Groups. *The Asian Conference of Psychology & the Behavioral Sciences*. IAFORD, 3-16
- Jourard, S. M. y Landsman T. (1998). *La personalidad saludable: El punto de vista de la psicología humanística*. México: Trillas.
- Lafarga, J. (2005). Desarrollo humano. *Prometeo*, 45 (12-18).
- Marks, D. F. (2009). How psychology interventions should be reported. *Journal of Health Psychology*, 14, 475-489.
- Medina, R. y Mendoza, E. (2009). *Tópicos en educación superior. Una mirada desde la FIMPES*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mora, M. (2005). *Autoestima*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, M. (1983) *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno.
- Muñoz de Visco, E., y Morales B. C., (2010). Promoción del potencial humano mediante grupos de autoconocimiento y desarrollo personal. *Revista Alternativas de la Psicología*, 15 (23), 2-13.
- Parra L. L.; Ortiz R. N.; Barriga, O. A.; Henríquez A. G. y Neira M. E. (2006). Efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la autoactualización de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. *Revista Ciencia y Enfermería*, 12 (1), 61-72.
- Payne K., Marcus D. (2008). The efficacy of group psychotherapy for older adult clients, a meta analysis. *Group dynamics*, 12 (4), 255-320.

- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. (2009). Apago, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana*, 5 (1), 21-36.
- Perls, F. (1978). *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (2004). *Los grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu.
- (1993). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sneed, J. R. y Whitbourne, S. K. (2003) Identity processing and self-consciousness in Middle and Later Adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 58b (6), 313–319.
- Trianes Torres, M.V. y Fernández-Figares Morales, C. (2010). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Villar, T. (2010). *Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal*. (Tesis de maestría). México: Universidad Vasco de Quiroga.
- Yalom, I. (1996) *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Barcelona: Paidós.