PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO HUMANISTA PARA EL ESTUDIANTADO DE BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO: PROMOVIENDO ESPACIOS SEGUROS

THE HUMANISTIC SUPPORT PROCESS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE NATIONAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO: PROMOTING SAFE SPACES

AUTORES

ALAN MANUEL DÍAZ CAMARILLO
INVESTIGADOR INDEPENDIENTE
MÉXICO

ANGEL CORCHADO VARGAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MÉXICO

doi 10.65011

Volumen 5 - Número 6
2026

Redilat
Red de Investigadores Latinoamericanos
PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
LATINDES
INSTITUTO LATINOAMERICANO EN DESARROLLO SOSTENIBLE

El proceso de Acompañamiento Humanista para el Estudiantado de Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México: Promoviendo Espacios Seguros[1]

The Humanistic Support Process for High School Students at the National Autonomous University of Mexico: Promoting Safe Spaces

Alan Manuel Díaz Camarillo
alan877.15@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-2215-2324
Investigador Independiente
Tlalnepantla – México

Angel Corchado Vargas[2]
angel.corchado@iztacala.unam.mx
https://orcid.org/0000-0002-4436-6237
Universidad Nacional Autónoma de México
Tlalnepantla – México

Artículo recibido: 16/10/2026
Aceptado para publicación: 16/11/2026
Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

[1] La presente intervención formó parte del Proyecto PAPIME PE300926, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se agradecen las facilidades brindades.
[2] Autor de correspondencia.

RESUMEN

El acompañamiento psicológico de adolescentes en bachillerato requiere atender los significados que atribuyen a sus dificultades, más allá del motivo inicial de consulta. Este artículo analiza tres procesos de atención existencial-humanista realizados en el Bachillerato de la UNAM, con estudiantes varones de 16, 17 y 18 años, teniendo como objetivo analizar cómo es que se manifiesta la expresión emocional, la comprensión de los vínculos y la autonomía en tres adolescentes atendidos desde la perspectiva existencial-humanista. Mediante un análisis cualitativo de orientación fenomenológica, se examinó la experiencia personal de las personas participantes, considerando tres ejes: la expresión emocional, las relaciones interpersonales y la autonomía. Los hallazgos muestran que escuchar la demanda personal, adaptar los recursos de intervención y respetar las decisiones del adolescente son dimensiones concretas del acompañamiento centrado en la persona en el contexto escolar.

Palabras clave: acompañamiento psicológico, adolescencia, psicología humanista, bachillerato

ABSTRACT

Psychological support for high school adolescents requires attention to the meanings they attribute to their difficulties, beyond the initial reason for seeking help. This article analyzes three existential-humanistic counseling processes conducted at the UNAM High School System with male students aged 16, 17, and 18. Its objective is to examine how emotional expression, understanding of interpersonal relationships, and autonomy manifest in three adolescents who received support from an existential-humanistic perspective. Using a qualitative phenomenological approach, the personal experiences of the participants were examined through three dimensions: emotional expression, interpersonal relationships, and autonomy. The findings show that listening to the individual's personal concerns, adapting intervention resources, and respecting the adolescent's decisions are concrete dimensions of person-centered support within the school context.

Keywords: psychological support, adolescence, humanistic psychology, high school education

INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia, los estudiantes atraviesan una etapa de importantes transformaciones personales, emocionales y sociales, en la que las exigencias académicas se relacionan con cambios en cada uno de sus vínculos, ya sean familiares, la construcción de la identidad, la autovaloración y las decisiones sobre su futuro. En este contexto, las dificultades que se manifiestan dentro del bachillerato no deben comprenderse únicamente desde el rendimiento escolar o el cumplimiento de las normas institucionales, sino también a partir de las experiencias y circunstancias particulares de cada adolescente. Padilla-Languré et al. (2024) abordan aspectos relacionados con la salud mental en esta etapa del desarrollo, lo que nos permite reconocer la importancia de atender las necesidades emocionales dentro de los espacios educativos; desde esta perspectiva, el presente artículo analiza tres procesos individuales de acompañamiento psicológico realizados en el Bachillerato de la UNAM, considerando cómo las preocupaciones personales, los conflictos familiares, la percepción de sí mismos y las decisiones sobre el futuro adquieren diferentes significados para los estudiantes, así como la manera en que estas experiencias fueron exploradas y trabajadas durante las sesiones desde el enfoque existencial-humanista.

La perspectiva existencial-humanista sitúa en primer plano la experiencia subjetiva, mientras que la fenomenología propone comprender el sentido que la persona atribuye a lo vivido (Figueroa, 2008). Por su parte, el enfoque centrado en la persona, la empatía, la congruencia y la aceptación positiva incondicional orientan la relación terapéutica hacia un bien para el consultante pues son aptitudes del terapeuta que ayudan al buen desarrollo del acompañamiento, para que la persona se siente en un espacio libre y seguro para hablar sobre sus sentimientos y aquellos conflictos que no lo dejan desarrollarse adecuadamente dentro de sus contextos (Sabucedo, 2023).

Porras y López (2026) describen la presencia y desarrollo de esta tradición en México y en ámbitos de formación de la UNAM; desde este marco, la atención al adolescente implica explorar qué significan para él sus relaciones, sus emociones y sus decisiones, en lugar de definirlo por el motivo de consulta.

La escuela como espacio de escucha y relación de ayuda

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) forma parte de la Educación Media Superior de la UNAM y promueve una formación vinculada con aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser (Colegio de Ciencias y Humanidades, s. f.). La intervención se vinculó con el

PAPIME PE300926, “La universidad como espacio seguro del profesorado y estudiantado de la UNAM: un enfoque social y humanista”, y posteriormente se realizaron las sesiones individuales dentro de uno de los planteles de Bachillerato de la UNAM, con registro de actividades y supervisión académica.

En el contexto escolar, la atención puede comenzar por solicitud del propio estudiante o por canalización de otra área; ambas vías plantean condiciones distintas para iniciar el diálogo clínico, cuando el motivo institucional no coincide con las preocupaciones que el adolescente desea abordar, escuchar su perspectiva nos permite construir objetivos de trabajo significativos y personalizadas para él. Es por ello que la canalización constituye una vía de acceso al servicio, no una definición cerrada de los problemas ni de las metas del consultante. Durante el proceso conviene diferenciar el motivo de llegada, la decisión de participar y los asuntos que el estudiante elige trabajar, es de suma importancia esta distinción en el caso A, pues su recorrido nos muestra cómo una demanda escolar puede dar paso a la exploración de dificultades emocionales y familiares reconocidas por el propio adolescente

Fundamentos relacionales del enfoque existencial-humanista

Por otro lado, la empatía supone procurar comprender la experiencia del estudiante desde su propio marco de referencia y comprobar esa comprensión mediante la escucha y el diálogo, la aceptación positiva incondicional implica mantener el respeto por la persona, aunque se aborden conductas conflictivas o decisiones difíciles tomadas por el consultante; por su parte, la congruencia se refiere a la autenticidad del profesional y a la coherencia de su manera de relacionarse con el consultante. Sabucedo (2023) explica estas condiciones como componentes de una relación terapéutica viva, cuyo sentido se expresa en la forma de acompañar y no en aplicar una lista de técnicas.

La lectura fenomenológica atiende tanto a los acontecimientos como al significado que adquieren los mismos para quien los vive; una crítica familiar, por ejemplo, puede experimentarse como descalificación, mientras que una elección académica puede representar la posibilidad de afirmar intereses propios, es decir, independencia; desde la propuesta examinada por Figueroa (2008), comprender dichas vivencias exige describir su contexto y la perspectiva del consultante antes de atribuirles un significado por sí solo; por ello, los relatos se analizaron a partir de sus preocupaciones expresadas y de los cambios identificados durante la atención.

Fernández-González et al. (2016) estudiaron las representaciones que los adolescentes construyen sobre la relación terapéutica, destacando la importancia de la confianza, la comprensión y el reconocimiento de sus experiencias personales, sus aportaciones nos permiten comprender que el vínculo entre el terapeuta y el adolescente constituye un elemento fundamental del acompañamiento psicológico, ya que favorece la disposición para expresar emociones, compartir preocupaciones y abordar situaciones que pueden resultar difíciles de comunicar por diversos factores; esta perspectiva se relaciona directamente con el trabajo realizado en el Bachillerato de la UNAM, donde la construcción de una relación de confianza fue importante para conocer las necesidades particulares de cada estudiante y orientar las intervenciones durante las sesiones.

Por otra parte, Valdés et al. (2018) analizaron los momentos de ruptura y resolución de la alianza terapéutica en un caso clínico, destacando la importancia de atender las dificultades que pueden surgir dentro de la relación entre el terapeuta y el consultante, visualizándolo desde esta perspectiva, el acompañamiento psicológico no se encasilla únicamente en aplicar técnicas o desarrollar actividades previamente establecidas, sino también en reconocer las necesidades que aparecen durante las sesiones y adaptar la intervención al proceso de cada persona, haciendo que esto adquiera especial relevancia desde el enfoque existencial-humanista, en el que se busca respetar la autonomía del adolescente, comprender su experiencia y favorecer su participación activa en las decisiones relacionadas con su proceso terapéutico.

El enfoque centrado en la persona, desarrollado por Carl Rogers, ha experimentado una evolución que nos permitió ampliar su aplicación más allá del ámbito psicoterapéutico, incorporándose progresivamente en espacios educativos, sociales y de formación profesional, específicamente en México, esta perspectiva ha tenido presencia en distintas instituciones académicas, entre ellas la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se han desarrollado experiencias formativas relacionadas con la orientación humanista (Porras y López, 2026). Este antecedente nos resulta relevante para contextualizar el acompañamiento psicológico realizado en el Bachillerato de la UNAM, pues permite establecer una relación entre los fundamentos teóricos adquiridos durante la formación profesional y su aplicación en la atención individual de adolescentes; de esta forma, la intervención representó una oportunidad para llevar a la práctica los principios del enfoque centrado en la persona, adaptando el trabajo terapéutico a las necesidades, preocupaciones y circunstancias particulares de los estudiantes dentro del contexto educativo.

La comunicación constituye un elemento importante dentro del acompañamiento psicológico, ya que permite comprender las preocupaciones de los adolescentes y orientar las intervenciones de acuerdo con las necesidades que surgen durante las sesiones. En este sentido, la relación terapéutica ofrece herramientas que favorecen la relación de ayuda mediante el uso de preguntas abiertas, la escucha activa y la devolución de lo expresado por el consultante, promoviendo así, una comunicación que facilita la reflexión personal sin imponer interpretaciones o soluciones externas (Martí-Gil et al., 2013).

Durante el acompañamiento realizado en el Bachillerato de la UNAM, estos recursos se utilizaron de acuerdo con las características de cada proceso terapéutico por ejemplo, en el caso A, se permitió explorar preocupaciones emocionales y familiares que surgieron más allá del motivo inicial de canalización; en el caso B, facilitaron la reflexión sobre las experiencias de desvalorización y su influencia en la percepción personal; mientras que en el caso C, contribuyeron a profundizar en sus intereses, inquietudes y decisiones relacionadas con el futuro académico. De esta forma, las estrategias de comunicación se adaptaron a las experiencias particulares de los estudiantes, favoreciendo una participación más activa en la exploración de sus propias dificultades.

La relación terapéutica constituye un elemento fundamental para comprender las experiencias de los adolescentes mediante el acompañamiento psicológico, ya que la manera en que perciben al terapeuta puede influir en su disposición para expresarse, compartir experiencias personales y participar en las sesiones. Por otro lado, Fernández-González et al. (2016) analizaron las representaciones que los adolescentes construyen sobre esta relación, destacando así, la importancia que adquiere el vínculo terapéutico desde la perspectiva de quienes reciben atención psicológica, de igual manera, el comprender los cambios que se presentan durante el proceso requiere considerar tanto experiencias expresadas por los consultantes, así como las observaciones realizadas por el profesional que los acompaña; en el presente artículo, estas aportaciones nos permiten analizar cómo los tres adolescentes abordaron situaciones relacionadas con sus emociones, vínculos familiares y decisiones personales, identificando los acontecimientos que resultaron significativos durante las sesiones y la manera en que fueron comprendidos y trabajados desde el enfoque existencial-humanista.

La discusión utiliza esas investigaciones para profundizar en el significado de los episodios documentados, especialmente la apertura a temas elegidos por los adolescentes, la revisión de valoraciones familiares y la posibilidad de establecer límites; los antecedentes cumplen así una

función interpretativa y no sustituyen la descripción de las sesiones realizadas. De igual forma, en esta intervención humanista, se formuló una indagación cualitativa sobre expresión emocional, relaciones interpersonales y autonomía en estudiantes de bachillerato, posteriormente, se realizó el acompañamiento psicológico en el Bachillerato de la UNAM y se elaboró el reporte de actividad profesional, que desarrolló tres casos de 16, 17 y 18 años; el presente artículo integra ese planteamiento inicial con los procedimientos y hallazgos de la intervención efectivamente realizada.

El objetivo principal del artículo es analizar cómo es que se manifiesta la expresión emocional, la comprensión de los vínculos y la autonomía en tres adolescentes atendidos desde la perspectiva existencial-humanista en una escuela de media superior vinculada a la UNAM; a partir de sus recorridos se examinan las acciones de acompañamiento que resultaron pertinentes para cada necesidad, los cambios registrados durante las sesiones y el papel de la participación del estudiante en la definición de los temas de trabajo.

METODOLOGÍA

Diseño y alcance

En primera instancia, se realizó un análisis cualitativo, descriptivo e interpretativo, con orientación fenomenológica y diseño no experimental, de tres procesos de atención psicológica individual desarrollados en el Bachillerato de la UNAM. Se establecieron la pregunta y los objetivos y en la intervención incorporó el acompañamiento de los adolescentes y la elaboración de un reporte profesional, cuyas descripciones de sesiones, intervenciones e indicadores se organizaron para el presente artículo.

La secuencia del trabajo comprendió la formulación de un plan de intervención previo, la realización y documentación de las sesiones, y, por último, la integración de los hallazgos en este manuscrito; distinguir esos momentos permite comprender qué se propuso antes de intervenir y qué acontecimientos surgieron durante el contacto clínico con cada uno de los estudiantes.

La lectura de los casos se organizó a partir de tres ejes establecidos desde el inicio de la intervención: expresión emocional, vínculos interpersonales y autonomía, considerando las intervenciones realizadas durante cada proceso terapéutico, esta organización permitió orientar el análisis de las experiencias y los cambios identificados en los estudiantes, siguiendo la

importancia que Hamui Sutton y Vives Varela (2022) atribuyen a las preguntas de investigación para guiar la interpretación en los estudios cualitativos.

Por otra parte, la aproximación fenomenológica interpretativa busca comprender principalmente los significados que las personas atribuyen a cada una de sus vivencias, considerando el contexto en el que se desarrollan y la manera particular en que cada individuo las experimenta. Desde esta perspectiva, el análisis de los casos realizados en el Bachillerato de la UNAM permitió profundizar en la comprensión de las emociones, las relaciones familiares y las decisiones personales de los adolescentes, reconociendo que situaciones aparentemente similares pueden adquirir significados diferentes para cada estudiante. De esta forma, el interés no se centró únicamente en describir las dificultades expresadas durante las sesiones, sino además, en comprender cómo fueron experimentadas y qué importancia adquirieron dentro de cada proceso de acompañamiento psicológico (Duque & Aristizábal Díaz-Granados, 2019).

Contexto y participantes

La atención se efectuó en cubículos del área de Psicopedagogía del Bachillerato de la UNAM, con sesiones individuales, elaboración de expedientes, coordinación institucional y supervisión académica, donde se analizaron tres casos desarrollados en el reporte: estudiantes varones de 16, 17 y 18 años, con motivos iniciales vinculados con una canalización escolar, experiencias de desvalorización y dificultades para definir proyectos personales y profesionales, respectivamente; la selección de estos casos respondió a la disponibilidad de relatos clínicos desarrollados dentro de la práctica profesional y a su relación con los objetivos cualitativos del estudio.

Fuentes y procedimiento de lectura

Como fuentes, se utilizaron bitácoras realizadas tras las sesiones, especialmente apartados de procedimiento, la interacción terapéutica, análisis de los casos e indicadores de proceso; durante la intervención se emplearon expedientes, consentimiento informado para la atención al estudiantado, registros de observación, preguntas abiertas, reflejos de sentimientos, actividades de autodescripción y recursos para abordar vínculos personales y el cierre de los procesos, por generalizar un poco, aunque en cada uno de los casos se utilizó un recurso diferente según las necesidades del consultante.

Se documentó la preparación e inducción al servicio en el departamento, la difusión de la atención disponible, el contacto inicial, la programación de los encuentros y la elaboración de registros post sesión; como se comentó previamente, las técnicas se seleccionaron según lo que cada estudiante expresaba y estaba dispuesto a trabajar, en algunos encuentro tuvo un papel protagónico la conversación abierta y en otros se utilizaron dinámicas de autodescripción, exploración vocacional o reflexión sobre relaciones significativas.

Además de los expedientes y registros de las sesiones, el acompañamiento incluyó indicadores de alta elaborados con referentes de índole rogeriana, así como cuestionarios de opinión sobre la experiencia de atención; estos recursos sirvieron para organizar la observación y revisar aspectos como la expresión emocional, la relación con las propias necesidades y la capacidad de tomar decisiones durante el proceso.

Matriz de contraste entre los dos documentos

La matriz contrasta las cinco dimensiones del proyecto las cuales son: finalidad, temporalidad, participantes, análisis y resultado, y sitúa la planeación como el diseño inicial de un mismo trabajo; la columna correspondiente a la intervención muestra cómo ese planteamiento se concretó en la atención de tres adolescentes y en su registro profesional.

La comparación no se limita únicamente a verificar si se cumplieron actividades previstas, pues nos permite reconocer cómo la participación de los estudiantes orientó el trabajo llevado a cabo. Una canalización escolar abrió temas familiares, las dificultades de autovaloración requirieron recursos de reconocimiento personal y las dudas vocacionales dieron lugar a ejercicios sobre intereses y decisiones personales, así como el poner límites. De esta forma los objetivos se conservaron como ejes de análisis, mientras que las acciones de acompañamiento psicológico respondieron a cada proceso, esta articulación entre planificación y experiencia constituye el criterio de lectura de la Tabla 1.

En primera instancia se identificaron las preguntas y los objetivos previamente establecidos; después se revisaron en el reporte los motivos de consulta, las intervenciones descritas por el consultante y los cambios registrados, organizando el análisis por caso antes de contrastar los tres recorridos con la literatura sobre relación terapéutica y autonomía.

En cada caso se consideraron cuatro momentos específicos: ingreso al servicio, preocupaciones expresadas al inicio, recursos utilizados durante las sesiones y movimientos observados hacia el cierre; esta secuencia permite comprender las decisiones al hacer la intervención en relación

con el contexto de cada adolescente, en vez de presentar las técnicas como un procedimiento idéntico para todos

La participación directa facilitó reconocer el contexto de las sesiones y las razones por las que se eligieron determinadas actividades, al tiempo que exigió distinguir los episodios registrados de su interpretación posterior a las sesiones; con ese propósito se atendió tanto a los avances como a las dificultades abiertas al cierre, siguiendo la orientación interpretativa discutida por Duque y Aristizábal Díaz-Granados (2019) y la importancia de las preguntas de análisis señalada por Hamui Sutton y Vives Varela (2022)

Tabla 1. Relación entre la planeación y la intervención efectuada

DIMENSIÓN	***PLANEACIÓN***	***INTERVENCIÓN REALIZADA Y REPORTE***
Finalidad	Definir el problema y los objetivos del acompañamiento humanista	Atender a los estudiantes y documentar tres recorridos clínicos
Temporalidad	Planteamiento formulado antes de la intervención	Sesiones y resultados registrados después del plan
Participantes	Previsión de estudiantes de bachillerato entre 15 y 18 años	Tres casos desarrollados: estudiantes de 16, 17 y 18 años
Análisis	Orientación cualitativa y fenomenológica; referente interpretativo	Lectura de casos desde el enfoque humanista y los registros clínicos.
Resultados	Identificación prevista de expresión emocional, vínculos y autonomía	Situaciones y cambios descritos en los tres procesos de acompañamiento.

Nota. Comparación entre el planteamiento metodológico inicial y su concreción en la práctica clínica con los tres estudiantes de bachillerato.

Fuente: elaboración propia a partir de los registros del proyecto.

Consideraciones éticas y límites de los datos

Para preservar la completa confidencialidad, se identificaron como casos A, B y C y se omitieron nombres y detalles personales o familiares que pudieran permitir la identificación de los estudiantes, dos de los cuales eran menores de edad al momento de recibir el acompañamiento psicológico. Además, se explicó el consentimiento informado para recibir acompañamiento, incluyendo de igual manera, los objetivos de las sesiones, la confidencialidad y la posibilidad de retirarse voluntariamente en el momento que lo requiriera, de acuerdo con los criterios de Carracedo (2017) y Sánchez Mas (2025).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Caracterización de los tres casos documentados

Los tres procesos comparten la presencia de inquietudes emocionales vinculadas con el entorno cercano, pero cada estudiante llegó con una preocupación totalmente diferente. La Tabla 2 reúne el motivo de atención, los asuntos que adquirieron relevancia durante las sesiones, así como los movimientos descritos hacia el cierre

Tabla 2. Recorridos clínicos y cambios documentados en los tres casos

CASO	*MOTIVO DE INGRESO Y PREOCUPACIONES RELEVANTES*	*RECORRIDO Y CAMBIOS DOCUMENTADOS*
Caso A	Canalización escolar; temor a la reacción familiar, dificultades para comunicar emociones y autoexigencia	Exploró asuntos elegidos por él, refiriendo mayor diálogo en casa, organización de actividades y límites afectivos
Caso B	Inseguridad, temor a equivocarse y vivencias de desvalorización en vínculos cercanos	Reconoció logros propios, profundizó en sus emociones y diferenció su valoración personal de opiniones externas
Caso C	Desmotivación, dudas académicas, experiencias afectivas difíciles y tensión familiar	Reconoció intereses vocacionales y cualidades personales; decidió posponer un asunto familiar para el que no se sentía preparado

Nota. Síntesis de los motivos de consulta iniciales, las preocupaciones emergentes y los cambios cualitativos observados al cierre del proceso de acompañamiento.

Fuente: elaboración propia basada en las bitácoras clínicas.

Caso A: solicitud institucional, comunicación y autonomía

El caso A corresponde a un estudiante de 16 años canalizado después de una situación escolar relacionada con consumo de sustancias dentro de la institución; durante la atención surgieron dificultades para expresar emociones en casa, temor a las reacciones familiares por algunas tomas de decisiones y una autoexigencia que acentuaba su malestar; la diferencia que existió entre el motivo de canalización y los temas que eligió trabajar muestra por qué la escucha de su propia demanda fue decisiva para poder darle la continuidad adecuada al acompañamiento con el consultante

También reconocía recursos que formaban parte de su vida cotidiana, como lo eran el interés por continuar su formación, actividades deportivas que realizaba y una relación significativa con su padre a través de una afición compartida. Integrar estas referencias al análisis ayudó a

comprenderlo más allá del episodio que motivó su canalización al área, además de identificar ámbitos de competencia y apoyo que podían retomarse en la conversación clínica.

Se recurrió a la conversación abierta, los reflejos de sentimientos y las preguntas para explorar conflictos personales, en algunas de las sesiones el estudiante prefirió hablar de acontecimientos recientes antes que realizar alguna actividad anteriormente prevista, y esa elección fue respetada en su totalidad; hacia el cierre, de igual forma describió mayor apertura en la comunicación familiar, una organización más clara entre obligaciones y actividades recreativas y el establecimiento de límites en una relación afectiva previa.

Caso B: autovaloración y experiencias de invalidación familiar

El caso B, por su parte, corresponde a un estudiante de 17 años que vivía ciertos comentarios sobre su desempeño e intereses como desvalorizaciones personales realizadas por parte de algunos miembros de su familia. Estas experiencias se relacionaban directamente con inseguridad, temor a equivocarse o que no fuera lo suficientemente bueno académica y personalmente hablando, añadiendo de igual manera una relación distante con su madre. Al mismo tiempo, el estudiante contaba con vínculos de apoyo y proyectos académicos que ofrecían puntos de partida para reconocer capacidades propias.

De forma inicial le resultó difícil detenerse en lo que sentía y tendía a describir situaciones familiares sin profundizar en sus efectos, solo describirla, por medio de reflejos verbales, preguntas reflexivas, co facilitación y actividades recreativas o de autodescripción, logró reconocer con mayor claridad la influencia de los juicios ajenos sobre su autovaloración, posteriormente identificó logros personales, expresó aspectos emocionales en una relación cercana y comenzó a diferenciar su criterio de las evaluaciones recibidas.

La aportación particular del caso B radica principalmente en la relación entre autoconcepto y el reconocimiento emocional; poner nombre al efecto de ciertos comentarios familiares nos permitió examinar la distancia entre lo que otros decían de él y la manera en que podía valorarse y visualizarse a sí mismo sin influencia de lo que su familia comentara acerca de él; el avance no consistió en cambiar de inmediato el entorno, sino más bien, en construir una posición personal frente a esas experiencias.

Caso C: motivación, elección vocacional y respeto a los límites

El caso C se refiere a un estudiante de 18 años próximo a terminar el nivel medio superior, que acudió por dificultades de motivación y dudas sobre su futuro académico, la pérdida de interés

en actividades antes significativas apareció vinculada con una experiencia afectiva dolorosa, además de tensiones con su figura paterna por un tema de infidelidad hacía la madre y recuerdos escolares asociados con vergüenza e inseguridad

Al inicio se mostró reservado, pero posteriormente habló con mayor amplitud de sus intereses y preocupaciones que sufría en ese momento. Durante el acompañamiento, se realizaron actividades de autodescripción, exploración vocacional y continuidad personal sobre quién había sido, quién era y quién deseaba serle ayudaron a reconocer cualidades propias y a identificar una opción académica vinculada con la enseñanza.

Un episodio especialmente relevante durante las sesiones ocurrió cuando manifestó no sentirse preparado para abordar un conflicto familiar mediante la actividad propuesta, ante lo cual se respetó su decisión; siendo así que esta respuesta hizo de la negativa un ejercicio concreto de autonomía y permitió mantener la relación de ayuda sin imponer un ritmo ajeno al estudiante

El cierre incluyó actividades de síntesis y despedida que permitieron recuperar aprendizajes y decisiones significativas del proceso, en este caso en específico, la claridad sobre intereses académicos convivió con la decisión de posponer el hablar de un asunto familiar para otro momento; su aportación consistió en mostrar que una intervención centrada en la persona puede acompañar elecciones vocacionales y reconocer límites personales sin exigir que todos los conflictos sean abordados durante las sesiones.

Expresión emocional y comprensión de la experiencia

En el caso A, la conversación pasó de la dificultad de comunicar el malestar a la exploración de temores y autoexigencia dictada por su madre. Por otro lado, en el B, la descripción de acontecimientos familiares dio pauta a una identificación más precisa de inseguridad y necesidades de auto reconocimiento y autovaloración personal. Por último, en el C, las actividades de autodescripción de sí mismo facilitaron hablar sobre vivencias personales e inquietudes de futuro con recursos distintos para cada recorrido

Cada uno de los resultados están directamente vinculados con el objetivo inicial de comprender cómo los adolescentes significan sus experiencias, no solo con registrar los asuntos mencionados durante las sesiones; Fernández et al. (2020) destacan que el cambio psicoterapéutico puede entenderse de modo diferente desde la voz que da el adolescente, así como la del terapeuta, lo que invita a atender directamente tanto el contenido de lo expresado como a la importancia que cada estudiante le atribuyó

Lectura comparativa de la expresión emocional

Las preocupaciones emocionales tuvieron funciones distintas en cada uno de los tres procesos, en A, se relacionaron más directamente con el temor a la reacción de los padres, en B con la influencia de comentarios descalificadores por parte de su familia acerca de su imagen personal y en C con la pérdida de motivación y la incertidumbre ante toma de decisiones próximas relacionadas con el ámbito académico, por ello, la expresión emocionales e analizó en conexión con el contexto de cada estudiante y no solo como una categoría aislada

La comparación realizada muestra una diferencia en la forma de trabajar esos contenidos antes mencionados, pues se trabajaron diferentes temas y se utilizaron diferentes herramientas con cada uno de los casos, como lo fue el dialogo abierto sobre experiencias recientes, los reflejos y actividades de reconocimiento personal y por último, la autodescripción, que nos ayudó a integrar recuerdos, cualidades y proyectos, variaciones que dan sentido a la adaptación de los recursos clínicos, más que a su aplicación uniforme

Por su lado, et al. (2020) permiten colocar la expresión emocional como parte de un proceso de elaboración de significados, pues en los tres casos, hablar de una preocupación también permitió la apertura de preguntas sobre lo que el estudiante necesitaba, valoraba o deseaba hacer; por lo que la Tabla 3 relaciona los temas trabajados con los recursos usados para abordarlos y con el movimiento cualitativo observado en cada estudiante.

Tabla 3. Recursos de exploración emocional y movimientos observados

CASO	***TEMA EXPLORADO***	***RECURSO DESCRITO EN LAS SESIONES***	***SENTIDO DEL TRABAJO EMOCIONAL***
A	Temor a reacciones familiares y autoexigencia.	Conversación abierta, escucha y preguntas sobre acontecimientos recientes.	Pudo nombrar preocupaciones propias y elegir la profundidad de los asuntos abordados.
B	Efecto de las descalificaciones sobre su autovaloración.	Reflejos, preguntas reflexivas. Dinámicas recreativas y autodescripción	Relacionó los comentarios externos con sus sentimientos y reconoció logros personales.
C	Pérdida de motivación e incertidumbre ante el futuro.	Autodescripción y actividades sobre continuidad e intereses personales.	Integró experiencias significativas y exploró cualidades e intereses para decidir.

Nota. Articulación entre las temáticas emocionales exploradas, los recursos del enfoque centrado en la persona empleados en las sesiones y el sentido cualitativo del trabajo clínico.

Fuente: elaboración propia.

Relaciones interpersonales y construcción de confianza

Las relaciones familiares aparecieron como fuente de suma preocupación, pero adquirieron sentidos completamente distintos; por su parte, en el caso A temía las reacciones de sus padres y trabajó formas de comunicar cómo se sentía; por otro lado, en el B, se examinó como es que ciertos comentarios familiares afectaban su propia autovaloración y autopercepción, por lo cual comenzó a reconocer criterios personales, y por último, en el caso C, se exploró directamente los sentimientos ambivalentes sobre una relación significativa y decidió reservar un conflicto para cuando se sintiera preparado para abordarlo.

Los resultados nos permiten hacer una distinción entre el vínculo que se construyó durante las sesiones y los vínculos familiares que los adolescentes lograban describir. Fernández-Gonzalez et al (2016) estudian el significado de la relación terapéutica para los propios pacientes, en los casos analizados, escuchar sin imponer respuestas, nos permitió abordar tanto el deseo de mejorar la comunicación, así como la necesidad de tomar distancia de determinados juicios o conversaciones

Diferencias entre vínculo de ayuda y modificación del entorno familiar

Las diferencias entre los casos también muestran tres maneras de relacionarse con un conflicto, A llevo a cabo una comunicación más abierta con sus padres, mientras B comenzó a separar su autovaloración de las opiniones familiares y C estableció un límite sobre el momento de hablar de una experiencia dolorosa vivida con su padre, reconocer esas posibilidades evita el reducir el acompañamiento solo a la búsqueda de una reconciliación y permite apreciar decisiones que responden a la situación de cada uno de los estudiantes.

Al llegar a este punto, la noción de la relación terapéutica estudiada por Fernández-Gonzalez (2016) ayuda a interpretar la confianza como una condición para explorar vínculos difíciles, no como un objetivo meramente independiente del trabajo clínico; lo relevante es que el estudiante pueda reconocer que necesita comunicar, que opinión desea considerar o qué conversación le gustaría posponer para después

Autonomía, límites y toma de decisiones

La autonomía se manifestó mediante decisiones cotidianas, pues A organizó responsabilidades y actividades recreativas, además de establecer límites afectivos, mientras tanto B empezó a sostener su valoración personal frente a comentarios descalificadores y por su parte, C definió una preferencia académica y expresó que no deseaba trabajar todavía un conflicto familiar.

Vázquez Arellano y García Rodríguez (2021), relacionaron la no directividad rogeriana con la revisión de las relaciones de poder que existen en las familias, cuestión pertinente cuando el acompañante propone actividades y el estudiante conserva la capacidad de aceptar o no.

Muralles (2026) aborda la autonomía en psicoterapia centrada en la persona a partir del autodescubrimiento y la reflexión sobre las decisiones que se deben tomar de forma personal, su planteamiento fluctúa entre los tres casos, donde la participación del estudiante adquirió formas concretas, desde elegir asuntos de conversación hasta reconocer sus intereses.

Condiciones de acompañamiento: intervención y supervisión

La atención incluyó la preparación de las sesiones, registro de los encuentros y supervisión del trabajo, pero el rasgo más relevante fue la flexibilidad al elegir los recursos según las necesidades, por ejemplo, se privilegió la conversación libre cuando el estudiante A lo necesitaba, se recurrió a actividades de autodescripción en B y C; la supervisión académica proporcionó un espacio para revisar las decisiones tomadas en sesión y reflexionar sobre el papel del acompañante, las actividades empleadas respondieron a situaciones específicas y no a una secuencia uniforme, haciendo que esta forma de trabajo resulte afín a la orientación de Sabucedo (2023) que sitúa la relación terapéutica en el encuentro particular con cada persona.

Indicadores de seguimiento e interpretación cualitativa

Los indicadores de alta utilizados en la intervención retomaron referentes de Carl Rogers, para orientar la valoración del recorrido de cada estudiante, junto con los registros clínicos, ayudaron a observar formas de expresión emocional, reconocimiento de necesidades y decisiones personales, además de que se emplearon como apoyo para organiza una lectura cualitativa del proceso, no como sustituto del relato de las sesiones

Por su parte, la tabla 4 organiza los ejes de seguimiento y aclara que aspectos de la experiencia del acompañamiento se observaron en cada uno, su función es mostrar cómo se relacionaron los indicadores y los registros de las sesiones según las preguntas previamente establecidas, mientras que las tablas anteriores describen los recorridos de los participantes.

Tabla 4. Ejes de seguimiento y función de los registros clínicos

EJE DE SEGUIMIENTO	***QUÉ SE OBSERVÓ EN LOS REGISTROS***	***FUNCIÓN DENTRO DEL ANÁLISIS***
Expresión emocional	Temas que el estudiante decidió compartir. Sentimientos que pudo	Reconocer cómo cada participante expresó y elaboró

	nombrar y cambios en su disposición al diálogo	preocupaciones durante las sesiones.
Relaciones interpersonales	Significado atribuido a comentarios, conflictos y figuras familiares. Formas de comunicación descritas	Comprender la relación entre los vínculos cercanos y las necesidades personales de cada estudiante.
Autonomía y autoconocimiento	Reconocimiento de cualidades, intereses. Límites y decisiones sobre actividades o asuntos a trabajar	Examinar la participación del estudiante en sus elecciones cotidianas y terapéuticas.
Relación de ayuda y supervisión	Escucha, reflejos, preguntas abiertas. Adaptación de recursos y revisión supervisada de los encuentros	Analizar cómo se ajustó el acompañamiento al ritmo y las preferencias del consultante.

Nota. Descripción de las dimensiones de análisis cualitativo observadas en las bitácoras y su función dentro del proceso de interpretación.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIÓN

Al analizar los tres casos se respondió al objetivo de la intervención, el cual radica en comprender la expresión emocional, las relaciones interpersonales y la autonomía. Durante el acompañamiento, el proceso permitió reconocer respectivamente una mayor apertura para tratar preocupaciones familiares en A, una revisión de la percepción ante comentarios externos en B y mayor claridad para decidir sobre intereses académicos y limite personales en C.

La principal aportación de esta intervención ha sido mostrar que el motivo de ingreso al servicio no determina el contenido ni el rumbo de la atención, el acompañamiento cobra sentido cuando cada estudiante pudo llevar el diálogo sus inquietudes particulares y participar en la elección de temas y actividades, en términos de práctica educativa los hallazgos nos siguieren distinguir la canalización institucional de la demanda del consultante, ofrecer recursos flexibles de exploración personal y reconocer como avance tanto la expresión de una necesidad como la decisión de establecer límites.

El alcance del análisis corresponde a tres casos y a los registros disponibles de una práctica situada, para futuros trabajos sería de suma utilidad recoger con mayor detalle la perspectiva de los estudiantes y hallar o buscar la posibilidad de dar seguimiento a sus decisiones después del cierre, además de verificar las autorizaciones especificas requeridas para cualquier difusión.

REFERENCIAS

Carracedo, M., Sánchez, D., & Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. Anales de la Facultad de Medicina, 4, 16–21. https://revistas.udelar.edu.uy/OJS/index.php/anfamed/article/view/206

Colegio de Ciencias y Humanidades. (s. f.). Acerca del CCH. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.cch.unam.mx/

Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. T. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. Pensando Psicología, 15(25), 1–24. https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03

Fernández, O. M., Fernández Sanz, S. A., & Krause, M. (2020). Comprensión del cambio psicoterapéutico en adolescentes: Voces de pacientes y terapeutas. Revista CES Psicología, 13(3), 107–123. https://doi.org/10.21615/cesp.13.3.7

Fernández-González, O. M., Herrera-Salinas, P., & Escobar-Martínez, M. J. (2016). Adolescentes en psicoterapia: Su representación de la relación terapéutica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14(1), 559–575. https://doi.org/10.11600/1692715x.14138300814

Figueroa C., G. (2008). La psicología fenomenológica de Husserl y la psicopatología. Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría, 46(3), 224–237. https://doi.org/10.4067/S0717-92272008000300008

Hamui Sutton, L., & Vives Varela, T. (2022). Las preguntas analíticas en investigación cualitativa. Investigación en Educación Médica, 11(41), 97–102. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21415

Martí-Gil, C., Barreda-Hernández, D., Marcos-Pérez, G., & Barreira-Hernández, D. (2013). Counseling: Una herramienta para la mejora de la comunicación con el paciente. Farmacia Hospitalaria, 37(3), 236–239. https://doi.org/10.7399/FH.2013.37.3.559

Muralles, E. (2026). Un estudio cualitativo sobre la autonomía en psicoterapia: Experiencias desde el enfoque centrado en la persona. Espacio ECP, 7(1), 42–67. https://doi.org/10.65632/ecp.v7n1.47

Padilla-Languré, M., Escobar-Castellanos, B., López-González, J. A., & Reyes-Pérez, N. D. (2024). Salud mental positiva en adolescentes que cursan bachillerato en tiempos de COVID-19. Sanus, 9, e443. https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.443

Porras, M. K., & López Hernández, G. (2026). Carl Rogers: Una semilla para la psicología humanista en México. Espacio ECP, 7(1), 68–96. https://doi.org/10.65632/ecp.v7n1.45

Sabucedo, P. (2023). La psicoterapia centrada en la persona en la actualidad: Teoría, práctica e investigación. Quaderns de Psicologia, 25(2), e1899. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1899

Sánchez Mas, C. A. (2025). El consentimiento informado de pacientes menores de edad en psicoterapia. Anales de la Universidad Notarial Argentina, (2abril), 72–87. https://doi.org/10.70161/30726948auna2abril33

Valdés, N., Gómez, D., & Reinel, M. (2018). Momentos de ruptura y resolución de la alianza terapéutica en el caso de una adolescente diagnosticada con difusión de identidad: Su impacto en el resultado terapéutico. Psykhe, 27(2), 1–20. https://doi.org/10.7764/psykhe.27.2.1136

Vázquez Arellano, A., & García Rodríguez, R. E. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: Teoría, psicoterapia y relaciones de poder. Revista Crítica de Ciências Sociais, 125, 77–98. https://doi.org/10.4000/rccs.12053

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.

: https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i6.426

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Díaz Camarillo, A. M., & Corchado Vargas, A. (2026). El proceso de Acompañamiento Humanista para el Estudiantado de Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México: Promoviendo Espacios Seguros. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, *5*(6), 386-405. https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i6.426