

RESERVA

M
D931d
2002
C.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN EN
EDUCACIÓN SEXUAL BASADA EN EL PSICODRAMA PEDAGÓGICO

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE MEDICINA
PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO Y AL
GRADO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA



PAOLO ENRIQUE DURÁN URETA

PROFESOR PATROCINANTE: DOMINGO ASÚN SALAZAR

VALPARAÍSO, CHILE
JULIO DE 2002

N. Marc 52585 mp. 606.

RECONOCIMIENTOS

A la mujer que inspiró esta tesis y al hijo que me hizo padre...

A Carlos, César, Cristian, David, Fabián, Héctor, Denisse y Jennifer; por haber entregado su experiencia en el "taller" que es fuente fundamental de esta investigación.

A Claudia Arenas, Yo - auxiliar del "Test de Espontaneidad" y de mi vida...

Finalmente a Domingo Asún, defensor incansable de esta "causa perdida", que se transformará en la mejor alternativa de prevención de embarazo no deseado.

El gran objetivo de la educación no es
sólo el conocimiento, sino la acción.

Anónimo

Sería uno de los más grandes triunfos de la humanidad el hacer posible
elevant la responsabilidad del acto de la reproducción a nivel de una
acción voluntaria e intencional.

Sigmund Freud (1898)

Sueño con el día en que todos los niños que nazcan sean bienvenidos y la
sexualidad sea una expresión de alegría y ternura.

Elise Ottensen-Jensen (1982)

ÍNDICE

RESUMEN	iv
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
RELEVANCIA	4
Relevancia Teórica	
Relevancia Práctica	
Relevancia Metodológica	
ANTECEDENTES CONCEPTUALES	7
Actitudes	7
Psicodrama Pedagógico	11
Adolescencia	20
Educación en Sexualidad	24
OBJETIVOS	28
Objetivo General	
Objetivos Específicos	

METODOLOGÍA	30
Diseño de Investigación	30
Población y Muestra	31
Procedimiento de Intervención	33
Procedimiento para la Recolección de Datos	36
Escala de Riesgo de Embarazo Temprano	
Test de Espontaneidad	
Resumen Escrito de las Unidades	
Aplicación de los Instrumentos	40
Procesamiento de la Información	40
RESULTADOS	41
Escala de Riesgo de Embarazo Temprano	
Test de Espontaneidad	
Opinión de Participantes en el "Resumen Escrito de las Unidades"	
DISCUSIÓN	59
CONCLUSIÓN	60
PROYECCIONES	61

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS.....	67
Anexo N°1: Escala de Riesgo de Embarazo Temprano	68
Anexo N°2: Test De Espontaneidad	76
Anexo N°3: Resumen de las Unidades	81
Anexo N°4: Taller de Educación Sexual	83

RESUMEN

Esta investigación se centra en el diseño, ejecución y evaluación de una intervención en educación sexual basada en la metodología del psicodrama pedagógico (Romaña, 1985), como una herramienta de cambio actitudinal. El diseño de la investigación se basa en un estudio de casos del cambio actitudinal en los/as muchachos/as asistentes al taller, que permita la asunción de una sexualidad responsable y de su relación con comportamientos de autocuidado en general y prevención de embarazo no deseado en particular. Se aplica una Escala de riesgo de embarazo temprano (Burrows, R.; Rosales, M.; Díaz, M. y Muzzo, S., 1994) y un instrumento inédito en nuestro medio como es el Test de Espontaneidad propugnado por J. L. Moreno creador del psicodrama y principal fuente de referencia de este estudio.

La muestra consistió en 8 adolescentes, 6 hombres y 2 mujeres, de nivel socioeconómico bajo, que cursan el 8º año básico de un colegio de la quinta región.

Los resultados son heterogéneos, por un lado se aprecia un aumento del riesgo de embarazo temprano, medido con la correspondiente escala y por otro se aprecian señales de cambio actitudinal hacia la prevención, utilizando el Test espontáneo. Esto demuestra que dichos instrumentos no son complementarios a la hora de medir actitudes y debería profundizarse en cuanto a la investigación de la validez de los mismos.

Finalmente se encontró que el Psicodrama Pedagógico es una herramienta útil en el proceso de enseñanza - aprendizaje y con grandes posibilidades de ser incluido en los programas educativos del futuro.

INTRODUCCIÓN

Hasta el momento, el tema del embarazo no deseado sigue siendo un problema no resuelto, las investigaciones que se han realizado en años anteriores sobre actitudes y cambio de ellas; y las intervenciones derivadas de éstas no han dado resultados útiles en lo que a conducta sexual en general y prevención de embarazo no deseado en particular se trata. "En Chile este tema cobra especial relevancia porque la mayoría de los embarazos en adolescentes son no deseados y porque la proporción de nacimientos de madres adolescentes que ocurre fuera del matrimonio ha ido aumentando en forma marcada en los últimos años, desde menos de un tercio de los nacimientos en 1970 hasta el 68% de los nacimientos de madres adolescentes en 1993" (Edenholm, 1996, p. 20)

Con relación a las consecuencias del embarazo precoz sabemos que:

En Chile como en el resto de América Latina, la maternidad precoz, sobre todo si ocurre fuera del matrimonio no es considerada como deseable por la sociedad. Existe además una amplia literatura que avala que el embarazo adolescente está asociado a una serie de problemas de calidad de vida y de salud tanto para la madre como para su hijo y su familia. Entre otros, se ha estudiado y documentado que en comparación con mujeres que postergan el nacimiento de su primer hijo, ser madre en la adolescencia se asocia con mayores índices de deserción escolar, pobreza, problemas de aprendizaje y crianza de los hijos, inestabilidad familiar, malas oportunidades de empleo, maltrato infantil, desnutrición, depresión, morbi-mortalidad materna e infantil, recurrencia del embarazo y alta paridad, problemas en el desarrollo psicomotor del niño, etc. (Edenholm, 1996, p. 13)

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se desarrolla pensando en lo necesario que resulta asumir en forma responsable la propia sexualidad, por esto está destinada preferentemente a adolescentes entre 12 y 14 años quienes recién se inician en el cortejo y en el relacionarse con personas en busca de una pareja. En esta dinámica se presentan muchas dudas, que; por vergüenza, falta de instrucción, eventos traumáticos, etc., los adultos no se encuentran capacitados de responder, generándose un inapropiado conocimiento de la sexualidad y una negación o un mal enfoque de lo que se siente y de los cambios que experimenta el cuerpo del muchacho/a. De esta forma, esta contribución va dirigida más específicamente al cambio actitudinal en relación con la prevención del embarazo no deseado, creando una base necesaria de conocimiento y respeto a las decisiones y elecciones posteriores de los muchachos, en cuanto a su sexualidad y como ellos la vivan.

Hasta aquí esta iniciativa, no se diferencia básicamente de otro tipo de intervenciones con respecto a la prevención del embarazo no deseado. Pues bien, la contribución más importante, de este estudio, es la de incluir una poderosa herramienta de cambio actitudinal, se trata de una de las aplicaciones del Psicodrama (Teatro Terapia), el Psicodrama Pedagógico (Greenberg, 1968)

El psicodrama desarrollado por J. L. Moreno, hombre muy importante en el campo de la psicoterapia, sociología y psiquiatría; es una terapia que combina las técnicas individuales, grupales y de acción, y que ofrece un vasto campo para desarrollos teóricos y clínicos.

“El Psicodrama pone al paciente en un escenario, donde puede exteriorizar sus problemas con la ayuda de unos pocos actores terapéuticos. Es un método de diagnóstico tanto como de tratamiento. Uno de sus rasgos característicos es que la representación de

papeles se incluye orgánicamente en el proceso de tratamiento. Se lo puede adaptar a todo tipo de problemas, personal o de grupo, de niños o de adultos. Se lo puede aplicar a todos los niveles de edad. Mediante su uso se puede acercar a una solución a problemas infantiles tanto como a los más hondos conflictos psíquicos. El psicodrama es la sociedad humana en miniatura, el ambiente más simple posible para un estudio metódico de su estructura psicológica. Mediante técnicas como las del yo auxiliar, la improvisación espontánea, la auto-presentación, el soliloquio, la interpolación de resistencia, se revelan nuevas dimensiones de la mente, y, lo que es más importante, se las puede explorar en condiciones *experimentales*" (cursivas en el original. Moreno, 1961, p. 245)

En este contexto, este estudio se guió por la siguiente pregunta: ¿Es posible facilitar actitudes orientadas hacia una asunción integral de la sexualidad, en adolescentes de 12-14 años del Colegio "Panal" de Quilpué, de Nivel socio-económico bajo a través de un taller basado en el Psicodrama Pedagógico?

RELEVANCIA

Relevancia Teórica

Es aquí en donde esta propuesta plantea un cambio frente a otros enfoques educativos. Ya que “hasta ahora por mucho que se haya hablado de enseñanza activa el resultado obtenido es la adquisición del conocimiento, descuidando el cultivo de la afectividad; un saber conceptualizado, transmitido por el lenguaje, aislado de la comprensión. Esta educación individualizada ha tenido otra grave consecuencia: el desmedro de una auténtica personalidad con serias dificultades para integrarse al grupo social” (Noseda, Bustos, Rímoli, Brocchi, p. 179 en Bustos, 1992)

El elemento diferencial con relación a otras escuelas psicológicas, por ejemplo Vigotsky y Brunner, es la integración de la corporalidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Relevancia Práctica

Los adolescentes son una población de riesgo de embarazo no deseado, enfermedades de transmisión sexual, frustraciones relacionales, etc. Según el artículo “Análisis de las conductas sexuales de las/os adolescentes” (SERNAM, 1997), se concluye que la población de mayor riesgo es la de NSE bajo rural y urbano. Es a esta última a la cual pertenece la muestra.

Los principales factores de riesgo de este problema son:

- Tener un bajo nivel socioeconómico.
- Disponer de poco apoyo social.
- Tener una familia que no ofrezca confianza para hablar de sexualidad y anticoncepción.
- Presión del grupo: el grupo suele presionar a sus miembros para mantener relaciones sexuales pero no para planificarse. Los que dicen no al sexo suelen recibir poco apoyo.
- Creencias erróneas. Aumentan las posibilidades de comportarse de un modo inadecuado.
- Falta de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de problemas.
- Falta de autoestima: Puede conllevar implicarse en el sexo para sentirse queridos.
- Locus de control externo (atribuir el propio comportamiento a factores externos)
- Falta de conocimientos sobre sexualidad y anticoncepción.

Los factores en que se centrará el proyecto son:

- Apoyo psicosocial.
- Falta de autoestima.
- Falta de habilidades sociales, de comunicación y de resolución de problemas.
- Falta de conocimientos sobre sexualidad y anticoncepción.
- Locus de control externo.

No se trata únicamente de evitar riesgos, sino de ofrecer una visión positiva y rica de la sexualidad y las relaciones interpersonales íntimas.

Relevancia Metodológica

Esta consiste en el empleo del Psicodrama Pedagógico frente al problema del embarazo no deseado. Las virtudes de este método frente al de la educación tradicional, básicamente se centran en que “Uno de los elementos a considerar en el aprendizaje es no confundir comprensión con conocimiento. ‘Se sabe lo que se hace’. De ahí la importancia de que el alumno haga, dramatice, pase por su cuerpo el conocimiento. Cuando el protagonista consigue jugar un papel con eficacia, ése es el mejor baremo para evaluar su propia capacidad” (Rojas-Bermúdez, 1997, p. 336). Se produce un flujo de información que facilita una mejor comprensión y vivencia personal de los contenidos aprendidos.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Actitudes

“Una actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación dada (Fazio, 1989, p.155). Tanto el objeto como la evaluación se entienden en sentido amplio en esta definición. Así por ejemplo, las situaciones sociales, las personas y los problemas sociales constituyen objetos actitudinales. Evaluación significa el afecto que despierta, las emociones que moviliza, el recuerdo emotivo de las experiencias vividas, incluso las creencias acerca de la capacidad del objeto para conseguir metas deseadas” (Morales, 1994, p. 497)

“Cuando la persona carece de experiencia con el objeto de la actitud, o cuando éste no despierta su interés, la fuerza de la asociación objeto-evaluación es inexistente. Más que de actitud, en estos casos es preferible hablar de no-actitud, ya que no existe una evaluación previa del objeto en la memoria” (cursivas en el original. Morales, 1994, p. 497)

“En la fuerza de la asociación influyen tres procesos diferentes, si bien lo normal es que no lo hagan los tres con la misma intensidad. Si la persona asocia el objeto con la evaluación por medio de un conocimiento amplio y detallado de las propiedades y características del objeto, nos encontramos ante un proceso cognitivo. Si la evaluación surge más bien de experiencias intensas, de carácter positivo o negativo, con el objeto de la actitud, el proceso es afectivo. Finalmente, es conductual si la evaluación surge de manera gradual de la implicación conductual de la persona con el objeto.

La consecuencia es que una actitud tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo-conductual. El primero consta de las percepciones de la persona sobre el objeto de la actitud y de la información que posee sobre él. El segundo está compuesto por los sentimientos que dicho objeto despierta. El tercero incluye las tendencias, disposiciones o intenciones hacia el objeto, así como las acciones dirigidas hacia él. Los tres componentes coinciden, sin embargo, en un punto: en que todos ellos son evaluaciones del objeto de la actitud. En efecto, las percepciones o la información pueden ser favorables o desfavorables, los sentimientos positivos o negativos y la conducta o intenciones de conducta de apoyo u hostiles.

La actitud, en sí misma, no es directamente observable. En palabras de Ajzen (1989), es una variable latente, que ha de ser inferida de ciertas respuestas mensurables y que refleja, en última instancia, una evaluación global positiva o negativa del objeto de la actitud. En sentido estricto implica conocer en detalle cada uno de sus tres componentes. A su vez, éstos sólo se conocen adecuadamente cuando se han evaluado a través de varios índices diferentes” (Morales, 1994, p. 497)

“Por lo general, se suele medir sólo uno de los componentes y con un solo instrumento de medida. Ello limita de forma drástica el conocimiento de la actitud que se investiga” (Morales, 1994, p. 498)

En lo que respecta a los procesos de cambio actitudinal Hollander (1982) agrega:

“Estos cambios pueden o no reflejar modificaciones subyacentes. Kelman (1961) distingue entre el *acatamiento*, que sólo revela la expresión manifiesta de una actitud como conveniencia social, y otros dos procesos, la *identificación* y la *internalización*. La primera entraña grandes cambios en el campo psicológico de la persona, sobre la base de la modelación, mientras que la segunda representa un cambio fundamental en un valor.

En general, cuando un individuo adquiere información nueva, puede ocurrir que, merced a una reorganización de su campo psicológico, sus actitudes se modifiquen. El potencial de la experiencia nueva se inclina siempre hacia dicho cambio. La estructura de las actitudes, no obstante, tiende a la estabilidad. Como hemos observado en varias ocasiones, las actitudes de un individuo se apoyan, por lo común, en uno o más grupos a los cuales pertenece o, en todo caso, a los que acepta como estándar. En la medida en que dicha persona se encuentre motivada para identificarse con un grupo, es improbable que sus actitudes cambien si obtienen el apoyo de ese grupo (Kelley, 1955). Este efecto de apoyo es una de las fuentes principales de resistencia al cambio” (cursivas en el original, p. 159-160)

Por otra parte, como lo ilustra la obra de Lewin, un grupo puede servir también como vehículo para producir el cambio (Hollander, 1982)

Un aspecto importante que servirá de eje de la intervención que se planteará es el que dice relación con que: a menos que conozcamos la necesidad-función psicológica que una actitud satisface, no podemos predecir cuándo y cómo variará (Katz, 1960; en Hollander, 1982)

Sobre la base de lo anterior es que los modelos que se han planteado la problemática de la educación sexual en general y la prevención del embarazo no deseado en particular, que han utilizado la teoría actitudinal desde la entrega de información, descuidando el componente

afectivo-emocional han fracasado rotundamente. Un modelo de cambio actitudinal, que no se haga cargo de los psicodinamismos del ser humano (sus afectos, emociones e imaginario), en la lectura propuesta, no resulta muy prometedor (Katz, 1960; en Hollander, 1982)

Es debido a lo anterior, que la intervención que se propone considera los tres componentes actitudinales en una metodología que se perfila como efectiva en el cambio de actitudes y que posee escasos representantes en nuestro país, me refiero al Psicodrama y en específico a una de sus aplicaciones, el Psicodrama Pedagógico.

Psicodrama Pedagógico

Este método puede ser utilizado por maestros, profesores, directores y orientadores sociales, educacionales y psicológicos.

Se utiliza fundamentalmente en las siguientes situaciones:

- 1) Para comprender un conocimiento ya adquirido mediante métodos tradicionales.
- 2) Para evaluar un tema.
- 3) Para repasar conceptos olvidados.

El encuadre

Es aquí donde las diferencias con el Psicodrama terapéutico se hacen más notables, ya que en éste, el área de trabajo incluye todos los roles del individuo, por ejemplo: padre, hermano, esposo, amigo, etc. Muy diferente es la situación en Psicodrama pedagógico, donde solamente se abarca los roles educador - alumno, excluyendo siempre los restantes papeles. Es indispensable que un educador psicodramatista internalice estos límites, desconocerlos sería invadir aspectos que no competen a la actividad educativa.

Elementos

En Psicodrama pedagógico trabajamos con los cinco elementos clásicos; se ha creído necesario explicarlos analíticamente porque están insertos en la actividad educacional, lo que provoca en ellos ciertas modificaciones prácticas.

1) *Protagonista*: evidentemente lo será siempre el alumno; detectarlo no es tarea fácil, ya que el verdadero protagonista no será siempre el que estudia más o el más competitivo, sino aquel que a través de sus intervenciones verbales o corporales aporte expectativas que engloben las expectativas del grupo. Elegir equivocadamente un protagonista puede llevarnos a dramatizaciones pobres, o ampulosas y verborricas pero vacías en el fondo. También puede llevar al fracaso rotundo.

Cada protagonista tiene su tempo, sus imágenes, su sello esencial. Con todo ello y con el aporte del resto de los alumnos, el profesor - director arma las diversas secuencias. Romaña afirma que las modificaciones o rectificaciones deben realizarse después de terminada la dramatización (Nosedo, Bustos, Rímoli, Brocchi, en Bustos, 1992)

2) *Yo-auxiliar*: El yo-auxiliar es quien realiza las consignas pero también quien interactúa creativamente con los otros roles en acción.

Mientras el director coordina los aportes previos a la dramatización, el yo-auxiliar se coloca fuera del escenario y mantiene una actitud atenta a todo lo que sucede. Otras veces también participa con sus aportes verbales pero respetando siempre la línea conductora del director.

La ubicación espacial del yo-auxiliar en ese momento de la clase varía según sea su número: si trabaja uno solo, se coloca cerca del director; si hay dos yo-auxiliares, uno se ubica como en la situación anterior, y el otro puede hacerlo más libremente. Lo importante es no quedar desconectado del director.

La práctica del rol ha hecho sistematizar algunos términos:

1. Jugar un rol en forma apresurada puede llevarnos a cometer errores; debe tomarse el tiempo necesario para el propio caldeamiento.
2. Cumplir rígidamente una consigna resta espontaneidad a la interacción; esta libertad sólo se consigue en la medida en que el yo-auxiliar comienza a confiar en sus percepciones correctas y a percibir y modificar las incorrectas.
3. Es un rol que exige un absoluto compromiso corporal; ello se logra a través de un conocimiento minucioso del propio cuerpo, de sus preguntas y respuestas, de su lenguaje. Esto posibilita captar, integrar y a su vez transferir los mensajes explícitos e implícitos de los demás.
4. Es una tarea que secunda, apoya, refuerza la acción psicodramática, pero cuidando siempre de no invadirla y de no adelantarse a ella; esto desencadenaría un trastrocamiento de roles: el yo-auxiliar se transformaría en protagonista.

El director a veces utiliza al yo-auxiliar para caldear la audiencia.

3) *Director*: este rol lo cumple el maestro o profesor que dicta habitualmente la materia, y las funciones específicas son las de todo director de psicodrama: caldea la audiencia, detecta el protagonista, organiza las diferentes secuencias, percibe los posibles roles a jugar, indica las consignas al o los auxiliares, coordina los comentarios posteriores a la dramatización.

Las consignas son indicaciones –líneas u orientaciones según Romaña– que el director expresa a los auxiliares y que éstos corporizan mediante roles, actos o imágenes.

El profesor y los alumnos están en conocimiento del tema educativo que se está desarrollando, pero el acercamiento a él, las inquietudes que despierta, son diversas y muchísimas veces hasta sorprendentes.

Lo que debe ser el rol del director - profesor: alguien que puede combinar estratégicamente los aportes que provengan de su audiencia - alumnos, agregando sólo los refuerzos necesarios. El profesor ortodoxo en cambio, tiende a brindar sus aportes él mismo, ya que honestamente considera que son los únicos con valor real.

4) *Audiencia*: está formada por los alumnos que no intervienen directamente en la dramatización, pero que sin embargo están expectantes y atentos a lo que sucede en el escenario. No es una audiencia pasiva; Romaña la define como "el eco o la caja de resonancia de lo que ocurre en el escenario".

Cuando la audiencia está compuesta por un grupo de quince hasta un máximo de treinta adolescentes, el director puede desenvolverse con comodidad; si la cifra excede aquella cantidad resulta más difícil la tarea de coordinar y ordenar al auditorio.

Con respecto a la ubicación de la audiencia, resulta de suma utilidad la posición circular, es decir, los alumnos se colocan alrededor del escenario; se logra de esta manera mayor calidez. Cuando los bancos son fijos o el aula pequeña, se trabaja con la estructura clásica por todos conocida; si es así, generalmente ocurre que los alumnos de las últimas filas, por propia iniciativa buscan diversas ubicaciones más cercanas al escenario. Es evidente que todos estos cambios formales provocan en los alumnos, en un comienzo sorpresa, risas y bullicio (Noseda, Bustos, Rímoli, Brocchi, en Bustos, 1992)

5) *Escenario*: previo a la dramatización, el director y la audiencia acuerdan el lugar sobre el cual se desarrollará la acción psicodramática; la delimitación física es muy importante porque dentro de ese espacio, todo será “como si” sucediera realmente. Los alumnos allí jugarán innumerables roles, infinitas situaciones, fantasía y realidad tendrán el chance de mezclarse o disociarse, el conocimiento tomará mil formas y sugerirá corporizaciones, afectos, dudas. Es necesario entonces remarcar nítidamente ese lugar tan especial para que todos sepamos dónde comienza ese mundo y donde termina.

En las aulas el escenario se marca con tiza. Si los bancos son móviles conviene colocarlos rodeando el escenario.

Si son fijos, el único lugar disponible para señalarlo es la zona llamada “el frente”.

Las dimensiones estarán condicionadas por las aulas; es preferible un escenario grande a uno pequeño.

Momentos de la dramatización

Los momentos son tres y se suceden en este orden:

- 1) Caldeamiento.
- 2) Dramatización.
- 3) Compartir.

1) *Caldeamiento*: así como los ejecutantes de una orquesta antes de interpretar una partitura musical afinan sus instrumentos, así todas las personas que confluirán en el proceso psicodramático necesitan de una acomodación previa.

El Psicodrama pedagógico contempla y asume ese momento, dividiendo el caldeamiento en dos: a) caldeamiento inespecífico; b) caldeamiento específico.

El primero corresponde al momento de la iniciación de la clase, en el cual el profesor mediante preguntas, o ante comentarios de sus alumnos, percibe el estado de su grupo, sus inquietudes, sus necesidades o no de dramatizar algún tema que los haya movilizado. Esto puede motivarlo también el comentario de un texto que estén analizando, un hecho de la vida escolar que los preocupe –los exámenes por ejemplo–, una dificultad grupal en cuanto a un conocimiento determinado, etc.

El caldeamiento específico se realiza cuando surge el protagonista, quien asume esa necesidad de acción. Una técnica utilizada para agilizar este momento, es la de caminar juntos –director y protagonista– sobre el escenario, mientras conversan y delimitan el rol a jugar, el lugar y el momento en que se desarrollará la acción dramática.

2) *Dramatización*: abarca la acción realizada por el protagonista y los eventuales roles complementarios, coordinados por el director. Esa acción muere casi por sí sola, cuando su motivación ha sido satisfecha.

3) *Compartir*: en esta etapa, los alumnos y el equipo técnico intercambian ideas sobre lo que han vivido, sobre lo que han observado desde la audiencia, sobre lo que han sentido desde los roles. Es la elaboración final y conjunta de todos los participantes, llamado por Moreno catarsis de integración.

El tiempo que insume cada etapa es muy flexible. Si se trabaja en dos horas cátedra, evidentemente se tendrá mayor comodidad y posibilidad de extensión; en esta situación determinada nos ha ocurrido muchas veces que el recreo es obviado por pedido expreso de los alumnos.

Si se trabaja en una hora cátedra, el director deberá tenerlo muy en cuenta, buscando sintetizar el proceso. Esto cuesta mucho al principio, ya que debe respetarse el tiempo del protagonista. Coordinar esas contingencias requiere entrenamiento y práctica.

Niveles de dramatización

Por niveles de dramatización entendemos los diferentes estadios en que puede desarrollarse la acción psicodramática. Son caminos por los cuales podemos aproximar el conocimiento al alumno para su mayor comprensión.

Las posibilidades son tres: 1) nivel real; 2) nivel simbólico; 3) nivel de fantasía.

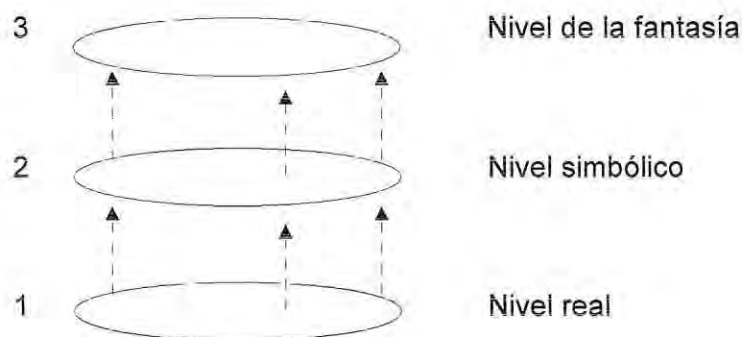
1) *Nivel real*: la dramatización se ubica en el plano de la experiencia de los alumnos; ellos volcarán lo que intuitiva o emotivamente saben del tema. Generalmente este primer acercamiento al conocimiento carece de espontaneidad y de riqueza. Aquí siempre se corrobora la existencia de ese "saber quieto", "como de libro", carente de profundidad, de vida, y temeroso a las modificaciones. El director entonces buscará dinamizarlo mediante nuevas asociaciones de los

alumnos o la utilización del auxiliar. Aparecerán entonces matices afectivos que connotarán el conocimiento tal como el grupo lo vive. Cuando esto se haya logrado, el director detendrá la acción dando paso a los comentarios. Posteriormente propondrá dramatizar el mismo tema, pero en el estado siguiente.

2) *Nivel simbólico*: aquí los alumnos elaboran conceptualmente lo que saben, abstrayendo los elementos generalizadores que posee el conocimiento en cuestión. Para conseguirlo, casi siempre se utilizan imágenes estáticas o kinéticas. Este momento es de suma importancia en el proceso de todo el aprendizaje, ya que acrecienta en los escolares el poder de síntesis y el deslindar lo fundamental de lo accesorio. Cumplidas esas necesidades, los comentarios completan la elaboración de conjunto.

3) *Nivel de fantasía*: enriquecido y afianzado el conocimiento en los momentos anteriores, los alumnos podrán probarlo, aplicándolo a situaciones nuevas o asociándolo con otros conocimientos. Por eso Romaña dice que esta aproximación es funcional. La posibilidad de cubrir este último nivel lo garantiza evidentemente el compromiso grupal.

El esquema siguiente grafica lo expuesto.



Ejemplo: Los alumnos proponen para dramatizar un tema de física: la palanca.

Dramatización a nivel real: los alumnos arman una escena en la que se encuentran varios albañiles trabajando, los cuales derrumban una pared. Compran comestibles, hacen un asado, chancean.

Un yo-auxiliar en rol de carretilla y manipulado por otro obrero, aparece en escena. Cargan sobre él supuestos ladrillos que deben ser transportados hasta un camión. Las complicaciones comienzan cuando los albañiles se dan cuenta que el fin de la jornada laboral se aproxima y no han concluido la tarea. Comienzan entonces presurosos a depositar, cada vez, más ladrillos sobre la carretilla. En determinado momento, el obrero encargado de ella, no puede levantarla debido a su peso. Viene el capataz José y le explica que si la levanta utilizando otra posición corporal o le alarga las manijas, el problema desaparecerá. Solucionando el inconveniente, sigue la tarea. Ésta se ve nuevamente interrumpida cuando la carretilla, debido a la excesiva carga, rompe su rueda.

Los comentarios posteriores de los alumnos y del profesor aclararon diferentes problemas físicos ocurridos y vividos.

Dramatización a nivel simbólico: José construye una imagen estática, corporizando sus compañeros los distintos elementos que configuran la palanca: la barra, el punto de apoyo, la potencia y la resistencia.

El director indica al protagonista cambio de roles y desde allí, sus correspondientes soliloquios. El alumno integra de esta manera, las diversas partes, lo que siente desde ellas, las correspondencias respectivas. Motivado, José dibuja luego en el pizarrón distintos géneros de palanca y discuten entre todos las diferencias entre unas y otras.

Dramatización a nivel de la fantasía: A esta altura de la clase, José –que era un apasionado de la física, dramatiza con un compañero, distintas situaciones en las que se utiliza la palanca, distintas tomas de judo, etcétera (Noseda, Bustos, Rímoli, Brocchi, en Bustos, 1992)

Adolescencia

“Los cambios relativamente bruscos que se producen durante la pubertad hacen que el adolescente preste una especial atención a su cuerpo, y comience a desarrollar nuevos sentimientos y actitudes hacia él. Esta forma lógica de prestar una especial atención al propio cuerpo que está cambiando, llega quizás a cobrar una importancia desproporcionada, en un contexto sociocultural en el que existe un verdadero culto por la ‘estética corporal’.

De este modo, la apariencia y las destrezas físicas se convierten en un valor fundamental que condiciona en gran medida la imagen, las actitudes y los sentimientos que el adolescente tiene hacia su propio cuerpo. Estos aspectos tienen tal importancia que pueden condicionar en buena medida su forma de estar en el mundo. De hecho, los adolescentes que se acomodan a los estereotipos de belleza y de destrezas físicas dominantes tienden a tener mayor seguridad en sí mismos, mayor autoestima, suelen ser más populares y, en

general, se relacionan con otros con mayor facilidad. Todo lo contrario podemos decir respecto a aquellos que no se acomodan a tales estereotipos.

Conseguir que los adolescentes tomen conciencia del importante influjo de los estereotipos de belleza dominantes, y ayudarles a relativizar la pura estética corporal, a la vez que puedan tomar en consideración otros valores corporales y personales, nos parece una tarea educativa de enorme importancia, si pretendemos que los adolescentes puedan vivir su propio cuerpo de forma más positiva.

La aparición de la menstruación en las chicas y de las primeras eyaculaciones en los chicos pueden ser vividas de formas muy diversas, algo que, sin duda, también condiciona la imagen y la vivencia que los adolescentes tienen de su propio cuerpo.

En el caso de la menarquia (primera menstruación), las reacciones que las chicas pueden experimentar van desde el hecho de ser algo que las enorgullece enormemente, y que refuerza sus sentimientos de ser mujer, hasta el hecho de ser vivida como una carga que habrán de soportar hasta la menopausia. En este sentido, hemos de tener en cuenta que además de la actitud o la visión negativa que ha menudo ha existido respecto a la menstruación (vocabulario utilizado para referirse a ella, imposibilidad de realizar determinadas actividades, etc.), ésta en ocasiones va asociada a determinados cambios emocionales y puede también producir dolor. Creemos, por tanto, que una buena información respecto a lo qué es y significa la menstruación, la adopción de una actitud positiva por parte de las personas que rodean a la chica respecto a su llegada, y a la posibilidad de reconocer y controlar sus posibles efectos, ayudaría a las adolescentes a tener una vivencia más positiva de la menstruación.

En lo que se refiere a las primeras eyaculaciones y poluciones de los chicos, aunque ciertamente pueden producir ciertas ansiedades e incertidumbres, generalmente son mejor aceptadas por éstos, ya que socialmente estos hechos tienden a tener una connotación

más positiva y el adolescente puede considerarlos como un signo de virilidad y madurez. No obstante, una buena información puede ayudarles a ser más realistas y a evitar que puedan aparecer sentimientos de culpabilidad, de ansiedad o de vergüenza en relación con ello” (López, 1995, p. 238-239)

Una vez revisado el desarrollo puberal, se pasa a examinar la información relacionada con la adolescencia y la prevención del embarazo indeseado.

En la primera Encuesta Nacional de la Juventud se afirma que, “. . . en términos prácticos, al menos en el caso del preservativo, no se aprecia una consecuencia directa y coherente entre conocimiento y uso” (Instituto Nacional de la Juventud, 1994)

Iturriaga dice que “. . . muchas jóvenes que quedan embarazadas, sin estar casadas, tienen un nivel de información que les debería permitir el cuidarse. El no hacerlo, involucra que ese nivel de información no se actualiza, vale decir no se transforma en factor activo, determinante de la conducta, sino que más bien son otras las variables que guían el comportamiento de la joven” (Iturriaga, 1994, p. 128)

El embarazo en la adolescencia ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en Chile. Según datos recientes la experiencia sexual prematrimonial es más frecuente en Chile, que en el resto de los países latinoamericanos. Los datos existentes indican que la fecundidad en el grupo de 10 a 19 años ha disminuido muy poco en el período de 1960-1987, al comparar con otros grupos de mayor edad. Este hecho unido al inicio precoz de las relaciones sexuales y al bajo uso de medidas anticoncepcionales eficaces, ha determinado que, en términos relativos, el volumen de madres menores de 20 años sea cada vez mayor; la cifra actual se acerca a los 40.000 partos anuales en mujeres menores de 20 años, lo que representa un 14% del total de los nacimientos.

El 14.3% de los recién nacidos vivos en Chile en 1985, fueron hijos de madres menores de 20 años. El porcentaje bajó levemente al 13.8% en 1990. Un 55.4% de ellos ilegítimos en 1985 y 61% en 1990 (Iturriaga, 1994). Complementariamente en una investigación realizada por profesionales del C.E.P. (Centro de Estudios Públicos) se da a conocer el proceso de aumento de nacimientos ilegítimos, visto entre los nacimientos ocurridos entre 1960, de los cuales un 15,9% correspondía a hijos ilegítimos, y el período hasta 1990 donde el porcentaje alcanza a un 34,3% (Guevara, 1994)

En 1992 cerca del 14% de los nacidos vivos corresponden a madres menores de 20 años; este porcentaje se ha mantenido relativamente estable desde 1985 (<http://165.158.1.110/english/sha/chirstp.htm>)

El 38% de los nacidos en 1993 eran "ilegítimos" y se concentraban, preferentemente, en madres menores de 20 años (SERNAM, 1995)

Considerando que el embarazo adolescente es, salvo pocas excepciones un embarazo accidental y no deseado, podemos plantear que representa una situación de riesgo tanto para los padres como para el hijo, por las implicancias biomédicas, psicosociales y socioeconómicas que dicha situación conlleva. Para la joven significa la interrupción en su etapa de desarrollo, la asunción precoz del rol materno, dificultades con su pareja y con su familia de origen, y un incremento de la probabilidad de desarrollar complicaciones médicas del proceso grávido puerperal (Molina y cols., 1985)

Debido a lo anterior se requiere de una medida urgente y eficaz frente a este grave problema socio-cultural y de Salud Pública.

Educación en Sexualidad

La Educación Sexual ha ido acompañada, en nuestro país, de la mano de las reformas de educación, de hecho, "... la educación en sexualidad debiera incorporarse como primera prioridad para un proceso de reforma educativa tendiente al desarrollo integral de los educandos. A la vez que por ser una temática de educación, debieran participar todos los sectores del estado, con el objeto de favorecer el logro de lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) denomina Salud Sexual, es decir: la integración de los aspectos sociales normativos, afectivos e intelectuales de la sexualidad humana, para enriquecer la personalidad, la intercomunicación y la afectividad" (Varela, 2000, p. 57)

El Ministerio de Educación afirma que se debe tender a la integración de los elementos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por medios que sean positivamente enriquecedores para la comunicación y el amor (MINEDUC, 1991)

Sin embargo, en la práctica, los establecimientos educacionales no cuentan con concreciones claras de estos lineamientos que puedan transformarlos en metas y acciones específicas, facilitando la gestión e implementación de programas como las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS)

"Además que por el hecho de atribuir la responsabilidad de la educación sexual a las familias, desconoce que éstas necesitan apoyo para cumplir esta labor. Apoyo que además los liceos no están preparados para entregar, como los profesores no están preparados para educar en sexualidad" (Varela, 2000, p. 59)

“Como reflexión final se ha de señalar que, en general, los programas de educación sexual se han diseñado para enfrentar una serie de fenómenos problemáticos para la sociedad, relacionados con la sexualidad, y se han fundamentado escasamente en la consideración de la sexualidad como un factor crucial del ser humano, de modo que la mayoría de las prácticas han tenido la finalidad de concienciación y prevención en temas como enfermedades de transmisión sexual (E.T.S.), aborto, embarazo precoz, etc. por considerar las demandas sociales que solicitan a la educación para enfrentarles” (Varela, 2000, p. 68)

“Sin embargo, el análisis de esta vivencia humana debiera trascender los problemas anteriormente mencionados, pues, aunque la expresión de ellos disminuyera, la educación sexual seguiría siendo necesaria para la calidad de vida de los sujetos, en tanto el objetivo último es crear y sostener una convivencia armónica al interior de la pareja, la familia y la sociedad. De modo que, la educación en sexualidad supere la disociación existente entre lo corporal y lo emocional e integre lo conceptual y vivencial de nuestra cultura, para que así pueda dar una respuesta global a los problemas psicosociales y de salud que puedan derivarse de su ejercicio” (Varela, 2000, p. 68)

Evaluaciones de las JOCAS

Según la evaluación realizada a la aplicación de las JOCAS en 1996 por Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J. (1997) “. . . concluyen que las JOCAS son provocadoras, altamente eficientes en la tematización, muestran la red de apoyo, para recabar información o conseguir consejo específico; pero son poco formativas, técnicamente inapropiadas para esta función, pues no cambian prácticas ni pueden pretenderlo, sólo abren la conversación y gatillan una autointerpelación, como la base de cualquier política preventiva” (Varela, 2000, p. 81)

“Por otro lado, se sabe de la existencia de al menos dos o tres evaluaciones más. Una de ellas es la ‘evaluación de impacto’ JOCAS ‘96 en la IV, VII y Región Metropolitana realizada por la ONG EDUK, a un total de 37 establecimientos educacionales. Como una evaluación de impacto ex post, después de que ocurren las JOCAS; sintética, porque no buscó medir como se lograron los resultados y, a largo plazo, en un proceso de un año (tomado como ciclo escolar). En ella se evaluaron los siguientes ámbitos: capacidad de conversar sobre afectividad y sexualidad fortalecidas y/o acrecentadas, realización de actividades de educación en sexualidad después de la realización de JOCAS y, si es que se conforman y mantienen redes institucionales. Se concluyó que: se fortalece la capacidad de conversar de manera que se produce la caída del tabú; después de un año se recuerda el efecto de resonancia; los sistemas familiares se abren o cierran al diálogo dependiendo de la cultura familiar y de los subsistemas familiares (entre adultos y jóvenes, y entre los propios jóvenes), de modo que igualmente continúan prohibiciones específicas y silencios familiares,

además que, según los actores adultos, aporta para la disminución del embarazo adolescente, aunque para los jóvenes no tiene ninguna relación. Asimismo, se realizan actividades posteriores, pero sólo en el ámbito de entregar conocimientos y se mantienen las redes preexistentes, pero no aumentan" (Varela, 2000, p. 81-82)

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar, ejecutar y evaluar un taller de educación sexual en adolescentes basado en la metodología del Psicodrama Pedagógico, destinado a facilitar actitudes orientadas hacia una asunción de la sexualidad integral en los participantes (hombres y mujeres) del taller.

Objetivos Específicos

- Planificar un taller de Educación Sexual basado en el método del Psicodrama Pedagógico.
- Desarrollar un taller de Educación Sexual basado en la metodología del Psicodrama Pedagógico.
- Evaluar el cambio actitudinal pro asunción de la sexualidad en general y prevención del embarazo no deseado en particular, en los participantes del taller, por medio de los instrumentos utilizados.
- Evaluar la expresión de cambios y vivencias corporales, de los participantes del taller, a través de la observación de las filmaciones del Test de Espontaneidad.

- Evaluar la adquisición de conocimiento acerca de la sexualidad humana y la prevención del embarazo, ETS, SIDA y métodos anticonceptivos, en un formato adecuado a su puesta en práctica por los participantes del taller, a través de los Resúmenes escritos de las Unidades.

METODOLOGÍA

Diseño de Investigación

Esta investigación pretende ampliar la comprensión acerca del fenómeno del embarazo no deseado desde una dimensión preventiva, realizando un estudio de caso del cambio actitudinal en los/as muchachos/as asistentes al taller, que permita la asunción de una sexualidad responsable y de su relación con comportamientos de autocuidado en general y prevención de embarazo no deseado en particular.

El estudio de caso es un examen intensivo de una entidad individual, de una categoría o especie. Esta técnica permite la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una sola institución, una empresa, o un movimiento social particular.

Los estudios de caso pueden hacer uso de pruebas en las que se emplea una serie de preguntas diseñadas para conocer la entidad bajo estudio. Más aún, cuando se emplean los estudios de caso como técnica de investigación, la meta no consiste únicamente en conocer la entidad a la que se estudia, sino también conocer la categoría que representa (<http://rrpac.upr.clu.edu:9090/~treyes/investig/metcualitativos.htm>)

Población y Muestra

Población

Adolescentes cuyas edades fluctúan entre 13 y 14 años del colegio "Panal" de la comuna de Quilpué, en la quinta región.

Muestra

Ocho (8) adolescentes cuyas edades fluctúan entre 13 y 14 años del colegio "Panal" de la comuna de Quilpué. 6 hombres y 2 mujeres seleccionados mediante el llamado muestreo "accidental", en el que uno toma las muestras que se tienen a mano, de entre los participantes del taller. El criterio de selección fue el haber asistido a lo menos a un 50% de las sesiones que componían el taller.

N: 40 adolescentes

Características

Nivel socio-económico: bajo.

Escolaridad: 8º año básico.

Etapa psicoevolutiva: Pubertad (Hurlock, 1997)

Procedimiento de Intervención

El taller está basado en el Psicodrama Pedagógico, el cual se describe a continuación:

“El Psicodrama Pedagógico instrumenta la metodología psicodramática para el aprendizaje. En este encuadre, el objetivo fundamental es la aplicación de los recursos técnicos psicodramáticos para favorecer la transmisión y asimilación de determinados conocimientos” (Rojas-Bermúdez, 1997, p. 335)

Sus propuestas principales son:

- 1) Cualquier conocimiento del universo puede ser desarrollado en un escenario. Para su investigación, ejemplificación, fijación y/o evaluación.
- 2) Favorecer la educación de la espontaneidad en el vínculo educador-alumno y en sus otros complementarios.
- 3) Integrar, en el acto de aprender, las siguientes dicotomías: mente-cuerpo / acción-reflexión / sentimientos-pensamientos.
- 4) Los roles profesionales, nuevos o conocidos, pueden experimentarse para conocerlos, reconocerlos, cambiarlos, higienizarlos, desestereotiparlos, crearlos o recrearlos.

Los caminos para llegar a estos objetivos esenciales del psicodrama pedagógico pueden alcanzarse a través de las siguientes actividades:

- 1) Dramatizaciones didácticas.
- 2) Role playing.
- 3) Psicodrama interno.
- 4) Teatro de la espontaneidad.
- 5) Periódico viviente (Romaña, 1985)

Explicaré algunas de las anteriores:

Denominamos *role-playing* a toda representación o puesta en juego de una situación dramática. En este sentido general el término juego de roles puede aplicarse tanto a la dramatización como al juego pedagógico con escenas. De hecho al primero lo denominamos *role-playing* terapéutico y al segundo *role-playing* pedagógico. El primero tiene primariamente una función terapéutica y el segundo una finalidad de aprendizaje (cursivas en el original. López, E. y Población P., 1997, p. 97)

Cuando hablamos de Teatro Terapéutico y Teatro de la Espontaneidad nos estamos refiriendo a los Orígenes del psicodrama. En ambos, son cinco sus elementos: protagonista, auxiliares, público, director y escenario. Son tres los momentos: caldeamiento, dramatización, comentarios. Sus raíces debemos buscarlas en el Teatro, el Grupo, el jasidismo (corriente mística judía profundamente espiritual)

El Teatro Espontáneo no tiene una finalidad estética, por lo que no es requisito ser actor ni estudiante de teatro. Con los elementos arriba mencionados y en los diferentes momentos se produce un quiebre de la distinción entre espacio de la representación y de la platea en el que es casi imposible quedar excluido de la resonancia emocional que se genera. Desde una concepción psicodramática entendemos que: a) Cada persona desarrolla múltiples roles en su vida (fisiológicos, psicológicos, sociales, etc.); b) estos roles se dan en consonancia y disonancia con el sujeto; c) hay una red de interacciones con los que

nos relacionamos (sociometría); d) hay un mundo personal afectivo o átomo social. Si bien la finalidad no es psicoterapéutica, el Teatro Espontáneo se transforma en un Teatro Terapéutico donde la espontaneidad, la creatividad, la posibilidad de asumir y modificar roles y el encuentro refuerzan la acción terapéutica de la representación
(<http://home.abaconet.com.ar/abraxas/teatro%20espont%C3%A1neo.htm>)

Con respecto al Periódico Viviente Moreno (1961) afirma:

Durante nuestra experimentación tratamos de descubrir formas de arte dramático que distingan las obras de Teatro de la Improvisación de las del teatro reproductor, no solamente desde el punto de vista del actor, sino también desde el punto de vista del espectador. Una de las formas que se adecúa mejor a nuestro ideal es la presentación de las *noticias cotidianas*. Sólo la improvisación es tan rápida por naturaleza como para poder proyectar noticias en el escenario. Cuando un dramaturgo escribe una obra acerca de una noticia, esa noticia ha perdido ya la vibración de la inmediatez y la realidad (cursivas en el original. p. 77)

Procedimiento para la Recolección de Datos

Los datos serán recogidos a través de los siguientes instrumentos:

Escala de Riesgo de Embarazo Temprano

Construida y validada por un equipo conformado por Raquel Burrows, María Rosales, Mirta Díaz y Santiago Muzzo, del Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos INTA de la Universidad de Chile.

Con un total de 11 variables. "Cada variable se ponderó cualitativamente con un puntaje de 1 a 6, por lo que la escala iba de menor a mayor riesgo de 11 a 66 puntos. La autoestima se evaluó seleccionando 7 de las 80 preguntas originales del test de Piers-Harris y el funcionamiento intrafamiliar por el Apgar familiar de Maddaleno et al" (Burrows, R.; Rosales, M.; Díaz, M. y Muzzo, S., 1994, p. 714)

Las variables son:

- Estabilidad Familiar.
- Edad de la madre al primer parto.
- Número de repitencias.
- Promedios de notas del último semestre rendido.
- Escolaridad de los padres
- Permisividad familiar.

- Religiosidad familiar.
- Autoestima.
- Apgar familiar.
- Ocupación del tiempo libre.
- Frecuencia de práctica de la ocupación del tiempo libre.

“La sensibilidad de esta escala para predecir el embarazo fue de 74% y la especificidad de 55%, al establecer los 27 puntos como punto de corte del riesgo” (Burrows, R.; Rosales, M.; Díaz, M. y Muzzo, S., 1994, p. 716-717)

Test de Espontaneidad

Construido por J. L. Moreno, el que afirma: “El Test de espontaneidad puede revelar sentimientos en su estado inicial, de gestación. Por medio de él obtenemos un mejor conocimiento de las actitudes genuinas que puede manifestar un individuo en el curso de la conducta y captar actos en el momento de su ejecución” (Moreno, 1961, p. 173) (Véase anexo N° 2)

“La espontaneidad es una disposición del sujeto a responder tal como es requerido” (Moreno, 1961, p. 173). “La espontaneidad puede definirse como la respuesta adecuada ante una situación nueva, o como una nueva respuesta ante una situación antigua” (Moreno, 1962, p. 227)

Es necesario destacar que el Test de Espontaneidad no posee las características psicométricas de otros test estandarizados, ya que no adhiere a los conceptos de confiabilidad y validez entre otros. Por lo tanto, no debe de ser estudiado desde la óptica de la psicometría clásica.

Función del Test de espontaneidad

“El test de espontaneidad nos permite descubrir los sentimientos en su estado naciente. Gracias a él, el investigador puede adquirir un mejor conocimiento de las reacciones auténticas que puede presentar un sujeto en el curso de su conducta, y puede observar las acciones en el momento mismo en que se cumplen. Es justamente en este punto donde las diversas formas de test –de Binet, de Jung, de los gestaltistas– no han respondido a lo que se podría esperar. Supongamos que los adeptos a estas tres escuelas hayan sugerido a su sujeto que diera libre curso a sus ideas y emociones y que las tradujera espontáneamente, por escrito o por dibujo. El discípulo de Binet intenta apreciar de manera aproximada la edad mental correspondiente al contenido de la descripción verbal. El psicoanalista intenta interpretar los conflictos que se traducen mediante asociaciones verbales y encontrar los símbolos característicos que lo orientarán en una nueva prueba de asociación libre. El gestaltista podrá estudiar las configuraciones que se presentan en las producciones del sujeto. En lugar de contentarse con el material inerte que deja el sujeto, una vez agotada la excitación que mantuvo su actividad creadora, *nosotros* debemos observar

a nuestro sujeto mientras libera su espontaneidad y se dispone a expresarla. Indudablemente, se puede afirmar que el sujeto está tan presente en el momento del *testing* como lo está en la situación analítica. Sin embargo, lo que debe destacarse es que, en uno y otro caso, se pone el acento sobre el material una vez producido, y no sobre el *acto* mismo: hay más interés en lo que ha hecho el sujeto que en el *actor* propiamente dicho. Pero, para actuar, siempre debe liberar su energía afectiva, alcanzando el estado de "espontaneidad" del actor: en consecuencia, no basta con estudiar, con independencia del actor, lo que pudo expresar en sus realizaciones. Desde el punto de vista del método, importa considerar los actos como "formando parte del actor" al mismo tiempo que se estudian los productos de su actividad" (cursivas en el original. Moreno, 1962, p. 228)

Como afirma António Roma Torres, hasta donde él sabe, otros tests, como el test de espontaneidad, no han sido desarrollados, después de Moreno, de un modo útil en la investigación psicodramática (<http://members.tripod.com/~portaroma/psychodrama.html>), por lo tanto esta aplicación se convierte en una continuadora, tanto en nuestro medio como en el escenario mundial, de la original visión moreniana de la medición psicológica.

Resumen Escrito de las Unidades

Presenta en forma sintética información acerca de las unidades que componen el taller. “Cuando acaben la actividad o conjunto de actividades que hacen relación a un tema, es útil que los adolescentes resuman lo que han aprendido” (López, 1995, p. 10) (Véase anexo N°3)

Aplicación de los Instrumentos

Los instrumentos (Escala de riesgo de embarazo temprano y Test de espontaneidad) se aplican una semana antes de haber comenzado el taller y una vez finalizado éste.

Posteriormente se procede a la tabulación, y registro escrito de los resultados.

Procesamiento de la Información

Diferencias en la Escala de riesgo de embarazo temprano, aplicación pre y post (Cálculo básico)

Indicadores de cambio actitudinal en el Test de Espontaneidad entre la aplicación pre y la post (apoyados por las imágenes de los videotapes)

Resúmenes escritos de las unidades.

RESULTADOS

TABLA N° 1: CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO ESTUDIADO

NOMBRE	GÉNERO	EDAD	NSE
Carlos	Masculino	13	bajo
César	Masculino	14	bajo
Cristián	Masculino	14	bajo
David	Masculino	14	bajo
Fabián	Masculino	14	bajo
Héctor	Masculino	14	bajo
Denisse	Femenino	14	bajo
Jennifer	Femenino	13	bajo

Escala de Riesgo de Embarazo Temprano

El modo de evaluar es a mayor puntaje mayor riesgo, siendo los 27 puntos el punto de corte del riesgo.

Menos de 27 puntos : bajo riesgo de embarazo

27 puntos : punto de corte del riesgo

Más de 27 puntos : alto riesgo de embarazo

Según el anterior criterio se puede afirmar que los resultados son heterogéneos considerando las diferencias pre - post; ya que, mientras algunos individuos tienden a aumentar el riesgo relativo, otros lo disminuyen y los terceros lo mantienen.

TABLA N° 2: PUNTAJES PRE

NOMBRE	GÉNERO	EDAD	PUNTAJE PRE
Carlos	masculino	13	21.0
César	masculino	14	28.0
Cristián	masculino	14	41.0
David	masculino	14	27.0
Fabián	masculino	14	30.0
Héctor	masculino	14	26.0
Denisse	femenino	14	34.0
Jennifer	femenino	13	23.0
Promedio		13,75	28.75

Los puntajes van de 21 a 41 con 20 puntos de diferencia entre el más bajo y el más alto. Con 3 personas bajo 27 puntos (punto de corte del riesgo), 3 sobre los 27 y una en el límite. El promedio de 28,75 informa que como grupo, se encuentran en alto riesgo de embarazo temprano antes de empezar el taller.

TABLA N° 3: PUNTAJES POST

NOMBRE	GÉNERO	EDAD	PUNTAJE POST
Carlos	masculino	13	25.0
César	masculino	14	28.0
Cristián	masculino	14	38.0
David	masculino	14	28.0
Fabián	masculino	14	30.0
Héctor	masculino	14	28.0
Denisse	femenino	14	34.0
Jennifer	femenino	13	23.0
Promedio		13,75	29,25

Los puntajes van de 23 a 38 con 15 puntos de diferencia entre el más bajo y el más alto. Con 2 personas bajo 27 puntos (punto de corte del riesgo) y 6 sobre los 27. El promedio de 29,25 informa que como grupo, mantienen el alto riesgo de embarazo temprano después de terminado el taller.

TABLA N° 4: COMPARACIÓN ENTRE PUNTAJES PRE Y POST

NOMBRE	GÉNERO	EDAD	PJE. PRE	PJE. POST	RESTA
1. Carlos	masculino	13	21.0	25.0	- 4.0
2. César	masculino	14	28.0	28.0	0.0
3. Cristian	masculino	14	41.0	38.0	3.0
4. David	masculino	14	27.0	28.0	- 1.0
5. Fabián	masculino	14	30.0	30.0	0.0
6. Héctor	masculino	14	26.0	28.0	- 2.0
7. Denisse	femenino	14	34.0	34.0	0.0
8. Jennifer	femenino	13	23.0	23.0	0.0
Promedio		13,75	28.75	29,25	- 0,5

Las diferencias van de 0 a -4 con 4 puntos de diferencia entre el más bajo y el más alto. Con 1 persona que bajó su nivel de riesgo, 3 que sube su nivel y 4 que lo mantiene. La diferencia promedio de -0,5 informa que como grupo, subieron el riesgo de embarazo temprano después de la ejecución del taller.

Test de Espontaneidad

Los resultados de orden cualitativo extraídos del Test de Espontaneidad y apoyados por las imágenes de video son categóricos, se aprecia un cambio en los grados de espontaneidad notable en la casi totalidad de los muchachos/as.

GRUPO ESTUDIADO REGISTRO PRE

Nombre	Duración de la instrucción del sujeto	Duración del intervalo de iniciación	Duración desde el final del intervalo de iniciación hasta el motivo dramático	Duración desde el motivo dramático hasta el fin de la sesión
1. Carlos	1'	13''	109''	23''
2. César	1'	12''	120''	49''
3. Cristian	1'	28''	77''	26''
4. David	1'	18''	58''	25''
5. Fabián	1'	07''	132''	40''
6. Héctor	1'	13''	68''	25''
7. Denisse	1'	27''	232''	83''
8. Jennifer	1'	04''	187''	11''
Promedio	1'	15,25''	122,87''	35,25''

GRUPO ESTUDIADO REGISTRO POST

Nombre	Duración de la instrucción del sujeto	Duración del intervalo de iniciación	Duración desde el final del intervalo de iniciación hasta el motivo dramático	Duración desde el motivo dramático hasta el fin de la sesión
1. Carlos	1'	09''	65''	90''
2. César	1'	15''	104''	110''
3. Cristian	1'	11''	137''	47''
4. David	1'	04''	58''	25''
5. Fabián	1'	31''	50''	36''
6. Héctor	1'	08''	71''	60''
7. Denisse	1'	15''	137''	85''
8. Jennifer	1'	11''	50''	38''
Promedio	1'	13,00''	84,00''	61,37''

COMPARACIÓN DE LA DURACIÓN DEL MOTIVO DRAMÁTICO

Nombre	Duración desde el motivo dramático hasta el fin de la sesión (PRE)	Duración desde el motivo dramático hasta el fin de la sesión (POST)	Resta
1. Carlos	23''	90''	- 67''
2. César	49''	110''	- 61''
3. Cristian	26''	47''	- 21''
4. David	25''	25''	0''
5. Fabián	40''	36''	4''
6. Héctor	25''	60''	- 35''
7. Denisse	83''	85''	- 2''
8. Jennifer	11''	38''	- 27''
Promedio	35,25''	61,37''	- 26,12

Es en las diferencias Pre-Post en cuanto a la duración desde el motivo dramático hasta el fin de la sesión, fase crucial del test, en donde se presentan cambios sustantivos en la duración; 6 muchachos aumentaron el tiempo destinado, 1 lo mantuvo y 1 lo disminuyó. Como grupo casi dobló su tiempo en promedio.

Lo anterior indica (apoyado por el lenguaje psicodramático y las imágenes de video), que se produjo un aumento en los niveles de espontaneidad, lo que asegura respuestas adecuadas a situaciones similares en el futuro.

Una vez descritos los indicadores del Test de Espontaneidad, pasaré a describir el lenguaje psicodramático, para lo cual me baso en los conceptos de Bustos, los cuales explicitaré a continuación:

Distancia

En general una persona fóbica se coloca permanentemente lejos de los demás, independientemente del rol que esté jugando o de la situación que le toque vivir, o tan cerca – manejo con-tra fóbico– que deja de percibir al otro. Esto se relaciona con los trabajos de Rojas-Bermúdez sobre el sí mismo –límite psicológico de la personalidad– que fluctúa retrayéndose en el caldeamiento y aumentando en estados de ansiedad.

Postura

Cuando una persona está expresando totalmente sus sentimientos en una sesión de psicodrama, todos los gestos y la actitud corporal son coherentes con el personaje, con la situación y con ese momento.

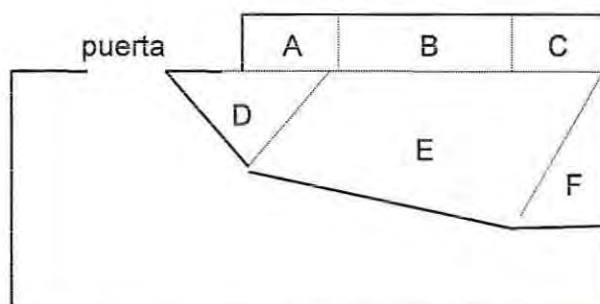
La actitud o postura para un personaje debe tener apropiado caldeamiento, posibilitando que lo que surja sea espontáneo y no impulsivo.

Posición Relativa y Ubicación General Dentro del Escenario

Cada escenario o ámbito dramático tiene una determinada estructura que condiciona de alguna manera la acción dramática.

Dentro del ámbito total del salón de grupo, se han delimitado zonas del escenario en las que se pueden tipificar determinados tipos de conducta.

A: Zona protegida. Tiene pared en dos caras y es la más cercana a la puerta. Representa en general el lugar elegido para conductas fóbicas. En ese sitio las personas suelen “acurrucarse” hasta quedar sentados en el suelo con las piernas recogidas, en posición de indio sentado. Si bien es un lugar de huida, permite también controlar todo el escenario.



B: Zona de preparación para la acción, de enfrentamiento, generalmente de allí se dirigen a la zona de “trabajo” E. Se recuestan contra la pared pero en actitud tensa, de expectativa. Es una zona difícilmente elegida por las personas que quedan, momentáneamente en actitud pasiva, fuera de la acción dramática.

C: Similar a la A, ya que tiene dos paredes en ángulo por detrás pero es más expuesta, la persona está menos oculta, menos protegida. Si bien es una zona de huida suele alentar menos

la pasividad que la A. Las personas suelen “refugiarse” en esta zona, cuando durante la dramatización están reprimiendo fuertes impulsos agresivos.

D: Rara vez la persona se relaja o se sienta en esta zona. Suelen permanecer parados sin desplazarse. Es dinámicamente similar a la B, pero aquí la persona está menos protegida – ausencia de pared–. Es también la zona más frecuentemente usada para salir del escenario.

E: Zona de trabajo, donde ocurre la mayor parte de las dramatizaciones. Rara vez las personas quedan detenidos en esta zona; es zona de movimiento, de enorme exposición y compromiso.

F: Zona de retirada pasiva. Suelen quedar allí las personas que han quedado al margen de la dramatización, pero que aún desempeñan un rol dentro de la misma (Bustos, 1992)

GRUPO ESTUDIADO REGISTRO PRE

Nombre	Distancia	Actitud o postura	Posición relativa y ubicación general
1. Carlos	Le incomoda la cercanía. Se mueve manteniendo la distancia.	No sabe que hacer con su cuerpo y sus manos. Se complica con el motivo dramático.	E - D
2. César	Mantiene la distancia de sus rodillas con las piernas cruzadas. Le incomoda el contacto, la cercanía.	Se afirma con los brazos atrás y la rodilla entre las manos.	E - D
3. Cristian	No le incomoda la intimidad.	Después del motivo dramático no le toma la mano a ella.	E - D
4. David	Tolera la cercanía.	Acepta la mano de ella. Ansiedad por terminar luego. Complementa el abrazo. Toma la mano de ella.	E - D
5. Fabián	Establece una cercanía inicial. Se deja llevar por el contacto, no lo complementa.	Se luce con el motivo dramático. Le toma la mano al salir.	E
6. Héctor	No le molesta la intimidad.	No se sienta, permanece en cuclillas.	E - D

7. Denisse	<p>Establece una distancia inicial.</p> <p>Se aproxima tímidamente.</p> <p>Accede al contacto en la medida que se atempera.</p>	<p>Coloca su chaqueta entre las piernas.</p> <p>Le complica el contacto de la mano de él.</p>	E - F
8. Jennifer	<p>Establece una distancia inicial.</p>	<p>Se afirma en un lado del cuerpo.</p> <p>Saca su lengua cuando él afirma que está solo (vergüenza)</p> <p>Habla con volumen bajo.</p> <p>Se toca la zona periférica al ojo (ansiedad)</p> <p>Cuando bebe se relaja.</p> <p>Incita a que él decida la situación.</p> <p>Complementa el tomarse la mano.</p>	E - D

GRUPO ESTUDIADO REGISTRO POST

Nombre	Distancia	Actitud o postura	Posición relativa y ubicación general
1. Carlos	Establece distancia inicial, ella la acorta, porque se siente cómoda.	<p>Se arremanga el polerón.</p> <p>Se arregla algo en el bolsillo, se infiere que porta condones en él.</p> <p>Se tapa la entrepierna.</p> <p>Juega con sus cordones (ansiedad)</p> <p>Apoya la mano atrás, gira la cabeza, en señal de buscar una solución.</p> <p>Se lleva la mano al mentón y afirma: "no sé".</p> <p>Cubre con una mano su entrepierna y expresa: "y si quedas embarazada".</p> <p>Negación al mover o cambiar sus piernas de lugar, juntando las manos como forma de bloquear.</p> <p>Se toma la punta de los pies planteando su inseguridad y reafirmando su posición de no acceder.</p> <p>Juega inquietamente con sus dedos.</p> <p>Él acepta la mano de ella en señal de consenso.</p>	E

2. César	<p>Sujetando zona lumbar.</p> <p>Establece distancia inicial.</p>	<p>Falta seguridad.</p> <p>Vuelve a la seguridad y es más espontáneo.</p> <p>Va hacia adelante se toma ambos pies, manifestando nuevamente inseguridad.</p> <p>Roza su nariz con la rodilla en señal de duda.</p> <p>Rechaza el alcohol afirmando que no es bueno mezclarlo con algunas cosas.</p> <p>Cuando ella le plantea que no compró condones es categórico al decir no a la sexualidad desprotegida.</p> <p>Se afirma con un brazo atrás.</p> <p>La abraza al salir.</p>	E
3. Cristian	<p>Establece distancia.</p> <p>Mantiene la distancia.</p>	<p>Cuando ella dice: "estamos solos", mira hacia la cámara y sonríe.</p> <p>Cruza las manos cubriéndose la entrepierna.</p> <p>Busca los condones en la billetera.</p> <p>Juega con las manos.</p> <p>Complementa la tomada de manos de ella.</p>	E - F

4. David	Plantea una distancia de intimidad inicial.	<p>Le quiebra el esquema, es más espontáneo.</p> <p>Complementa el abrazo.</p> <p>Se acerca sutilmente.</p> <p>Se rasca los ojos (ansiedad)</p> <p>Eleva la rodilla más cercana a ella, se defiende y al decir "así no más", la baja en señal de aceptación.</p> <p>Se defiende nuevamente y consulta por el paradero de los padres de ella.</p> <p>Complementa la tomada de manos de ella.</p>	E
5. Fabián	<p>Acorta la distancia inicial.</p> <p>Saluda con acercamiento sexual.</p>	<p>Apoya el dedo índice de la mano izquierda en la sien (ansiedad)</p> <p>Golpea su zapato rítmicamente (ansiedad)</p> <p>Expresa no usar condones debido a que llevan 2 meses de relación, considerándolo tiempo suficiente para conocerse en lo sexual.</p> <p>Toma la mano de ella al salir.</p>	E

6. Héctor	No le molesta la intimidad.	<p>Se baja las bastillas.</p> <p>Demostración de afecto con un abrazo y regalo.</p> <p>Lleva su mano izquierda a la nuca dubitativo con respecto a tener problemas para quedarse.</p> <p>Muestra su entrepierna y luego la cubre con la mochila.</p> <p>Afirma: "y si quedas embarazada", "si tengo una E.T.S. o tú", se convierte en un agente educativo para su pareja.</p> <p>La toma de la mano al salir.</p>	E
-----------	-----------------------------	---	---

Como se puede observar en las características del lenguaje psicodramático comparando ambas instancias, los roles tienden a desestereotiparse y por lo tanto a flexibilizarse, lo cual es un indicador de mayor espontaneidad y en definitiva mayor creatividad. Esto no es mero aprendizaje de técnicas de dramatización, ya que las situaciones carecen de guión y están supeditadas a la acción del momento.

Opinión de Participantes en el "Resumen Escrito de las Unidades"

Destaco algunos de los resúmenes que hicieron los participantes del taller, basándose en un criterio de heterogeneidad y diversidad en cuanto a opiniones.

Nombre: *Carlos*

Aprendí: Mucho sobre sexualidad humana y todos los temas que la rodean.

Ya sabía: Las cosas básicas que uno aprende, porque en realidad nadie le enseña a uno.

Me sorprendí por: Algunas cosas que ya sabía, pero estaba mal informado y por cosas que aprendí y que nunca me imaginé que fueran así.

Me molesté por: Que me di cuenta de que la gente más grande no le enseña a sus hijos lo que saben.

No me gustó: La reacción de las personas que entraban al taller y luego se iban porque "no les gustaba" y en realidad no sabían nada sobre el tema.

Me gustaría saber más de: En realidad estoy dispuesto a aprender cualquier cosa sobre este tema.

Una pregunta que aún tengo sobre este tema es: Por qué algunas personas no se interesan por aprender sobre la sexualidad, sobre su sexualidad.

Nombre: *David*

Aprendí: Mucho.

Ya sabía: El 45% de lo que decía él (director - profesor)

Me sorprendí por: De algunas cosas que hablaba.

Me molesté por: Dice las cosas claras, no anda con rodeos.

No me gustó: Que fuera tan pesado.

Me gustaría saber más de: El SIDA.

Una pregunta que aún tengo sobre este tema es: Ninguna.

Nombre: *Fabián*

Aprendí: Casi todo sobre sexualidad.

Ya sabía: Algunos métodos anticonceptivos.

Me sorprendí por: Los D.I.U.

Me molesté por: Que interrumpían las clases mandando gente que no estaba interesada.

No me gustó: El método de enseñanza.

Me gustaría saber más de: La última unidad (Bloque III: La Sexualidad)

Una pregunta que aún tengo sobre este tema es: Por qué todo tiene que ser a través de actuación.

Nombre: *Héctor*

Aprendí: Muchas cosas que no sabía, sexualidad, genitalidad, prevención ETS, SIDA y otros.

Ya sabía: El 45%.

Me sorprendí por: Nada, porque todo fue bien explicado.

Me molesté por: Nada todo bien.

No me gustó: Que hubiera 2 clases a la semana (número de sesiones por semana)

Me gustaría saber más de: Nada, quedé bien informado.

Una pregunta que aún tengo sobre este tema es: Que si para el otro año vamos a seguir.

DISCUSIÓN

Con relación a la evaluación del cambio actitudinal los resultados de la presente intervención son aparentemente contradictorios, por un lado la Escala de riesgo de embarazo temprano sorprende con un aumento en los niveles de riesgo y por otro el Test de Espontaneidad lo confronta arrojando indicadores de cambio actitudinal pro prevención del embarazo no deseado. Son aparentemente contradictorios, porque miden un mismo fenómeno desde ópticas distintas el primero lo hace desde la medición de una conducta verbal-escrita y el segundo desde la conducta en vivo, por lo que los resultados no son comparables y se deja abierta la investigación en torno a la validez de las escalas de actitud como instrumento de medición y del Test de Espontaneidad como una aproximación novedosa en esta importante dimensión.

En lo que respecta a la adquisición de información acerca de la sexualidad humana y la prevención del embarazo adolescente, ETS, SIDA y métodos anticonceptivos, los resúmenes de las unidades ilustran que este objetivo se cumplió cabalmente.

CONCLUSIÓN

Concluyendo este proyecto es un aporte a la investigación del cambio de actitudes en general y al cambio actitudinal referente a asumir la sexualidad y prevenir el embarazo no deseado en particular. Será necesario tomar en cuenta todas y cada una de las posibles influencias negativas a este aporte y que vayan en desmedro de una posterior aplicación masiva y generalizada.

Las limitaciones del estudio se relacionan directamente con la localización del estudio, la que se circunscribe a una comuna de la Quinta región y la falta de profesionales capacitados en la metodología.

Otra limitación, que se pretende transformar en aporte, es que esta metodología (Psicodrama Pedagógico) resulta ser la primera de su especie en nuestro país, los antecedentes que se manejan es que ya ha sido aplicada con éxito en Argentina, específicamente en el Centro de Psicodrama y Sociodrama "Zerka Moreno" en la ciudad de Mendoza.

PROYECCIONES

Las proyecciones se centran en la posibilidad de proponer esta metodología (Psicodrama Pedagógico) como una alternativa efectiva de aprendizaje y una herramienta de cambio actitudinal en campos educativos, sociales y clínicos.

También sería importante promover la discusión acerca del formato que utilizamos actualmente en la medición de actitudes (escalas, cuestionarios, encuestas y tests) ya que esta tesis propone un nuevo instrumento, el Test de Espontaneidad, que pone en duda la validez de los anteriores y apuesta por ampliar el escenario de la medición psicológica.

Ulteriormente, proyecta al Psicodrama como un método psico-socio-educativo de desarrollos infravalorados en las ciencias sociales en general y la psicología en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Burrows, R.; Rosales, M.; Díaz, M. y Muzzo, S. (1994). Riesgo de embarazo temprano: Construcción y validación de un instrumento predictor. Revista Médica de Chile. 122. 713-720.
2. Bustos, D. (1992). Aplicaciones de la técnica psicodramática. Buenos Aires: Ediciones Plus Ultra.
3. Canales, M.; Palma, I.; Morales, G.; Aceituno, G. & Jiménez, J. (1997). JOCAS, Jornadas de Conversación en Afectividad y Sexualidad. Santiago: Evaluación Cualitativa. Documento interno SERNAM.
4. Edenhalm, T. (1996). Prevención primaria del embarazo no deseado en adolescentes y jóvenes: planteamientos para una política de salud. Tesis para optar al grado de Magister en Salud Pública en Salud Materno Infantil. Universidad de Chile.
5. Greenberg, I. (1968). Psychodrama and audience attitude change. Beverly Hills, CA: Thyrsus.
6. Guevara, S. (1994). "Madresolterismo". Estructuras y vivencias. Santiago: Ediciones Academia.
7. Hollander, E. (1982). Principios y métodos de psicología social. Buenos Aires: Amorrortu editores.

8. Hurlock, E. (1997). Psicología de la adolescencia. México D.F.: Editorial Paidós Mexicana S.A.
9. Instituto Nacional de la Juventud. Departamento de Planificación y Estudios (1994). Informe general con los resultados preliminares de la primera Encuesta Nacional de la Juventud.
10. Iturriaga, M. (1994). Niños de Padre ausente. Un estudio de la relación entre la madre soltera y sus niños. Santiago: Ediciones Academia.
11. López, E. y Población P. (1997). La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia. Barcelona: Editorial Paidós.
12. López, F. (1995). Educación sexual de adolescentes y jóvenes. España: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
13. MINEDUC (1991). Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación. Santiago. Chile.
14. Molina, R.; Alarcón, G.; Romero, M.; y cols. (1985). Resultado de un Modelo de Atención Médica para adolescentes embarazadas. Revista Médica de Chile. 113.
15. Morales, J. (1994). Psicología social. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S. A.

16. Moreno, J. L. (1961). Psicodrama. Buenos Aires: Ediciones Hormé.
17. Moreno, J. L. (1962). Fundamentos de la Sociometría. Buenos Aires: Editorial Paidós.
18. Reyes, T. Métodos Cualitativos de Investigación: Los Grupos Focales y el Estudio de Caso. <http://rrpac.upr.clu.edu:9090/~treyes/investig/metcualitativos.htm>
19. Riskin, C. y Wolk, L. El teatro de la espontaneidad. Sin telón y sin autor, llega el drama. <http://home.abaconet.com.ar/abraxas/teatro%20espont%C3%A1neo.htm>
20. Rojas-Bermúdez, J. (1997). Teoría y técnicas psicodramáticas. Buenos Aires: Editorial Paidós.
21. Roma, A. Some remarks on Psychodrama research. <http://members.tripod.com/~portaroma/psychodrama.html>
22. Romaña, M. (1985). Psicodrama Pedagógico. Brasil: Ed. Papirus.
23. SERNAM (1995). Depto. de Planificación y Estudios. Programa de prevención de embarazo adolescente. Sistematización bibliográfica sobre embarazo adolescente y sexualidad adolescente. Santiago.
24. SERNAM (1997). Depto. de Planificación y Estudios. Programa de prevención de embarazo adolescente. Depto. de Comunicaciones. Análisis de las conductas sexuales de las/os adolescentes de la Región Metropolitana. Santiago.

25. SPT2000 - Chile. Tendencias en el desarrollo de políticas.
<http://165.158.1.110/english/sha/chirstp.htm>

26. Varela, M. (2000). Análisis de los discursos emitidos durante el desarrollo de las jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad (JOCAS). Tesis presentada para optar al Título de Psicólogo y al grado de Licenciado en Psicología. Valparaíso: Facultad de Medicina, Escuela de Psicología. Universidad de Valparaíso.

ANEXOS

ANEXO N° 1

ESCALA DE RIESGO DE EMBARAZO TEMPRANO

Escala de Riesgo de Embarazo Temprano

Variable	Puntaje
1. Estabilidad Familiar (con quién vive la escolar)	
– Ambos padres	1
– Sólo madre	2
– Sólo padre	3
– Madre y padrastro o padre y madrastra	4
– Otros familiares	5
– Otras personas	6
2. Edad de su madre al primer parto.	
> 20 años	1
18 a 19 años	2
17 años	3
16 años	4
15 años	5
< 14 años	5

3. Rendimiento escolar.

a) Número de repitencias.

Ninguna	1
1 vez	2
2 veces	4
3 o más veces	6

b) Promedios de notas del último semestre rendido (Matemáticas, Castellano, C. Sociales y Naturales)

> 6	1
5	2
4	4
< 4	6

4. Escolaridad de ambos padres (último curso rendido)

Media completa	1
Media incompleta	2
Básica completa	3
Básica incompleta	4
Analfabeto	6

(El puntaje obtenido se divide por 2, si están ambos padres)

Escala de 1 al 6

1 - 1,9	1
2 - 2,9	2
3 - 3,9	3
4 - 4,9	4
5 - 5,9	5
6	6

5. Permisividad familiar (escala del 0 al 5)

Actividades que los padres permiten realizar.

Se ponderan ambos y sólo las respuestas afirmativas (1 punto de cada una)

El puntaje se divide por 2 si están ambos padres)

1.- Salir en grupo.

2.- Salir con el pololo/a.

3.- Pololear.

4.- Ir solo/a a fiestas.

5.- Quedarse a dormir en otra casa.

0 - 0,9 puntos	1
1 - 1,9 puntos	2
2 - 2,9 puntos	3
3 - 3,9 puntos	4
4 - 4,9 puntos	5
5 puntos	6

6. Religiosidad familiar (frecuencia con que asisten a una iglesia o templo. Se ponderan el padre, la madre y la adolescente y se utiliza la escala de 0 a 4 si contesta una sola persona [E1] de 0 a 8 si contestan dos [E2] y de 0 a 12 si contestan el padre, la madre y la adolescente [E3])

Nunca (0 punto), Menos de una vez al mes (1 punto), Menos de una 1 por semana (2 puntos), 1 vez por semana (3 puntos) y más de una vez por semana (4 puntos)

	E1	E2	E3	
0		0 - 1.9	0 - 2,9	6
		2 - 2.9	3 - 4,9	5
1		3 - 3.9	5 - 6,9	4
3		6 - 7,9	9 - 10,9	2
4		8	11 - 12	1

7. Autoestima (Piers Harris resumido)

1.-Soy una persona feliz	Sí	No
2.-Me molesta mi aspecto	Sí	No
3.-Cuando sea mayor voy a ser una persona importante	Sí	No
4.-Me doy por vencida fácilmente	Sí	No
5.-Me gusta ser como soy	Sí	No
6.-Mi familia está desilusionada de mí	Sí	No
7.-Cuando intento hacer algo, todo me sale mal	Sí	No

(Se califica con 1 punto, cada respuesta afirmativa a las preguntas 1, 3 y 5 y las negativas a las preguntas 2, 4, 6 y 7). Escala del 0 al 7.

0 - 1 punto	6
2 puntos	5
3 puntos	4
4 puntos	3
5 puntos	2
6 - 7 puntos	1

8. Apgar familiar. Escala del 0 al 10.

	0 Nunca	1 A veces	2 Siempre
- Estás satisfecha con la ayuda que recibes de tu familia			
- Conversan entre Uds. los problemas que tienen en la casa			
- Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa			
- Los fines de semana son compartidos por todos los de la casa			
- Sientes que tu familia te quiere			

Escala del 0 al 10 (la alternativa "Nunca" no tiene puntos, la "A veces" tiene 1 punto y la "Siempre" tiene 2 puntos)

0 - 1 punto	6
2 - 3 puntos	5
4 - 5 puntos	4
6 - 7 puntos	3
8 - 9 puntos	2
10 puntos	1

9. Calidad de la ocupación del tiempo libre. (Se pueden colocar hasta tres actividades y el puntaje total se divide por el número de actividades colocadas)

- 1.- Hago mis tareas y estudio
- 2.- Salgo con amigo(as)
- 3.- Practico deportes
- 4.- Veo TV
- 5.- Leo (libro, revistas)
- 6.- Asisto a un club (scout, juvenil, otros)
- 7.- Asisto a actividades de iglesia
- 8.- Nada en especial
- 9.- Realizo trabajo remunerado
- 10.- Ayudo en quehaceres de mi casa
- 11.- Otras

Las actividades de 1, 3, 5, 6 y 7 se consideran óptimas, las 2, 4, 9 y 10 se consideran regulares, la 8 se considera mala y la 11 se clasifica tratando de buscar una similitud a algunas de las 10 restantes.

Óptima	1
Regular	4
Mala	6

10.Frecuencia de práctica de la ocupación del tiempo libre.

Más de 1 vez por semana	4
1 vez por semana	3
Cada dos semanas	2
1 vez por mes	1
Menos de 1 vez por mes	0

Escala 0 a 12. Si la actividad elegida como primera opción es calificada como mala, automáticamente se le asigna puntaje 6 independiente de la frecuencia de práctica.

0 - 2 puntos	6
3 - 4 puntos	5
5 - 6 puntos	4
7 - 8 puntos	3
9 - 10 puntos	2
11 - 12 puntos	1

ANEXO N° 2

TEST DE ESPONTANEIDAD

Test de Espontaneidad

Preparación del Verificador

El verificador está preparado para el test. Conoce bien, de antemano, la clase de situaciones vitales típicas en las que va a funcionar, y conoce también la clase de papeles que va a desempeñar –por ejemplo, el de un padre, un juez, un policía, un marido, etc.–

Se lo adiestra en el rol particular que deberá asumir en el test para que pueda presentar a todos los sujetos –en cuanto sea posible– el mismo estímulo psicodramático. Es importante que haga una actuación estereotipada, en lo que respecta al tiempo, esfera de ideas y diálogo, y en la presentación del motivo dramático crucial con el cual va a tomar de sorpresa al sujeto.

No se permite al verificador que cambie el curso de la acción durante la actuación.

El verificador debe permanecer el mismo espontáneo y flexible, dispuesto a moverse junto con el sujeto en la dirección de su respuesta, y evitando a toda costa la rigidez, pues se trata de someter a prueba la iniciativa, la espontaneidad del sujeto, y no solamente su capacidad de reaccionar ante las sugerencias que provienen del verificador.

A partir del momento de la revelación del principal motivo dramático hay muchos cursos de acción posibles abiertos para el sujeto, y el fin o solución depende enteramente de la inventiva y deseos espontáneos del sujeto. El verificador debe estar preparado para enfrentarlos. El contenido de sus preguntas y respuestas puede diferir de un caso a otro, pero el peso del estímulo debería ser siempre el mismo.

Instrucciones para los Sujetos

Los sujetos son admitidos separadamente al escenario del test. Cada uno de ellos, por supuesto, no sabe lo que ha tenido lugar con sus predecesores. Cuando se admite a un sujeto, el director le dice brevemente que el verificador hará un papel determinado en la situación a desarrollarse, y que la persona debe actuar y reaccionar frente a él como si fuera realmente ese papel. El tiempo y el lugar de la escena son enunciados, y la escena puede comenzar.

Las instrucciones deberán ser idénticas para todos los sujetos, y es importante que sean tomados de sorpresa por el motivo dramático de la situación. A partir del momento en que éste se revela, se abandona al sujeto el papel principal en la acción, adecuando el verificador sus acciones y repuestas a las de él. Hace todo lo que puede para promover la reacción más espontánea posible en el sujeto, con el fin de que se pueda registrar toda la gama de las reacciones del sujeto.

Instrucciones para los Registradores

Deberá haber dos registradores. Ambos medirán la duración de la actuación de cada sujeto en la escena, para verificarse mutuamente. Además uno de ellos tomará nota cuidadosamente de toda palabra dicha, mientras que el otro anotará todo gesto y movimiento por parte del sujeto, con los tiempos de cada uno. Esto proporcionará un registro exacto de lo siguiente:

- (1) la duración de la instrucción del sujeto, pues aunque la instrucción está estandarizada, las peculiaridades individuales de los diferentes sujetos pueden ocasionar repeticiones, explicaciones más completas, etc.
- (2) la duración del "intervalo de iniciación", la longitud del intervalo que va desde el fin de las instrucciones hasta el comienzo real de la acción del sujeto o de la asunción del rol que se requiere de ella o él en la situación.
- (3) la duración de esa porción estandarizada del test que comienza al final del intervalo de iniciación y continúa hasta el momento en que se revela al sujeto el motivo dramático.
- (4) la duración desde el momento de la revelación hasta el fin de la sesión. Esta fase es la parte crucial del test.

La función de los registradores es suprimida mediante la filmación de la aplicación del test.

Es importante que estas situaciones típicas sean verdaderamente representadas como trozos de la vida real.

La representación debe describir una situación de la vida real, pero, además, debe tratarse de una situación en la que pudiera encontrarse este sujeto particular. No es una pauta de conducta generalizada del sujeto, sino una situación coloreada por su personalidad y sentimientos.

Hay ciertas especificaciones que deben ser satisfechas para construir todas las situaciones típicas para el test: debe haber una situación que pueda presentársele a cualquiera de los sujetos; debe ser tan simple como sea posible, y sin embargo presentar al sujeto alguna crisis súbita que exija de él alguna reacción espontánea inmediatamente, y cuanto más fundamental sea el problema, más ilustrativa será la reacción.

La situación que será utilizada para este estudio se trata de una propuesta a intimar con el o la adolescente de parte de la o el verificador respectivamente. Ésta poseerá un preámbulo amoroso y una invitación concreta (motivo dramático) a tener relaciones sexuales coitales sin métodos anticonceptivos de ninguna especie.

ANEXO N° 3

RESUMEN DE LAS UNIDADES

Resumen de las Unidades

Nombre: _____

Aprendí

Ya sabía

Me sorprendí por

Me molesté por

No me gustó

Me gustaría saber más de

Una pregunta que aún tengo sobre este tema es

ANEXO N° 4

TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL

Taller de Educación Sexual

(Adaptación de las actividades “Educación sexual de adolescentes y jóvenes” de Félix López)

Bloque I: Aprendiendo a Aceptarse, Comunicarse y Resolver Conflictos

Primera Unidad. Yo Valgo la Pena: la Autoestima

1. Primera actividad: descubriendo distorsiones

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

a. Se forman grupos de cinco o siete personas y se le pasan por escrito los siguientes casos a dramatizar:

Caso 1: María es una chica de 16 años. Es físicamente atractiva para los demás. Su nariz es aguileña. Dice de sí misma: “Soy fea”.

Caso 2: Manuel mide 1,68. Sufre porque cree que las chicas no se interesan porque, como él mismo dice: “Soy bajo”.

Caso 3: Juan derrama sobre su compañero Julio un vaso de Coca - Cola en una fiesta. Empieza a decir: “Soy un gafe (mala pata)”, “Estropeo todo lo que toco”.

Caso 4: Carmen ha suspendido en tres asignaturas y dice: "Nunca lo conseguiré", "Los profesores me tienen tirria (antipatía)", "Por más que haga no saldré del pozo".

Caso 5: José sufre un desengaño en una relación con una chica (se entera que ha dicho algo que le había rogado mantuviera en secreto) y afirma: "No se puede confiar en nadie", "Todo el mundo me engaña", etc.

b. (Los distintos grupos indican las distorsiones que han encontrado. El monitor acepta flexiblemente todas las propuestas que no sean disparatadas porque lo importante es fomentar la actitud de análisis de las distorsiones y porque en algunos casos se usan varias de ellas a la vez.)

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

2. Segunda actividad: concepto de sí mismo

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

a. Inventario del concepto de sí mismo.

(De forma individual, cada participante dramatiza una escena que le describa de forma realista conforme a:

– Cómo se encuentra en la familia.

- Cómo está en la escuela o en el trabajo.
 - Cómo se relaciona con los demás.
 - Características personales referidas a la manera de ser:
 - Lo que más le molesta de sí mismo.
 - Lo que más le gusta de sí mismo.
 - Otras cosas que desee reseñar)
- b. En grupo –el monitor cuidará de que no haya rechazos–:
- Cada uno va comentando lo que ha dramatizado sobre cómo se ve a sí mismo.
 - Su compañeros/as le escuchan, intentan descubrir posibles distorsiones, le intentan hacer ver el lado el positivo, reforzando sus características positivas.
 - El monitor o educador le ofrece a cada uno la posibilidad de invertir roles con él mismo sobre el concepto de sí mismo.
 - El monitor acaba la actividad recordando lo importante que es descubrir las propias distorsiones, autoestimarse y desarrollar todas las posibilidades.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

3. Tercera actividad: la figura corporal como componente esencial de la autoestima

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

a. Introducción: la figura corporal es la expresión externa de cómo somos. Por ello es la forma a través de la cual nos ven los demás, nos vemos en el espejo, etc. Por ello la figura corporal es un elemento esencial de la autoestima.

La figura corporal es tan importante que en algunas edades, como la adolescencia, se convierte para muchos en la máxima preocupación.

Por todo ello es muy importante aceptar bien la propia figura corporal. Para tener confianza en uno mismo y abrirse a los demás.

En el campo de las relaciones interpersonales, íntimas, especialmente en las sexuales, la figura corporal tiene aún mayor importancia porque mediatiza la aceptación, el deseo, la atracción y hasta el enamoramiento.

Vamos a ver qué es lo que nos molesta y lo que nos satisface de nuestra figura corporal.

b. Ejercicio: Aceptación de figura corporal.

Materiales: Sala con pared de espejo, si es posible. Puede hacerse a través de la imagen mental que tenemos del cuerpo.

Instrucciones:

a. Hacer dos filas, al azar. Aunque es bueno pasar por la experiencia chico-chica, chico-chico, chica-chica.

b. Una fila se pone frente al espejo. La otra, un metro por detrás, mirando hacia el espejo y el compañero/a.

c. Los de la segunda fila adoptan el rol de observadores, a través del espejo ven al frente de su compañero/a, y, directamente, la espalda.

d. El monitor da las instrucciones siguientes: los observadores deben mirar e intentar percibir y valorar la figura corporal del observado. Los observadores deben saber que están siendo observados por otros y además pueden observarse a sí mismos a través del espejo. Durante el ejercicio deben limitarse a percibir-sentir sensaciones positivas o negativas referidas a su cuerpo.

e. El monitor va repasando las diferentes partes del cuerpo, de los pies a la cabeza, nombrándolas, recordando que solamente deben percibir y sentir. En cada parte se detiene unos segundos.

f. Al acabar pregunta:

- ¿Qué partes del cuerpo aceptó peor?
- ¿Qué partes del cuerpo aceptó mejor?
- ¿Cómo me siento globalmente?
- ¿Recuerdo alguna vez que haya sufrido por causa de mi cuerpo?
- ¿Recuerdo alguna vez que haya sido dichoso por causa de mi cuerpo?

g. Cambio de rol de las dos filas de alumnos y repetición del ejercicio.

h. Por parejas discuten su experiencia.

i. En grupo se discute la experiencia y se teoriza sobre la importancia, significado, relatividad y verdaderos valores del cuerpo.

El ejercicio puede empezarse y acabarse con una breve relajación.

c. Actividades y reflexiones complementarias: después de acabar esta actividad pueden hacerse múltiples actividades complementarias y reflexiones en común. Por ejemplo:

- Intentar ver cuál es la figura corporal dominante o de moda en los medios de comunicación (analizando anuncios, por ejemplo) y reflexionando sobre la angustia que, el no coincidir con esa figura, puede causar a numerosas personas.
- Hacer ver a través de textos antropológicos, cuadros pictóricos o películas referidas a diferentes épocas, las distintas concepciones de belleza y, por tanto, el relativismo de la
- Recordar que la mera figura corporal fotográfica es muy importante cuando se convive con ellas. Por ejemplo, cuando vemos fotografías de desconocidos estamos bastante de acuerdo sobre su grado de belleza o fealdad; pero cuando valoramos a personas conocidas los desacuerdos aumentan muchísimo, como ha podido comprobarse en algunos estudios.
- Reflexionar sobre alguno de los valores indudables referidos al cuerpo y la figura corporal:

Es bueno tener un cuerpo sano: ¿cómo cuido mi alimentación, lo que bebo, la actividad física, el sueño, la higiene, etc.?

Es bueno tener un cuerpo que sea expresivo. Lo importante no es la mera figura corporal, sino la gracia que se le ponga.

Es bueno tener un cuerpo que sabe acariciar y ser acariciado, dar y recibir placer.

También puede recordarse y trabajarse lo que podríamos llamar estética diferencial: es decir, los gustos diferentes, frente a los gustos conformados por los medios de comunicación. A las personas nos gustan cosas diferentes, siempre podemos encontrar a quien querer y personas que nos quieran.

Un cuerpo sano, un cuerpo expresivo, un cuerpo que sabe dar y recibir placer, es muy atractivo y convincente en las relaciones interpersonales íntimas.

Es el momento para recordar que los minusválidos también tienen derecho a la sexualidad.

Es importante que nos convenzamos que podemos ser atractivos para los demás y ser queridos. Creamos en nuestras posibilidades relacionales. Todo el mundo las tiene.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Segunda Unidad. Los Demás También Existen y Valen la Pena. Los Demás son Diferentes

4. Primera actividad: observando algunas diferencias

Aprendiendo a ser tolerante

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

(A continuación se indican algunas diferencias que a veces van acompañadas de prejuicios e intolerancias: se trata de tomar consciencia de ellas, analizarlas e indicar cuál debería ser el comportamiento más adecuado. Una forma útil de realizar esta tarea es presentar estas situaciones por escrito y dramatizarlas en grupo descubriendo:

- Posibles prejuicios y comportamientos intolerantes.
- Indicar cómo se debería afrontar la situación: aceptando las diferencias y siendo tolerantes.)

1. "En una clase en la que a casi todo el mundo le gusta el fútbol o el baloncesto, Manuel es un chico que prefiere entretenerse haciendo colecciones de sellos y otras actividades en casa.

No quiere ir con sus compañeros a hacer estos deportes y a ver partidos los fines de semana. Un día, en una discusión tonta, le dice Joaquín: “eres un tío raro, no hay quien salga contigo”.

Manuel se siente dolido y piensa que aunque no le gusta ir al fútbol estaría encantado en quedar con ellos para ir al cine.”

2. “Raquel tiene 15 años y mide 1,55. Sus compañeras han acabado acomplejándola porque le dicen cada poco que es una enana. Raquel ha perdido seguridad y no quiere ir a las fiestas con sus compañeras.”

3. Andrés es militante político de un partido de derechas. Un día discute con varios de sus compañeros sobre otras cuestiones y uno de ellos le suelta: “Eres un fascista asqueroso”. Andrés le responde: “Y tu un comunista endemoniado”.

4. Emeterio es llamado “marica” por casi todos los de la clase porque tiene modales que parecen “afeminados” a los demás.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

5. Segunda actividad: lo que más me cuesta aceptar de los demás

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

En esta actividad se trata de:

1. Hacer un listado de forma individual de las cosas que soportan peor de los demás.
2. Reunirse en grupos de cinco o siete e indicar a los demás el listado que cada uno ha hecho, con su posterior dramatización.
3. Analizar lo que puede haber de razonable en ese listado de intolerancias y lo que puede tener su origen en la falta de aceptación de las diferencias.
4. Proponer soluciones adecuadas, si fuera posible.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

6. Tercera actividad: también nosotros podemos ser rechazados porque somos diferentes

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

En esta actividad se trata de:

1. Hacer un listado de forma individual de las cosas de uno mismo que los demás aceptan peor.
2. Reunirse en grupos de cinco o siete e indicar a los demás el listado que cada uno ha hecho, con su posterior dramatización.
3. Analizar lo que puede haber de razonable en ese listado de intolerancias que uno sufre y lo que pueda tener su origen en la falta de aceptación de las diferencias.

4. Ayudarse a encontrar soluciones adecuadas, si fuera posible.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Comentario final del educador o monitor.

Todos somos únicos, todos tenemos el derecho de ser diferentes; aceptarnos, comunicarnos y ayudarnos es la mejor solución para nosotros mismos y los demás.

Todos valemos la pena.

Cuanto haya de mejorable, conviene intentarlo mejorar; cuantos defectos tengamos que puedan ser superados, es mejor que sean analizados conscienciados y superados. Pero empecemos aceptándonos a nosotros y a los demás tal y como somos. Éste es el buen punto de partida.

Todos valemos la pena. Si deseamos mejorar comunicándonos con los demás, valemos dos veces más, porque estamos en el buen camino. Esto es lo que intentamos en cuanto a las relaciones interpersonales y la sexualidad en los próximos días.

Tercera Unidad. Yo Valgo la Pena, Tú Vales la Pena; los Dos Nos Tenemos que Entender: la Comunicación

7. Primera actividad: explicitando las emociones

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Se forman parejas –hombre y mujer en primer lugar; para pasar después a parejas con personas del mismo sexo.

El ejercicio consiste en expresar alternativamente gestual y verbalmente un sentimiento de alegría y gozo asociado a una noticia personal positiva –noticia real o ficticia– y un sentimiento de tristeza y preocupación asociado a una noticia personal negativa.

De esta forma cada uno expresa un sentimiento positivo y otro negativo a una persona de otro sexo y a una persona del mismo sexo; y recibe estos mismos mensajes.

Los miembros de la pareja deben evaluarse y ayudarse a expresar mejor gestual y verbalmente sus sentimientos.

Comentarios finales:

Los participantes y el educador comentan las dificultades, también las que puedan darse asociadas a la diferencia o igualdad de sexos y la importancia de este tipo de comunicación.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

8. Segunda actividad: la comunicación telefónica

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Se crea una situación de diálogo telefónico y se analiza:

- Si se escucha al otro, se hacen preguntas o comentarios pertinentes, etcétera.
- Si se cuenta adecuadamente lo que se pretende.
- Si introduce y acaba bien la comunicación, etcétera.

(Estas actividades pueden hacerse de múltiples formas y con contenidos muy diversos; lo importante es que los participantes empiecen a darse cuenta de que la comunicación puede mejorarse, que se cometen errores, que es importante escuchar a los demás, etc. La actitud de análisis de la comunicación, la mejora considerablemente.)

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Aprendiendo a decir sí

Hay muchas formas de decir sí. Vamos a ver algunas de ellas: aceptar y hacer cumplidos, aceptar o pedir una cita, aceptar o pedir una conducta.

En todo caso es importante saber que la mejor forma de decir sí es aquella que se hace de forma clara y sencilla.

9. Tercera actividad: los cumplidos como forma de decir sí

Tiempo: 45 min.

Introducción y ejemplificaciones.

Son una forma de hacer que la gente se sienta bien, demostrar nuestro aprecio, llamar la atención del otro, demostrar nuestra atracción por alguien o reconocer que los demás se saben interesar por nosotros. Hacer cumplidos significa decir algo agradable o positivo a otra persona.

Aceptar cumplidos significa manifestar a quien te hace cumplidos que te ha gustado.

Una y otra cosa tienen la ventaja de que hacen la vida agradable a las personas, se demuestra el aprecio y son un buen inicio de relaciones que pueden ampliarse y profundizarse; por ello son una buena forma de decir sí, al menos en cierto grado, a una relación o a la posibilidad de una relación interpersonal satisfactoria. A veces tienen un sentido más superficial –también en este caso están bien– y se refieren a refuerzos laborales y sociales de distinto tipo. A nosotros aquí nos interesa más su uso en las relaciones interpersonales.

Los cumplidos deben ser sinceros –de lo contrario inducen a engaño– y hechos en formas que el receptor pueda aceptar. Esto depende mucho de las situaciones y del nivel de confianza.

En Chile eran frecuentes los piropos de los hombres a las mujeres. Unas veces eran acertados y otras no. En esto el receptor siempre tiene razón. Un buen cumplido debe sentar siempre bien.

Por otra parte, es importante que hagan y reciban cumplidos tanto los hombres como las mujeres y que se hagan a los dos sexos.

Un mal y un buen ejemplo:

- Juan no tiene buenas relaciones con Francisca. Le da un pellizco cuando ésta pasa a su lado, y le dice: “Estás muy jamona, te va a explotar el culo”.

Francisca se vuelve y le llama idiota, mientras hace el gesto de darle un tortazo y le saca la lengua.

- Rosalía le dice a Ignacio: “Hoy te encuentro guapísimo; tienes un pelo precioso y unos ojos que me encantan”.

Ignacio le responde: “Gracias, tu sí que estás como siempre de preciosa, dame un beso”. Rosalía le da un beso.

Dramatización a nivel real.

Representan las siguientes situaciones y otras que proponga el educador o los alumnos. Siempre intentando que la representación sea correcta.

Lo hacen por grupos según el número de personajes. Todos deben participar al menos una vez haciendo y recibiendo cumplidos de otro sexo y del mismo sexo.

- a. Hacer tres cumplidos diferentes referidos a distintas características de los demás.
- b. Recibir bien tres cumplidos referidos a características propias.
- c. Alabar a un chico y a una chica por lo bien que lo ha hecho en clase. El otro recibe bien el cumplido.
- d. Alabar una característica de personalidad (simpatía, bondad, etc.) El otro recibe bien el cumplido.
- e. Alabar a alguien que acaba de ganarnos en un juego. El otro recibe bien el cumplido.
- f. Decir a alguien que te cae bien. El otro recibe bien el cumplido.

Comentarios.

Los actores comentan su forma de hacer y recibir cumplidos. En educador completa estos comentarios. Si no han estado bien hechos o no han sido bien recibidos, se repiten.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Ejercicios.

A lo largo de la semana se participa en una situación real en la que uno hace un cumplido bien y en la que uno recibe un cumplido adecuadamente. Se ponen por escrito estos casos y se comentan en la siguiente sesión.

10.Cuarta actividad: aceptar y pedir citas

Tiempo: 45 min.

Introducción y ejemplificaciones.

Las relaciones interpersonales se dan, con frecuencia, de forma imprevista. Pero en muchas ocasiones es necesario programarlas de alguna manera, quedar para verse, citarse.

Es importante saber pedir citas y saber aceptarlas, planeándose de forma sencilla, abierta y confiada.

Quien hace una invitación a una cita, no debe obsesionarse con la posibilidad de que le digan no. Eso es una posibilidad natural, porque los demás también tienen el derecho a decir no. Tal vez otro día, en otra ocasión, será posible. En todo caso es importante darse cuenta que siempre podemos encontrar a gente con quien estar de forma agradable y a quien querer. Basta con autoestimarse, estimar a los demás, ser abiertos y confiados.

Normalmente uno puede prever la respuesta de los demás ante una cita y ser, por consiguiente, oportuno cuando se invita a alguien. Pero si se tienen dudas de la respuesta de la otra persona y uno tiene deseos de quedar con ella, lo mejor es pedírselo de forma sencilla y abierta. A la gente le gusta la gente que se relaciona abiertamente y de forma sincera. Las

personas enrevesadas, que se hacen mil complicaciones, no son bien aceptadas y crean muchas dificultades relacionales.

Sé, por tanto, claro, sincero y sencillo. Y, eso sí, concede a todos el derecho a decirte no.

Un mal ejemplo y un buen ejemplo (representarlos bajo supuestas llamadas telefónicas).

- Estefanía desearía salir al cine o de paseo con Julián. Pero no se atreve a pedírselo claramente. Ambos son compañeros de colegio.

a. Estefanía llama a Julián a las cinco de la tarde.

- Julián: "¿Quién es?"

- "Soy Estefanía".

- "Hola, ¡qué bien que me llames!, ¿qué quieres?"

- Estefanía: "Bueno, en realidad nada especial, estaba aquí y te he llamado".

- Julián: "Ya lo veo, muy bien. Me gusta que me llames".

- Estefanía: "Bueno, hasta mañana en el colegio".

- Julián: "Chao".

b. Estefanía llama a Julián a las cinco de la tarde.

- Julián: "¿Quién es?"

- "Soy Estefanía".

- "Hola, ¡qué bien que me llames!, ¿qué quieres?"

- Estefanía: "Ponen hoy una película que me gusta mucho y me encantaría que vinieras a verla conmigo, ¿cómo tienes la tarde?"

- Julián: "¡Qué sorpresa!, ¿qué película es?"

- Estefanía: "Es una película que te gustará. Es El silencio de los inocentes; pero bueno, si tienes tiempo, me da igual ir al cine que salir a dar una vuelta. Lo que tú prefieras. La verdad es que me apetece verte. Tú verás cómo tienes la tarde y si a ti te apetece también".

- Julián: "Claro que sí. ¿Dónde quedamos?"

Dramatización a nivel real.

Representan las siguientes situaciones, incluyendo únicamente la forma correcta de citar a una persona o decir sí a una cita. Todos deben participar al menos una vez proponiendo una cita y aceptando otra.

- a. Quedar para ir juntos al colegio.
- b. Quedar para ir en el recreo a tomar algo.
- c. Quedar para ir al cine por la tarde.
- d. Quedar para salir a dar una vuelta.
- e. Quedar para ir a la discoteca.

Comentarios.

En primer lugar los actores y después el grupo y el educador o monitor hacen el análisis de las representaciones y los comentarios que consideren oportunos.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Ejercicios.

A lo largo de la semana, cada uno de los participantes debe citarse, al menos en dos ocasiones, con alguien del otro sexo y otras dos con personas del propio sexo.

Bloque II: Los Valores y la Toma de Decisiones

Primera Unidad. Los Valores

11. Primera actividad: mis valores personales

Objetivo: Motivar a los adolescentes a explorar sus valores personales.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Este ejercicio es diferente a los anteriores (“Mensajes de la familia”), puesto que son más complejos y requieren que se hagan públicos. Esta actividad, por lo tanto, dará a los jóvenes la oportunidad no sólo de expresar sus valores, sino también de discutirlos como valores diferentes.

Al igual que otras actividades de este capítulo, repase con su grupo los puntos que se encuentren en la introducción, acerca de los valores. Usted puede mencionar de nuevo que la gente que valora algo se siente bien creyendo en ello, se siente cómoda diciéndole a otra gente lo que valora y actúa de acuerdo con sus valores, es decir, “practican lo que predicán”.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Explique al grupo que en esta actividad se les pedirá expresar su opinión acerca de valores en particular.
2. Designe tres áreas del salón: a una le llamará “Estoy de acuerdo”, a otra “Estoy inseguro” y a la otra “No estoy de acuerdo”. Haga señales y colóquelas en la pared para designar las tres áreas.
3. Explique al grupo que usted va a leer varias frases de valores; a medida que lea cada una, usted querrá que piensen cuidadosamente cómo se sienten con respecto a cada frase y luego adopten una posición en el salón dependiendo de si “están de acuerdo”, “están inseguros” o “no están de acuerdo”.
4. Dígales que usted solicitará voluntarios para que describan sus sentimientos acerca de las frases, puesto que una característica de un valor es que la persona pueda expresarlo a otros.

Enfatice que no hay respuestas correctas o equivocadas, sólo opiniones. (Tal vez hay que recordarles las reglas fundamentales del taller, especialmente la regla de no juzgar). Dígales que todos tienen el derecho de expresar su opinión, puesto que ha nadie se le “señalará” por tener un valor diferente. Asegúrese de aclarar que los participantes tienen el derecho de no participar o “pasar la actividad” o, si prefieren no votar sobre un valor particular. (Aclare también que “el pasar la actividad” no es lo mismo que estar “inseguro”). Hágales saber que pueden cambiar su voto en cualquier momento.

5. Lea la primera frase de la Hoja de valores.
6. Una vez que se haya tenido la oportunidad de pensar en ella y de colocarse en una sección del salón, pida voluntarios para explicar por qué votaron de esta manera. Después de alguna discusión, pregunte si a alguien le gustaría cambiar su voto, si es que aún no lo ha hecho.
7. Continúe con el resto de las frases o sólo con aquellas que le parezcan apropiadas.
8. Comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Supiste de inmediato qué pensabas acerca de cada frase o tuviste que meditar sobre cada una?
2. ¿Cambiaste alguna vez tu punto de vista?
3. ¿Alguien el grupo influyó en tu “voto”? (Hable acerca de la forma en que la presión de los compañeros puede interferir en la libertad de expresar su punto de vista).
4. ¿Tu conducta respalda tus valores? ¿Practicas lo que predicas?
5. ¿Cómo te sentiste acerca de la diversidad de valores en tu grupo?
6. ¿Es más difícil para los adolescentes expresar sus valores en presencia de los compañeros o en presencia de los padres? ¿Por qué?
7. ¿Hubo un valor que fue más fácil responder o evaluar que los demás? ¿Cuál? ¿Por qué?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

12.Segunda actividad: valores y relaciones interpersonales

Tiempo: 45 min.

Esta actividad tiene la finalidad concreta de concienciar a los adolescentes y jóvenes de la importancia de los valores en las relaciones interpersonales. Tener valores positivos y ser consecuentes en la conducta con ellos es fundamental.

Dramatización a nivel real.

- a. Qué es lo que yo valoro más de un amigo: cada grupo de cinco debe señalar tres características-valores. Si no hay acuerdo, indican todas las propuestas.
- b. Qué es lo que yo más valoro de un chico (actividad que se realiza en grupos de cinco chicos).
- c. Qué es lo que yo más valoro en una relación de pareja. Actividad que se realiza en grupos mixtos de cinco o siete personas.

Todos los puntos hacen comentarios sobre estas actividades.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

13.Tercera actividad: qué condiciones deben darse para que tenga sentido una relación sexual

Tiempo: 45 min.

Se trata de hacer descubrir a los adolescentes los valores que subyacen a esta decisión y la necesidad de tomarla de forma responsable.

Es además fundamental que sean sinceros en la experiencia de lo que realmente quieren, hayan dicho ambas partes sí libremente, no asuman riesgos no deseados, tengan relaciones en condiciones adecuadas, etc.

Suelen presentarse diferencias entre los chicos y las chicas –por ejemplo, las del rol– que deben ser comentadas y tenidas en cuenta.

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Segunda Unidad. La Toma de Decisiones

14. Primera actividad: metas a corto plazo. Mi compromiso

Metas a corto plazo: Mi compromiso.

Objetivo: Ayudar a los adolescentes a familiarizarse con el concepto de establecimiento de metas y el compromiso para lograr una meta a corto plazo.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Dígale al grupo que esta actividad le dará la oportunidad de practicar el establecimiento de metas, haciendo un compromiso con alguien en el grupo.
2. Divida al grupo en pares, para que los adolescentes puedan trabajar en equipos de dos.
3. Pídales que piensen en una meta a corto plazo que les gustaría realizar en las siguientes dos, tres o cuatro semanas (usted, el líder, debe decidir el período). Ejemplos de metas a corto plazo pueden incluir: ahorrar dinero, terminar una tarea escolar difícil, realizar un proyecto en la casa o pasar algún tiempo con un amigo especial o pariente (Nota: Probablemente, los participantes van a querer ejemplos de metas a corto plazo, pero es mejor si no se los da por la razón que algunos de ellos van a copiarlos en vez de pensar en sus propias metas).
4. Solicite que cada adolescente, en pareja, haga lo siguiente:

- Dramatizar la meta a corto plazo que haya elegido.
- Fijar la fecha en la que la meta será cumplida.
- Hablar sobre su meta con su compañero/a y hacer una lista de tres objetivos o pasos específicos que lo ayudarán a lograr su meta.
- Firmar su contrato y que su compañero/a lo atestigüe.

5. Conceda tiempo suficiente (de 10 a 15 min.) para que cada adolescente elabore un compromiso y luego haga que exhiban sus contratos en alguna área de exhibición.

6. Reúna al grupo para comentar la actividad utilizando los puntos de discusión al final del tiempo fijado.

7. Permita que los mismos adolescentes coloquen alguna marca (una calcomanía o una estrella) en cada "Compromiso" terminado para premiar su exitosa realización (tal vez usted quiera usar diferentes colores de estrellas para aquellos que logren sólo uno o dos objetivos; o también otorgar una prórroga de tiempo a aquellos que no terminen sus compromisos en el tiempo fijado).

Puntos de discusión.

1. ¿Es más fácil lograr algo si lo haces paso a paso?
2. ¿Es importante tener una amiga o un amigo que te ayude?
3. ¿Qué sucede si no logras tu meta? ¿Qué puedes hacer entonces?
4. ¿Cuáles son las razones por las que a veces fracasamos en el logro de una meta?
5. ¿Cómo se siente cuando logramos una meta que nosotros mismos nos fijamos?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

15.Segunda actividad: entrevista conmigo mismo/a en diez años

Objetivo: Dar a los adolescentes la oportunidad de discutir qué metas les gustaría lograr durante los próximos diez años.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Empiece diciéndoles que se imaginen que estuviéramos diez años en el futuro y que cada uno de ellos hablará en una conferencia de prensa, contestando preguntas sobre sus vidas y cómo llegaron a ser así.
2. Dígales que utilicen su imaginación para pensar cómo serán y que estarán haciendo cuando tengan diez años más de edad. Por ejemplo, ¿Dónde vivirás? ¿Cómo y cual será tu trabajo? ¿Tendrás familia? ¿Todavía te llevarás bien con tus amigos de la adolescencia?
3. Ahora divida al grupo en subgrupos de cinco o seis y explique que en cada subgrupo cada participante será "interrogado por los demás, quienes jugarán el papel de periodistas. Estos periodistas van a hacer una serie de preguntas, y la persona entrevistada tiene que contestar como si fuera ella misma diez años después.
4. Escriba las preguntas en la pizarra. Concédales 5 min. para pensar y leer las preguntas.
5. Conceda 25 min. para las entrevistas (4 ó 5 min. para cada entrevistado). Asegúrese que cada participante sea entrevistado.
6. Reúna al grupo y comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Es difícil imaginar tu futuro? ¿Por qué sí o por qué no?
2. ¿Algunas personas tienen una idea más clara que otras de lo que quieren que sea su futuro?
3. ¿Qué es lo que hace los sueños realidad? ¿Es la suerte o es el esfuerzo y la planificación? Da ejemplos de cada uno.
4. ¿Cómo se siente una persona si nunca puede lograr cierta meta? ¿Conoces a alguien así?
5. ¿Existe algo que puedas hacer ahora para que tus sueños se conviertan en realidad en el futuro?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

16. Tercera actividad: hacer realidad un sueño

Objetivo: Orientar al adolescente acerca de los pasos que se deben seguir para lograr una meta.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Avise al grupo con anticipación que usted ha invitado a un conferenciante, para que se comporten de la mejor manera posible. Prepare al conferenciante dándole antecedentes sobre el taller y sobre los otros capítulos que ha cubierto o cubrirá. El conferenciante puede incluir

comentarios sobre valores, autoestima, estereotipos de roles sexuales, y toma de decisiones y el de establecimiento de metas. Es especialmente importante que el conferenciante comparta su experiencia como padre o madre y cómo esto se ha relacionado con el logro de metas personales.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Presente al grupo al conferenciante invitado y explique que ésta es una persona que ha logrado un sueño en su vida identificando una meta y luego esforzándose por ella.
2. Disponga de 30 min. para que el conferenciante hable al grupo y responda a sus preguntas.
3. Cuando haya terminado la discusión sobre la presentación del invitado, pídale a éste que participe en el comentario de los puntos de discusión, junto con usted.

Puntos de discusión.

1. ¿Qué pasa con las personas que no establecen ninguna meta para su vida?
2. ¿Establecer metas es todo lo que se necesita para lograrlas?
3. ¿Qué sucede si no logras una meta? ¿Logran la mayoría de las personas todas sus metas?
¿Por qué sí o por qué no?
4. ¿Cómo puedes saber si una meta vale la pena?
5. ¿Quiénes son las personas que te ayudan a lograr tu meta?
6. ¿Puede alguien cambiar una meta? ¿Cómo? ¿Cuándo?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

17. Cuarta actividad: la decisión de tener relaciones sexuales

Objetivo: Permitir que los adolescentes evalúen las razones sexuales.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Presente esta actividad señalando que la falta de habilidad para tomar mejores decisiones acerca de las relaciones sexuales, es una de las razones por las que los adolescentes experimentan el embarazo no deseado. Explique al grupo que ellos han estado hablando mucho acerca de la toma de decisiones y ahora van a observar más de cerca la decisión específica de tener relaciones sexuales.
2. Delimite una balanza virtual en el salón y diga al grupo que suponga que éste es la representación de una balanza. La balanza representa las dos elecciones que un adolescente puede hacer (tener relaciones sexuales ahora o esperar hasta más tarde).
3. Pida al grupo una lluvia de ideas acerca de las razones que un adolescente puede tener para decir "sí" a las relaciones sexuales; haga una dramatización de todas las razones en el lado izquierdo de la balanza.

4. Ahora pida al grupo que piense en todas las razones por las que un adolescente puede decir "no" a las relaciones sexuales.
5. Regrese al lado izquierdo, donde están todas las razones por las que dice "sí" al sexo y pida al grupo que elimine todas las desventajas que encuentren en tener relaciones sexuales. Ayúdelos a evaluar las razones y dramatice con ellos todas aquellas que elijan como buenas razones.
6. Repita el mismo proceso con el lado derecho (las razones por las que un adolescente puede elegir decir "no" a las relaciones sexuales) y elimine las desventajas.
7. Ahora sume las razones a cada lado de la balanza y explique al grupo que cada buena razón pesa un kilo. ¿Hacia qué lado se inclina la balanza?
8. Comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Existen presiones que influyen sobre tener o no tener relaciones sexuales? ¿Cuáles son? (impulso sexual, mensajes de los medios de comunicación, querer ser adulto, falta de comunicación sobre sexo por parte de los padres y otros adultos, carencia de seguridad individual).
2. ¿Es más difícil la decisión sexual que otro tipo de decisión? ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Es difícil apegarse a la decisión de tener o no relaciones sexuales? ¿Qué puedes hacer para mantener su decisión?
4. ¿Qué es lo que una persona necesita saber hacer si decide tener relaciones sexuales de una manera responsable?
5. Exprese que los adolescentes que dicen "sí" al sexo deben estar conscientes del significado de la decisión para evitar las consecuencias e implicaciones que se pueden presentar (enfermedades de transmisión sexual, arriesgar su reputación, riesgo de embarazo).

6. ¿Podrías cambiar tu decisión de tener o no tener relaciones sexuales en la próxima ocasión que se te presente? ¿Cómo?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Bloque III: La Sexualidad

Primera Unidad. ¿Qué es la Sexualidad?

18. Primera actividad: expresiones de intimidad

Objetivo: Ayudar a los adolescentes a entender que la sexualidad y el cariño se expresan de muchas maneras en el transcurso de la vida.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Esta actividad consiste en dos secciones: la primera es una lluvia de ideas de todas las posibles formas de intimidad y cariño. Dependiendo del grupo, puede haber algunos límites en la franqueza, pero es importante que incluyan las relaciones coitales. La segunda sección con-

consiste en una dramatización de la línea de vida. Ésta debería incluir lo siguiente: la infancia, los años de la escuela primaria, la adolescencia, la época de ser adulto joven, las edades medianas y la época de las edades viejas. Puede ser útil preparar antes de la sesión una lista de posibles expresiones de intimidad en caso de que el grupo no mencione todas las importantes.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Introduzca la actividad diciendo algo como: "Hoy vamos a discutir varias maneras en que la gente demuestra su cariño e intimidad".
2. Recuérdeles a los jóvenes que la sexualidad consiste en mucho más que el acto sexual, pídeles una lluvia de ideas sobre todas las maneras en que se puede expresar la sexualidad e intimidad. Haga una lista de todos los ejemplos, que podrían incluir: bailar, coquetear, besar, cogerse de las manos, etc.
3. Después de la lluvia de ideas, empiece la segunda sección y dramatice las etapas de la línea de vida. Los adolescentes quizá quisieran definir edades para cada época de la vida. Discutan los rangos de edades apropiadas si fuera necesario.
4. Cuando terminen, comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Cómo te sentiste al pensar y discutir sobre las expresiones de intimidad? ¿Cómo hubiera sido más difícil discutir las? ¿Cómo hubiera sido más fácil?
2. ¿Cómo se determina la edad o época de la vida en que alguna forma de intimidad es apropiada?

3. ¿Hay una época de la vida que es la mejor para expresiones de cariño o intimidad?
4. En general ¿consideramos que las expresiones de intimidad empiezan en la infancia y continúan hasta la vejez?
5. ¿Qué resultaría si cambiáramos las ideas sobre expresiones de intimidad? ¿Cómo podríamos cambiar las ideas que tiene la sociedad?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

19. Segunda actividad: hablando de sexualidad. Lenguaje popular y lenguaje técnico

Objetivo: Introducir a los adolescentes en la terminología sexual correcta e incrementar su comodidad con respecto a ella.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Antes de presentar esta actividad, escriba en hojas uno de los siguientes términos:

mujer	acto sexual (coito)
hombre	masturbación
senos (pechos)	testículos
pene	menstruación
vagina	sexo oral
homosexual	sexo anal

Al iniciar esta actividad usted puede decir a los adolescentes que a partir de ahora sólo se utilizarán términos sexuales correctos en el grupo. Ésta puede ser una técnica muy buena para evitar el uso de lenguaje popular y algunas de las conductas poco apropiadas que lo acompañan.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Introduzca la actividad mencionando que los adultos y adolescentes usan muchos términos populares relacionados con la sexualidad. Sin embargo, la gente que usa términos populares con frecuencia no sabe los términos sexuales correctos o no se siente bien usándolos.
2. Cuelgue las hojas de papel alrededor del salón.
3. Haga que todos digan términos equivalentes que conozcan. Deben sentirse en completa libertad para decir cualquier palabra que puedan conocer.
4. Concédales 15 min. para que todos digan los términos.
5. Una vez que los jóvenes hayan terminado, reúnalos a todos para discutir.
6. Pregunte al grupo cómo se sintieron y qué pensaban mientras desarrollaban esta actividad.
7. Comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Se sintió avergonzado de ver, o expresar en voz alta las palabras populares (o vulgares)?
¿Por qué sí? ¿Por qué no?
2. Por lo general, ¿cuándo usamos el lenguaje popular para los términos sexuales? ¿Cuándo usamos las expresiones correctas para los términos sexuales? ¿Por qué?

3. ¿De dónde provienen esas palabras de lenguaje popular? ¿En tu opinión por qué hemos utilizado esas palabras?
4. ¿Existen expresiones infantiles? ¿Qué significado tiene usar esas palabras infantiles?
5. ¿Se encuentran palabras que parecen fuertes? ¿Qué significa cuando la gente usa esas palabras?
6. ¿Se olvidaron los jóvenes de escribir palabras de connotaciones más positivas (por ejemplo "hacer el amor" en vez de coito)?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Segunda Unidad. Conocimientos sexuales

20. Primera actividad: juego de los mitos y los datos

Objetivo: Reforzar la información de los adolescentes y eliminar los mitos relacionados con la anatomía, fisiología, anticoncepción y enfermedades transmitidas sexualmente (ETS)

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Tenga en cuenta la sensibilidad de los adolescentes. Si el grupo se ríe de la respuesta de algún miembro, recuérdelos que todo el mundo cree en algún mito.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Dígale al grupo que van a participar en un juego que les ayudará a saber la verdad sobre los mitos relacionados con la sexualidad. Señale que aunque el sexo está en todas partes en nuestra sociedad (televisión, libros, revistas, y películas), la información correcta raras veces se incluye. Explique que los mitos, rumores y supersticiones con frecuencia se aceptan como datos.
2. Ahora divida al grupo en dos equipos y sitúelos en los lados opuestos del salón y diga a cada equipo que elija un nombre para sí mismo.
3. Presente las tarjetas (con frases escritas en ellas "Mito o dato") hacia abajo y que un voluntario de uno de los equipos elija una tarjeta y léala en voz alta. Los miembros del equipo pueden hablar entre sí por un momento, para determinar si la frase es un dato o un mito. El voluntario que elija la tarjeta debe anunciar la decisión del equipo.
4. Luego diga sí a la respuesta correcta y coloque un punto bajo el nombre del equipo en la "tarjeta de registro". (Tal vez Ud. prefiera leer las frases en voz alta para evitar que los adolescentes se sientan apenados si sus niveles de lectura son bajos).
5. Continúe con los siguientes voluntarios de los equipos, luego alterne hasta que todos los mitos hayan sido discutidos.
6. Asigne unos cuantos minutos para la discusión de cada frase. Aproveche este tiempo para dar información adicional, si lo considera apropiado.

7. Comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. Pregunte a los adolescentes si tienen preguntas sobre algún mito.
2. Reafirmele al grupo que la mayoría de las personas cree en algunos mitos, pero que las personas con criterio amplio están dispuestas a admitir que estaban mal informadas.
3. ¿De dónde provienen los mitos? ¿Dónde adquirimos información sobre sexualidad? ¿Es correcta la información que adquirimos? ¿Dónde podemos dirigirnos para conseguir información correcta?
4. Mencióneseles que ahora ellos están más informados acerca de la sexualidad que muchos otros adolescentes y adultos.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

21. Segunda actividad: hechos de la sexualidad

Objetivo: Proporcionar información básica sobre la anatomía y la fisiología de la reproducción, la anticoncepción y las enfermedades de transmisión sexual.

Materiales: Papel o pizarra, dibujos de la anatomía, retroproyector. (Los dibujos grandes pueden sustituirse por transparencias)

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

La mayoría de los adolescentes y adultos está más informada sobre la fisiología femenina y su papel en la reproducción que sobre la de los hombres, y pueden dar poca importancia al papel masculino. Esto se puede contrarrestar a través de toda la sesión, enfatizando la importancia del papel masculino y señalando los aspectos importantes de las contribuciones masculinas y femeninas a la reproducción (por ej., la similitud entre los testículos y los ovarios, que la célula sexual masculina determina el género del bebé). Al terminar la actividad, puede ser útil dejar tiempo para preguntas anónimas.

Procedimiento:

1. Utilice el siguiente esquema para llevar a cabo la sesión:

A. Anatomía / fisiología.

Comience la clase analizando el proceso de la reproducción humana. Dígale al grupo que Ud. sabe que probablemente ellos han oído hablar antes de esto, pero es importante estar informados sobre la forma en que ocurre el embarazo. Pregunte si alguien del grupo quiere explicar brevemente como ocurre la reproducción. Aclare la explicación si es necesario, y escriba los puntos principales y términos en la pizarra o en una hoja. Los siguientes son los puntos principales que el grupo debe entender antes de que empiece la discusión sobre anatomía, fisiología y enfermedades de transmisión sexual.

- Al nacer cada niña tiene miles de células embrionarias, u óvulos localizados en el bajo vientre.
- En la madurez (aprox. a los 11 ó 12 años de edad), sus ovarios empiezan a liberar un huevo u óvulo, regularmente cada 25 a 35 días; cuando comienza este proceso de ovulación también comienzan sus ciclos menstruales y su capacidad para quedarse embarazada.

- Si el huevo liberado no es fecundado por un espermatozoides masculino, será desechado por el cuerpo de la muchacha. Cada muchacha tiene más que suficientes células para menstruar hasta que tenga aprox. 50 años.
- Cada muchacho, cuando nace, tiene dos glándulas redondas llamadas testículos, localizados en la parte baja de su cuerpo, cerca del pene.
- Al llegar a su madurez (aprox. a los 13 ó 14 años de edad), sus testículos empiezan a producir y almacenar espermatozoides (millones).
- Cuando un muchacho eyacula después que sus testículos empiezan a producir espermatozoides, millones de espermatozoides con el líquido que también compone el semen, son liberados de su pene, y podría convertirse en padre si está haciendo el acto sexual con alguna muchacha.
- La fecundación o concepción ocurre cuando uno de los espermatozoides de un hombre llega al óvulo después de que éste ha salido del ovario, pero antes de que sea desechado por el cuerpo de la mujer.

Ahora muestre las transparencias (o los carteles) de la anatomía en un retroproyector. Haga que todo el mundo llene los espacios, diciendo por ejemplo, "Quién sabe el término correcto para...?" Tenga en cuenta la ansiedad del grupo al ver los dibujos de los genitales; señale que la anatomía femenina interna es quizá más conocida que la externa, etc. Usted puede mencionar el hecho de que un grupo semejante de dibujos se utiliza para entrenar a los adultos como educadores sexuales, y que por lo general no conocen todos los términos correctos.

B. Enfermedades transmitidas sexualmente (venéreas)

Después de que haya discutido la anatomía y la fisiología de la reproducción, asigne 15 min. para discutir enfermedades transmitidas sexualmente. Los adolescentes pueden haber oído más a menudo el término EV (enfermedad venérea); explique que el término se ha interpretado como gonorrea y sífilis, que son dos de las enfermedades transmitidas sexualmente.

Además, existen términos negativos asociados a esta palabra. Dígales a los adolescentes que es mejor utilizar el término enfermedad transmitida sexualmente (ETS) porque es más preciso y, para algunas personas menos amenazante.

- Discuta la siguiente información general acerca de ETS:
- Síntomas y signos generales.
- Prevención.
- ¿Qué hacer si se tiene una ETS?

(Realce la importancia de hacerse un examen médico si la persona cree haber estado en contacto con una ETS).

C. Recursos disponibles dentro de la comunidad y período de preguntas y respuestas.

Investigue los recursos disponibles en la comunidad por su propia cuenta, obteniendo nombres de agencias y direcciones de centros de salud, teléfonos de emergencia que traten problemas de adolescentes (suicidios, violaciones, ETS, embarazos, albergues y programas de rehabilitación de drogadictos). Para ayuda, trate de comunicarse con una agencia de asesorías, o su departamento de salud local y otras entidades que trabajan en programas de orientación juvenil.

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

22. Tercera actividad: cómo funciona nuestro cuerpo sexuado

Tiempo: 45 min.

Objetivo: En este tema se pueden distinguir dos partes bien diferenciadas: por un lado el estudio de la formación del semen en el varón y del ciclo menstrual en la mujer, y por otro el conocimiento de los cambios que se producen en la respuesta sexual humana, esta división nos ha llevado a plantear dos objetivos perfectamente diferenciados:

- Conocer el ciclo menstrual de la mujer y la formación del semen en el hombre.
- Conocer los cambios que se producen en las diferentes fases de la respuesta sexual humana.

Los contenidos de este son fundamentales para poder desterrar gran parte de los mitos y falacias que existen en sexualidad.

El ciclo menstrual es quizá el aspecto más importante de este tema, ya que existe, en general, un total desconocimiento de este proceso, dando lugar a gran cantidad de falacias, que deben ser definitivamente desterradas pues, con frecuencia, suelen causar problemas a las mujeres. Habrá que recalcar que la menstruación es un fenómeno natural a partir de la pubertad, quitando la consideración tradicional de algo impuro y sucio. Como ya hemos dicho anteriormente, habrá que hacer ver a la adolescente que puede hacer una vida totalmente normal durante los días de la menstruación no haciendo caso, por lo tanto, de todos los mitos que existen sobre el tema (la mujer no podía bañarse, cortaba la mayonesa, secaba las flores, etc.). Igualmente, un aspecto a tener en cuenta es la necesidad de una higiene adecuada durante estos días para evitar posibles problemas.

El conocimiento del ciclo menstrual sirve también para que posteriormente se comprenda mejor cómo actúan, y en qué se basan, ciertos métodos anticonceptivos, así como el modo en que se produce la fecundación y el embarazo. Lo importante es que la púber o adolescente conozca el ciclo antes de tener la primer menstruación y recibirá ésta como algo positivo, bueno, que le da nuevas posibilidades. Igualmente debe saber que a partir de ese momento las relaciones coitales pueden provocar embarazo si no usan métodos anticonceptivos. Es, pues, el momento de insistir en la necesidad de ser responsables...

Al empezar a estudiar la espermatogénesis y la producción de semen se pueden introducir algunos conceptos que eliminarán falsas creencias sobre la masturbación (el semen se puede agotar, la masturbación puede producir todas las enfermedades, el semen de una segunda eyaculación es de peor "calidad" procreativa que el de la primera, etc.). Estas nociones se desarrollarán con mayor amplitud al tratar el tema específico de la masturbación.

También los chicos deben tomar conciencia de que su semen tiene capacidad reproductora y que, por tanto, si en algún momento tienen relaciones coitales deben ser tan responsables como las chicas. La planificación es un tema de dos.

En la respuesta sexual humana no nos podemos limitar a ver el aspecto puramente fisiológico sino que se deben tratar conceptos como el de la necesidad de tener en cuenta al otro/a en toda relación sexual o el derecho a dar y recibir placer. Estos conceptos se tratarán con posterioridad en otros temas pero no debemos dejar escapar cualquier momento para ir provocando un cambio de actitudes. Dos puntos que deben quedar claros a los adolescentes son que la respuesta sexual humana no sólo puede producirse en el coito heterosexual sino también bajo otras formas de estimulación; y que el orgasmo simultáneo no es sinónimo de coito perfecto, y por lo tanto del "buen hacer del varón" ya que cada persona tiene su ritmo.

Si resulta interesante para el grupo se pueden tratar las posibles disfunciones de la respuesta sexual humana. Ante todo se debe restar importancia a estas disfunciones haciendo

ver a los adolescentes cómo su aparición es bastante escasa y su resolución es fácil. Que los adolescentes sepan cómo episodios disfuncionales pueden aparecer esporádicamente sin que ello deba provocarles ansiedades en las siguientes relaciones sexuales, pues esto puede cronificar la situación. En todo caso si la situación persiste deben consultar a un especialista.

Para tratar este tema puede emplearse la explicación y exposición por parte del educador, apoyado con todo tipo de material audiovisual (diapositivas, películas, gráficos, etc.)

Una actividad interesante para ayudar a entender mejor el ciclo menstrual puede ser reproducir un gráfico en el aula.

Las actividades no tienen por qué centrarse única y exclusivamente en los aspectos biológicos del tema sino que se pueden hacer análisis de los aspectos sociales. Una faceta interesante puede ser el estudio del trato que ha recibido la mujer durante la menstruación, a través de la historia y en diferentes culturas, viendo los mitos a que ha podido dar origen; mitos que en un principio sirvieron para justificar un trato discriminatorio hacia la mujer y que en la actualidad se siguen manteniendo muchos de ellos. Lo mismo se puede hacer con otros temas como la existencia o no de orgasmo en la mujer y las repercusiones que ha podido tener de negación del derecho al placer de la mujer.

Los alumnos/as pueden elaborar gráficos del ciclo de la R.S.H. indicando los cambios fundamentales que tienen lugar en cada fase. Igualmente puede ser interesante analizar las diferencias chico-chica en las fantasías, conductas y sentimientos.

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

23. Cuarta actividad: cómo son nuestros afectos

Tiempo: 45 min.

Conviene que el educador o monitor distinga con claridad entre deseo, atracción y enamoramiento; así como entre heterosexual, homosexual y parafilico.

a. Textos o testimonios de homosexuales, heterosexual, y parafilico.

“(Alfonso, 25 años): A los 12 años me di cuenta de que me gustaban los chicos, me enamoré de un compañero. Fue un drama para mí porque yo creía que estaba loco; no sabía lo que me pasaba. No dije nada a nadie; incluso pensé en suicidarme. Aquello se pasó, después supo que es la homosexualidad. Me ha costado mucho aceptarlo, pero ahora tengo una pareja –otro chico–, nos entendemos muy bien”.

“(Luisa, 30 años) No sé; yo creo que me gustan los chicos desde siempre. Lo he tenido siempre claro. He sufrido algunas decepciones pero ahora tengo una pareja y me va muy bien. Estoy muy enamorada y nos queremos mucho”.

“(Teodoro, 27 años) No sé lo que me pasa, pero desde siempre me han gustado únicamente las niñas de menos de doce o trece años. Nunca me he interesado por personas mayores y sería incapaz de tener una relación con ellas. Sólo me atraen y me excito con las niñas pequeñas. Procuro evitarlo porque sé que está mal; pero no puedo controlarme del todo”.

Actividad:

- Leer y clasificar por grupos.
- Indicar si se conoce a alguien homosexual o lesbiana.

- Opinar sobre la homosexualidad. Hacer entender que es una alternativa aceptable de deseo.
- Hacer entender que los parafilicos necesitan ayuda.

b. Diferencia entre deseo, atracción y enamoramiento.

Textos de testimonios.

“Pepe me gusta mucho. Es guapísimo y me encanta verle. Le deseo y me gustaría tener relaciones sexuales con él. Claro que esto también me pasa con Pablo y con Federico. En realidad me gustan muchos chicos”.

“A veces tengo necesidad de descargar mi tensión sexual de alguna manera. O me masturbo o busco a alguien. Prefiero que sea alguien que me guste; pero me basta con que no me provoque rechazo. Incluso puedo pagar a alguien para que me descargue la tensión”.

“Desde que conocí a Cristina no hago más que pensar en ella. Me chifla. Sueño con ella, pienso en ella desde que me levanto. No me había pasado esto nunca con otras chicas. Como me haga caso me volveré loco y seré el más feliz del mundo. Claro que si no me quiere, también me volveré loco; pero de otra manera. El otro día pasó por mi lado y creí que se me rompía el corazón. No puedo más; tengo que decírselo de alguna manera”.

(Se trata de:

- etiquetar estos afectos.
- explicar las diferencias básicas entre ellos)

(El educador o monitor puede usar otros textos literarios, describir las características de estos afectos, discutir cómo se vive la sexualidad con unos y otros afectos, etc.)

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Tercera Unidad. Riesgos asociados a la Sexualidad

24. Primera actividad: métodos anticonceptivos

Objetivo: Presentar información sobre los métodos anticonceptivos.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Si no se siente preparado para conducir esta sesión, invite a un educador de la salud de su comunidad o centro de planificación familiar. Asegúrese de seleccionar a alguien que se sienta cómodo trabajando con adolescentes. Pida a la persona que asigne 45 minutos para revisar los métodos anticonceptivos, dando énfasis especial a los métodos que no requieren prescripción médica.

Procedimiento:

1. Inicie la discusión con algunas notas aclaratorias para poner en perspectiva los métodos anticonceptivos. Aclare que Ud.:

- No está suponiendo que los adolescentes están o deben estar sexualmente activos.
 - El propósito de esta actividad es presentar información verídica acerca de la planificación familiar. Aunque la mayoría de los miembros del grupo quizá no la necesita por ahora, puede necesitarla en un futuro. Prepárese para ayudarlos a tomar una decisión cuando lo necesiten. Los valores varían. Algunas religiones e individuos no creen en el uso de los métodos anticonceptivos; algunos sólo creen en ciertos métodos anticonceptivos. Aclare que Ud. no está juzgando o criticando esos valores, sino solamente presentando las opciones que existen.
2. Pida al grupo que mencione todos los métodos anticonceptivos que conozca.
 3. Escriba los métodos que mencionen en dos columnas "Métodos que adquiero a través del médico" y "Métodos que adquiero sin receta médica".
 4. Saque las muestras de anticonceptivos y exhibalos en dos grupos: métodos con prescripción y métodos sin prescripción médica.
 5. Empiece con los métodos que no necesitan prescripción; mencione cada método, muéstrello al grupo y dé la siguiente información:
 - Cómo funciona el método.
 - Ventajas y efectividad del método.
 - Cómo usarlo.
 - Dónde obtenerlo.
 - Cómo pueden participar los hombres (por ej., ir con su compañera a comprar u obtener una prescripción para el método; obtener información de cómo usarlo; recordarle a su compañera usar el método; ayudar a insertar métodos como la espuma; reafirmar que su compañera está satisfecha con el uso de métodos anticonceptivos)
 6. Permita que los adolescentes expresen su reacción hacia cada método.

7. Pase los métodos para que todos puedan analizarlos. Si los adolescentes parecen incómodos tocando los métodos, señale que parte de la madurez necesaria para una relación sexual es sentirse suficientemente cómodo para hablar y usar el método.

8. Averigüe otras inquietudes acerca de cada método. Asegúrese de disipar los mitos (por ej., las pastillas producen cáncer, los preservativos disminuyen el placer de los hombres)

Asegúrese de discutir todos los métodos disponibles en su comunidad, que pueden incluir los siguientes:

- Espuma y preservativos (masculino y femenino) – Abstinencia
- Esponjas anticonceptivas – Ritmo
- Supositorios vaginales – Dispositivo intrauterino
- Pastillas o píldoras (pastilla del día después) – Coito interrumpido
- Métodos naturales (Billings) – Inyecciones
- Diafragma – Anticoncepción de Emergencia

9. Comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Cuál será la razón por la que muchos adolescentes fracasan al usar anticonceptivos?
2. ¿Qué edad debe tener un muchacho o muchacha para comprar preservativos sin permiso de los padres?
3. Enfatique que los adolescentes no necesitan consentimiento de los padres para obtener cualquier método anticonceptivo o visitar una clínica de planificación familiar. (Nota al monitor: Averigüe las políticas en su comunidad)

4. Aliente a los estudiantes a discutir estos puntos con sus padres.
5. Subraye que aunque el retirarse no es tan efectivo como cualquier otro método, su uso es mucho mejor que nada.
6. Señale que aunque algunos métodos presentan riesgos de salud, éstos son mucho más remotos que los riesgos del embarazo en una adolescente.

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

25.Segunda actividad: expresiones de presión

Objetivo: Ayudar a los adolescentes a practicar las diferentes formas de decir “no” a las presiones para tener relaciones sexuales.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Explíqueles al grupo que esto es una práctica de la vida real; decir “no” a alguien cuando no quieres tener relaciones sexuales o decir “no” a las presiones de tus amigos. Es importante ser

capaz de responder rápidamente y con un buen argumento, antes de que tu pareja trate de convencerte.

2. Pida dos voluntarios (un muchacho y una muchacha, si es posible) para hacer de jueces en el juego y divida al resto del grupo en dos equipos, por sorteo o algún otro método.

3. Dígalos que este es un concurso para ver qué equipo da las mejores respuestas a las “frases”, las cosas que los muchachos o las muchachas pueden decir para presionar a sus compañeros a tener relaciones sexuales.

4. Explique que el concurso se juega como en los programas de este tipo:

- El equipo A y el equipo B están a cada lado del salón. (Deben estar lo suficientemente retirados uno del otro para que no puedan escuchar el murmullo de las respuestas)

- Usted será el animador del juego, leyendo cada “frase” en voz alta.

- Después de que lea la “frase” los equipos se “reúnen” y formulan una buena respuesta. El primer equipo que tenga la respuesta levantará la mano.

- El equipo repite la respuesta en voz alta y si es buena (Ud. y los dos voluntarios “juzgarán”), el equipo obtendrá un punto en el “registro”.

- El juego continúa de la misma forma con todas las “frases” hasta que se terminen. El equipo ganador es el que tenga más puntos.

5. Cuando terminen, comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Qué es una “frase de presión”? (Si alguien te amenaza, miente, humilla o te molesta, está usando una expresión para presionarte a tener relaciones sexuales)

2. ¿Es difícil pensar en buenas respuestas contra la presión?

3. Una vez que hayas pensado en una buena respuesta, ¿es difícil decirla? ¿Por qué sí, por qué no?

4. ¿Qué hacer si tu pareja te sigue presionando?

- Decir no y repetirlo. No ofrecer razones o excusas para decir “no”.
- Toma la ofensiva. Describe cómo te está haciendo sentir la continua presión de esa persona.
- Rehústate a seguir discutiendo el asunto. Evade la situación. (Recuerde a los adolescentes que estas técnicas se pueden usar en otras situaciones, no sólo en cuestiones sexuales)
- ¿Es más común para las muchachas o para los muchachos usar frases de presión? ¿Por qué?
- ¿Hay situaciones cuando las frases de presión son buenas? ¿Cuándo?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

26. Tercera actividad: decir no

Objetivo: Ayudar a los adolescentes a darse cuenta de que pueden decir “no” a la actividad sexual y practicar decirlo.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Nota importante:

Para algunos jóvenes, la dramatización sería difícil y habría que animarlos y ayudarlos a asumir sus roles. Concédales sugerencias y pregúnteles sobre los sentimientos de los personajes que deberían interpretar.

Procedimiento:

1. Empiece la actividad explicando que la dramatización es una técnica educativa que permite a la gente jugar en el papel de otra persona. La dramatización ayuda a los actores a incrementar su conocimiento de los demás y permite que los espectadores observen la forma en que se comporta la gente entre sí en las situaciones difíciles.
2. Pida algunos voluntarios del grupo para que representen papeles en tres de los guiones.
3. Introduzca la dramatización diciendo algo así: "Los adolescentes con frecuencia tienen relaciones sexuales no porque lo quieran, sino porque se sienten presionados a ser sexualmente activos. Vamos a realizar algunas representaciones que les ayudarán a saber cómo decir "no" a la presión de tener relaciones sexuales antes de que quieran".
4. Dé los papeles a los voluntarios para que los representen.
5. Conceda 10 a 15 min. para que lean la situación y asuman los "roles". Discuta con cada grupo las ideas para la representación. Ayúdelos con las ideas si es necesario.
6. Pida al primer grupo que haga su representación en unos cuantos min. Cuando terminen, discuta las preguntas apropiadas con todo el grupo.
7. Cuando terminen todas las escenas, comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Cuáles son los estereotipos asociados con ser “virgen”?
2. ¿Cuál es la actitud de la sociedad hacia los muchachos que son vírgenes en la adolescencia? ¿Es más difícil decir “no” para un hombre que para una mujer?
3. Mencione que los adolescentes con frecuencia se ven presionados porque se exponen a situaciones como éstas. Pida al grupo que le ayude o haga una lista de otras situaciones, por ej., ir a una fiesta con adolescentes mayores que ellos/as, ir a la casa de un muchacho cuando sus padres no están en casa, invitar a un muchacho a su casa cuando están solos y salir con un muchacho mucho mayor.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

27.Cuarta actividad: decir sí

Tiempo: 45 min.

Objetivo: Ayudar a los adolescentes a decir sí, sin asumir riesgos en la actividad sexual.

A veces pueden darse las condiciones para que voluntariamente dos jóvenes decidan tener relaciones sexuales. En todo caso muchos de ellos las tienen. Es muy importante evitar el riesgo de embarazo no deseado y de ETS.

Para ello puede ser útil hacer cuasi-representaciones de diferentes situaciones.

Dramatización a nivel real.

1. María sabe que es muy probable que en esta salida con Joaquín (tarde y noche del sábado) acabe teniendo relaciones sexuales. Para no tener relaciones en condiciones de riesgo, como les ha ocurrido otras veces, desea hacer un planteamiento eficaz a Joaquín.

2. Pedro y Juana han llegado a un alto grado de intimidad. Juana se encuentra a gusto pero no desea tener relaciones coitales, sino disfrutar de la sexualidad de otras formas. Pedro le insiste y presiona para que acepte la penetración vaginal. Juana debe hacer un planteamiento claro y eficaz.

3. Luisa y Pablo forman pareja desde hace bastante tiempo. Desean tener relaciones sexuales sin riesgo. Pablo le plantea a Luisa la conveniencia de ir a un Centro de Planificación.

4. Elaboración de una lista de los servicios sociales y sanitarios que pueden ser útiles para la prevención de riesgos.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Cuarta Unidad. El VIH y el SIDA, ¿Cómo Puedo Protegerme?

28. Primera actividad: dramatizaciones

Objetivo: Dar a los adolescentes la oportunidad de comunicar lo que piensan acerca del SIDA.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Procedimiento:

1. Explíqueles que la dramatización es una técnica educativa que permite a la gente desempeñar el papel de otras personas. Se trata de imitar la forma de sentir, hablar y actuar de alguna otra persona. La dramatización ayuda a los actores a aumentar su empatía por los demás y permite al auditorio observar cómo se comportan las personas entre sí en situaciones difíciles.
2. Introduzca estas dramatizaciones diciendo: "Como ustedes saben, ya hemos hecho dramatizaciones. ¿Qué escenas tratábamos de representar? (Luego de algunas respuestas). Ahora vamos a representar dramatizaciones parecidos que no se limitan a decir que uno no quiere tener relaciones sexuales, sino que presentan también otras formas de evitar la transmisión del VIH".
3. Pregunte a los integrantes del grupo quiénes desean actuar en las situaciones que se van a representar.
4. Presente las situaciones a los voluntarios. Dígales que la dramatización debe terminar mostrando un comportamiento positivo y realista para protegerse contra el VIH.

5. Conceda 15 min. de tiempo para que vuelvan a leer la situación, asuman los "papeles" respectivos y elaboren la dramatización. De ser necesario, propóngales algunas ideas.
6. Pida al primer grupo que represente la situación por algunos minutos y luego discuta las cuestiones apropiadas con todo el grupo.
7. Repita este procedimiento con todas las situaciones psicodramáticas asignadas. Discuta los puntos siguientes según corresponda después de cada situación. También puede dirigir discusiones en las que todos los varones deben responder a las preguntas mientras las muchachas escuchan, y luego haga responder a todas las muchachas mientras los varones escuchan. Es un buen recurso para oír el punto de vista del sexo opuesto.

Puntos discusión.

(Entre cada dramatización)

1. ¿Cómo se sienten los personajes de esta dramatización hacia sí mismos? Como espectadores, ¿qué personajes les resultaron más simpáticos?
2. ¿De qué otra manera podría haberse manejado a situación?
3. ¿Quién se ve afectado por las decisiones que se toman en la dramatización? Al tomar el personaje una decisión, ¿se tuvieron en cuenta todas las personas?

(Después de representadas todas las dramatizaciones)

1. ¿Cuáles eran las situaciones más fáciles? ¿Las más difíciles?
 2. ¿Cómo se abordarán situaciones de este tipo en la vida real?
- ¿Qué técnicas o información necesitas para protegerte contra el VIH? ¿Cómo podrías practicar estas técnicas?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

29.Segunda actividad: cacería de condones

Objetivo: Dar a los adolescentes la oportunidad de obtener un condón sin presionarles; preparar una lista de lugares accesible donde los adolescentes pueden adquirir condones; y ayudar a los adolescentes a desarrolla técnicas para protegerse.

Tiempo: 45 min.

Dramatización a nivel real.

Nota importante:

Decida si quiere que los adolescentes adquieran condones, o si quiere tener el estudio por escrito. En algunos lugares puede ser polémico enviar a los jóvenes a comprar condones o averiguar dónde pueden conseguirlos.

Procedimiento:

1. Pida a los adolescentes que vayan a la farmacia, tienda de comestibles o tienda de artículos varios, y compren un paquete de condones. Insista en que sean de látex y preferiblemente tratados con un espermicida que contenga Nonoxinol - 9. Dígales que va a recoger todos los condones para emplearlos como muestra en las clases. (Si es posible, podría reembolsar a los estudiantes por la compra)

2. Muchas comunidades tienen departamentos de salud o dispensarios comunales que distribuyen condones gratis. Conviene tener la dirección o el número telefónico de los que los distribuyen, para ver si los adolescentes pueden conseguir los condones en forma gratuita.
3. Recuerde decirles a los adolescentes que no ha supuesto que ellos mantienen relaciones sexuales o que necesiten los condones ahora, sino que esta tarea puede ayudarles en el futuro, podría ser de ayuda para un amigo, y les dará idea de las expectativas de la sociedad respecto de los adolescentes.
4. Cuando terminen el estudio, comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. Pida a cada estudiante que le cuente cómo le fue en la búsqueda de condones. ¿Adónde fueron? ¿En qué lugar de la tienda estaban los condones? ¿Cómo se sintieron al comprar / buscar un condón?
2. ¿Qué tiendas tenían los condones en lugares accesibles? ¿Cuánto costaban?
3. ¿Qué sentimientos tenían en común los adolescentes acerca de la compra (la búsqueda) de un condón?
4. Compare las experiencias de los muchachos con las de las muchachas. ¿Eran diferentes? ¿Está igualmente aceptado que una muchacha compre condones?
5. Si los adolescentes llegan a necesitar condones algún día, ¿cómo se sentirán al comprarlos la próxima vez.
6. ¿Habló alguno de los adolescentes con un familiar acerca de la tarea asignada? ¿Qué tipo de reacción tuvo esta persona?

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

Quinta Unidad. Mi Pareja Ideal

30. Primera actividad: mi pareja ideal

Objetivo: Reflexionar sobre los factores que influyen al elegir una pareja analizando las diferencias entre hombres y mujeres.

Tiempo: 45 min.

Nota importante:

Para los jóvenes sólo hablar de relaciones sexuales, de la presión de tenerlas y de los métodos anticonceptivos puede ser duro e intenso. Por eso es importante concluir este capítulo hablando sobre el noviazgo y los aspectos románticos de la sexualidad y la atracción entre los sexos.

Procedimiento:

1. Explique al grupo que un deseo común entre los jóvenes es formar una pareja. Durante la juventud todos pensamos cómo nos gustaría que fuera la persona que eligiéramos de pareja. En esta actividad vamos a pensar y a charlar juntos sobre este tema.
2. Entregue a cada uno una Hoja de trabajo de "Mi pareja ideal".

3. Explíqueles que debajo de cada columna van a ir anotando todas las características de cualquier tipo que, según ellos, debería reunir su pareja. Dígales que deben responder individualmente y en forma anónima, solamente indicando su sexo. Características posibles pueden incluir aspectos físicos, vestido, familia, clase social, nivel escolar, trabajo, personalidad, etc.
4. Concédales 15 min. para llenar las hojas.
5. Cuando todos hayan terminado de escribir, recoja las hojas, mézclelas y vuelva a distribuir las, de modo que a cada uno le corresponda la hoja de un compañero.
6. Divida el grupo en subgrupos (del mismo sexo o mixto, como Ud. desee) y pídale que discutan las respuestas. Cada miembro del grupo irá leyendo en voz alta el formulario que tiene en su poder. Concédales 20 min. para discutir entre sí.
7. Reúna al grupo y comenten los puntos de discusión.

Puntos de discusión.

1. ¿Qué características básicas querríamos en nuestra pareja? ¿Hay diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a sus preferencias? ¿Cuáles son?
2. ¿Hay diferencias entre lo que nos agrada o desagrada, según si pensamos en una pareja estable, o en una relación ocasional? ¿Cuáles son?
3. ¿De veras elegimos nuestra pareja con tanta planificación? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Qué cosas influyen en nuestra elección de la pareja? ¿Cuáles de esas influencias son buenas y cuáles no lo son?
4. ¿Cómo podemos mejorar la forma de elegir la pareja para que nos encontremos con un novio/a que realmente nos agrada?

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.

31. Segunda actividad: ritual de paso a la edad fértil

Objetivo: Ejecutar un rito de paso de carácter iniciático referente al comienzo de la edad reproductora.

Tiempo: 180 min.

Nota importante:

Se debe invitar a ambos padres de los muchachos, los que asistirán con una invitación formal que pretenderá explicar el por qué del rito y sus implicaciones, éstas son; la participación activa en el rito, el realizar "tareas para la casa", entre otras.

Dramatización a nivel real.

Dramatización a nivel simbólico.

Dramatización a nivel de la fantasía.