



UADY

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**AUTOCONCEPTO Y PROYECTO DE VIDA EN
ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS: UNA
INTERVENCIÓN CON PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA**

TESIS

PRESENTADA POR

TZAYTEL ALEJANDRA JARA ROJAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN PSICOLOGÍA APLICADA EN EL ÁREA DE CLÍNICA INFANTIL

DIRECTORA DE TESIS

DRA. REBELÍN ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

2018

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 607356 durante el periodo agosto 2016-julio 2018 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Contenido

Capítulo 1. Introducción	9
1.1 Planteamiento del problema.....	10
1.2 Justificación.....	10
1.3 Propósito General.....	15
1.4 Propósitos Específicos.....	15
1.5. Marco Teórico.....	16
1.5.1 Adolescencia como etapa de desarrollo.....	16
1.5.2 Adolescentes institucionalizados.....	19
1.5.3 Proyecto de vida.....	20
1.5.4 Autoconcepto.....	23
1.5.5 Toma de decisiones.....	26
Capítulo 2. Metodología.....	30
2.1. Técnicas.....	31
2.1.1 En el diagnóstico.....	31
2.1.2 En la intervención.....	33
2.1.3 En la evaluación.....	35
2.2 Participantes.....	36
2.3 Escenario.....	36
2.4 Procedimiento.....	37
2.5 Análisis de datos.....	39
2.6 Consideraciones éticas.....	41

Capítulo 3. Resultados del diagnóstico.....	43
3.1 De proyecto de vida.....	43
3.2 De autoconcepto.....	48
3.3 De toma de decisiones.....	50
3.4 Discusión.....	52
Capítulo 4. Diseño y resultados de la intervención.....	54
4.1 Diseño de intervención.....	54
4.2 Objetivos del programa.....	55
4.3 Objetivos terapéuticos.....	56
4.4 Estructura del programa.....	56
4.5 Escenario.....	57
4.6 Participantes.....	57
4.7 Técnicas utilizadas.....	58
4.7.1 Dibujo.....	58
4.7.2 Conversación.....	58
4.7.3 Cuestionarios.....	58
4.7.4 <i>Role playing</i>	59
4.8 Resultados de intervención.....	60
4.8.1 ¿En qué soy bueno? ¿en qué no soy tan bueno?.....	60
4.8.2 ¿Cómo me ven los otros?.....	63
4.8.3 Proyecto de vida escolar.....	65
4.8.4 Proyecto de vida laboral.....	70

4.8.5 Proyecto de vida social.....	72
4.8.6 Proyecto de vida personal.....	79
4.8.7 Sueños ¿por dónde empiezo?.....	81
4.8.8 Tracemos posibilidades y tomemos decisiones.....	83
4.9 Discusión.....	85
Capítulo 5. Evaluación y conclusiones.....	89
5.1 Evaluación de intervención.....	89
5.2 Discusión.....	101
5.3 Conclusiones generales del trabajo.....	104
5.3.1 Aportaciones de la intervención al proyecto de vida y a la toma de decisiones.....	104
5.3.2 Aciertos.....	107
5.3.3 Limitaciones.....	108
5.3.4 Líneas futuras de intervención y de acción.....	109
5.3.5 Aprendizajes.....	110
Referencias.....	113
Apéndices	
Apéndice A. Ejemplo de actividad de carreras.....	120
Apéndice B. Pentágono de proyecto de vida laboral.....	121
Apéndice C. Pentágono de proyecto de vida escolar.....	122
Apéndice D. Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica	123
Apéndice E. Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica	124

Apéndice F. Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica.....	125
Apéndice G. Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación.....	126
Apéndice H. Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación.....	127
Apéndice I. Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación.....	128
Apéndice J. Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación.....	129
Apéndice K. Dibujo de silueta.....	130
Apéndice L. Dibujo de silueta.....	131
Apéndice M. Carreras locas.....	132
Apéndice N. Dibujando proyectos de vida en fase diagnóstica.....	133
Apéndice Ñ. Dibujando proyectos de vida en fase de evaluación.....	134
Apéndice O. Ejemplo de actividad “¿cómo me ven los otros?”.....	135
Apéndice P. Cuestionario de proyecto de vida social.....	136
Apéndice Q. Ejemplo de reconocimiento.....	137
Apéndice R. Cuestionario de proyecto de vida en fase de evaluación.....	138
Apéndice R. Cartas descriptivas.....	139

AGRADECIMIENTOS

A los niños, niñas y adolescentes de Aldeas Infantiles SOS, por permitirme conocerles y descubrir con ellos, mi vocación.

A mi madre y mi hermano por apoyarme y motivarme a perseguir mi sueño.

A mi novio, por estar siempre presente con su apoyo incondicional, paciencia y ternura.

A mi directora de tesis, Rebelín, por acompañarme y ser mi guía en este trabajo; por su facilidad para contagiarme de entusiasmo en los momentos inseguros.

A la Mtra. Nancy Evia por orientarme en la realización de este trabajo, por su compromiso y dedicación.

Al Mtro. Ricardo García, por orientarme y por compartir conmigo sus conocimientos.

A cada una de las personas que estuvieron presentes a lo largo de este proyecto y, que con el tiempo se convirtieron en apreciadas amistades.

Dedicatoria

Dedico con el corazón este trabajo a todos los niños, niñas y adolescentes que por diversas razones viven o han vivido institucionalizados en albergues y casas hogares.

Capítulo I.

Introducción

Durante el proceso de desarrollo de la persona, la adolescencia representa una etapa crucial ya que es en ella donde se definen procesos biopsicosociales y se enfrentan diversos factores de riesgo (Espinoza, 2015). La adolescencia se traduce como una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia & Wendkos, 2010). En este sentido, los adolescentes enfrentarán cambios vinculados a la adaptación a nuevas dimensiones como la competencia laboral, atracción y enamoramiento, relaciones de amistad, pero sobre todo el diseño de un plan de vida a futuro (Shaffer & Kipp, 2007).

Se espera socialmente hablando que, durante esta etapa el adolescente consolide ciertas tareas, tales como inicio o término de una carrera o incursión laboral, orientación de género, integración completa de personalidad, proyecto de vida visualizado y avanzado.

Por esta misma razón se dice que en esta etapa el joven empieza a tener conocimiento de cómo es, comienza a integrar sus intereses, capacidades y valores propios, no solo en planes de acción a corto plazo, sino en un proyecto de vida de largo plazo. De manera que, para Pérez Olvera (2006), el joven está decisional y vocacionalmente maduro cuando sabe lo que quiere y lo que puede hacer en su vida, cuando se encuentra capacitado para desarrollar el proceso de dedicarse a emprender un determinado camino vocacional, sentimental y vital, que no necesariamente tiene que estar definido en su totalidad, pero al menos sí esbozado y buscado de manera flexible, en tanteo y ensayo, en disposición a cambio y rectificaciones de la dirección.

Estrada (2016) menciona que para los adolescentes institucionalizados podría ser más complicada la transición de la adolescencia debido a los cambios que ésta implica. Estos se

dificultan mayormente al tratarse de adolescentes que evidentemente por razones como el abandono, violencia, abuso, consumo de sustancias, omisión de cuidados, entre otros se han visto en la necesidad de ser ingresados en un albergue. Debido a lo anterior, algunos autores mencionan que en el futuro de los adolescentes institucionalizados es común observar: adicciones, deserción escolar, prostitución, pandillerismo, actividad delictiva, poco interés en el trabajo o dificultad para mantenerlo, baja motivación para encontrar una vocación y/o profesión (Romero Garza, 2014).

En este sentido, Goñi (2009) menciona que la base para un buen funcionamiento personal, social y profesional depende del autoconcepto, ya que éste juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad. Por esta misma razón es que se considera importante el logro de un equilibrio socioafectivo, a partir de la imagen positiva de sí mismo que le permita plantearse opciones de vida más bien productivas.

1.1 Planteamiento del problema

En el transcurso de la adolescencia, el joven empieza a tener conocimiento de cómo es, comienza a integrar sus intereses, capacidades y valores propios, no solo en planes a corto plazo, sino en un proyecto de vida de largo plazo (Pérez Olvera, 2006). Un adolescente o joven se puede considerar como vocacionalmente maduro si se encuentra seguro de lo que quiere y lo que puede hacer en su vida, cuando se siente capacitado para emprender un determinado camino vocacional, sentimental y vital, el cual no necesariamente debe estar totalmente definido, pero sí, al menos esbozado (Pérez Olvera, 2006).

Martínez, Rosete & Ríos, (2007) mencionan que generalmente, los menores que son resguardados en una institución, provienen de ambientes poco favorables para su sano desarrollo o de situaciones de calle. Los menores que han salido de estos espacios y son remitidos a alguna institución, han mostrado patrones de apego inseguro, bajo control de impulsos, baja autoestima,

relaciones sociales conflictivas, deseos de matar a alguien y/o suicidarse. A esto se le incluye que la mayoría proviene de hogares donde sufrieron maltrato físico, psicológico, e incluso abuso sexual. Así mismo Palumbo (2012), menciona en su informe una regla general donde explica que por cada tres meses que un niño de corta edad reside en una institución, pierde un mes de desarrollo; dichos estudios demostraron que las largas etapas de institucionalización, especialmente durante los primeros años de vida producen daños permanentes.

Durante la adolescencia, el autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, de hecho, éste es la base, de un buen funcionamiento personal, social y profesional. Depende de esto, que la persona pueda sentirse satisfecha o plena. Por esta misma razón es que se considera importante el logro de un equilibrio socioafectivo, a partir de la imagen positiva de sí mismo. Es así que el autoconcepto sea uno de los temas más tratados en los programas de intervención psicológica (Goñi, 2009).

Desarrollar la propia identidad es desarrollar un autoconcepto, que es la percepción que se tiene de sí mismo, es la capacidad de describirse. Este autoconcepto se debe ir construyendo a medida que la persona se va integrando con las concepciones que tienen los otros acerca de él. Solo así se irá forjando una personalidad, este proceso debe ser continuo (Arguello, González & Jobert, 2015).

Los menores que residen en las instituciones, generalmente provienen de ambientes poco favorables para su desarrollo; algunos de ellos han sufrido maltrato físico, psicológico, e incluso, abuso sexual (Martínez, Rosete & Ríos, 2007). Además, también se ha encontrado que presentan patrones de apego inseguro, bajo control de impulsos, baja autoestima, relaciones sociales conflictivas, deseos de matar o de suicidarse. (Martínez, Rosete & Ríos, 2007).

Pasar por la adolescencia puede ser difícil, si no se cuenta con las herramientas personales adecuadas y con oportunidades del medio ambiente para sobrellevar los cambios que implica la etapa, tales como tolerancia a la frustración, expresión adecuada de las emociones, sentimientos y pensamientos, contar con una persona de confianza, practicar un pasatiempo entre muchas otras (Estrada, 2016). Los menores que viven dentro de una institución son un grupo vulnerable debido a todos los aspectos que conlleva la misma institucionalización, como una interacción limitada con el mundo exterior, falta de un núcleo familiar, no asistir a escuelas externas, entre otros.

Hay muchas razones por las que los Niños, Niñas y Adolescentes (en adelante NNA) son ingresados a un espacio de acogimiento. Sus historias en su mayoría son trágicas, unas posiblemente más que otras. Sin embargo, todos los NNA que ingresan a estos espacios viven un abandono, lo cual ya es trágico. Depende de muchas situaciones particulares qué tanto este hecho afecte en sus vidas y, en caso de permanecer por tiempo indefinido en dichos espacios, el óptimo desarrollo del joven para insertarse a la sociedad en la vida adulta podría depender de factores como la resiliencia, el autoconcepto, el desarrollo de un plan de vida y el papel que juegan las mismas instituciones como un factor formativo para el joven.

Los NNA que residen en albergues por largos periodos, comúnmente se encuentran en espacios sobre poblados o, por el contrario, en espacios con poco personal de cuidado. Lo anterior contribuye al poco desarrollo de apego seguro (Martínez, Rosete & Ríos, 2007). El espacio institucionalizado en sí, exige diversas tareas de atención urgente y primaria, tales como la alimentación, vestido, higiene, disciplina y salud; la atención a éstas es imprescindible pero también demandante, pues se debe atender a toda la población incluyendo a los NNA de nuevo ingreso. La dedicación a estas necesidades puede ser en ocasiones lo único que se satisface, dejando de lado otras necesidades que, si bien no se consideran urgentes, no dejan de ser

imprescindibles para el desarrollo de los NNA (Pérez, 2008). Lamentablemente, esto que no se atiende es precisamente lo que dotaría a los NNA de incentivos positivos para su desarrollo, autonomía e identidad.

En este sentido, se considera importante desarrollar intervenciones que promuevan el reconocimiento de sus capacidades, lo cual aportaría de manera positiva al establecimiento de un proyecto de vida. Esto se propone fortalecer a partir del autoconcepto, pues este es un elemento fundamental en la formación de identidad de la persona (Erikson, 1968).

1.2 Justificación

En México no están disponibles reportes de programas dirigidos a desarrollar habilidades sociales en NNA que viven en condiciones de institucionalización, a pesar de que son múltiples los estudios que prueban la gran cantidad de problemas en el desarrollo psicológico y social que puede sufrir la población infantil que vive en dichas condiciones (González, Rueda, & Guevara, 2012). De ahí la importancia de este trabajo pues se busca que los resultados de la investigación, sean la invitación para el Estado, a desarrollar programas que se encarguen de velar por la transición de la institucionalización a la integración a la sociedad; aportando, además de información que demuestre la importancia de atender ese proceso de transición, una propuesta de línea de trabajo la cual se basa en que el desarrollo de un proyecto de vida, puede ser un camino a considerar para promover un futuro con mejores resultados en todos los adolescentes que egresan de las instituciones.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015), en su reporte de *Censo de Alojamiento de Asistencia Social* refleja un alto número de NNA institucionalizados y su deserción escolar, el número de abandono escolar incrementa altamente al momento en que los

jóvenes cumplen los 18 años, lo cual pudiera hablarnos sobre la poca adherencia que generan al estudio.

Algunos autores han indagado sobre el bienestar socio-emocional de los NNA removidos de sus hogares de origen en situaciones determinadas de “peligro inminente” mediante la exploración de sus necesidades, fortalezas, desafíos y planes futuros y han encontrado dentro de la población mayor riesgo de problemas de salud mental y física, bajo rendimiento académico, problemas de conducta y relaciones interpersonales, embarazo y maternidad/paternidad juvenil entre otros (Trejos-Castillo, Bedore, Davis & Hipps, 2015). En este sentido, esta tesis se avoca a explorar junto con los jóvenes nuevas posibilidades de vida, pues se considera que, con la debida orientación, ellos pueden proyectar un futuro diferente a lo que comúnmente eligen estos jóvenes al egresar, sin recibir esta orientación.

Pérez (2008) menciona que aún con los esfuerzos que suman las instituciones para satisfacer las necesidades de los adolescentes; éstos jóvenes no tienen la facilidad para desarrollar habilidades que les permitan fomentar el afrontamiento con su entorno, experimentando una inseguridad en sí mismos y falta de conocimiento respecto a sus capacidades. Además, dentro de todas las desventajas que de por sí conlleva la institucionalización se agrega la fragilidad propia de la etapa de desarrollo, la falta de estímulos sociales, culturales, económicos y educativos que les otorguen insumos para la elaboración de un proyecto de vida para permitirse insertarse de manera activa como ciudadanos en la sociedad.

De esta manera se percibe que las instituciones, por sus propias características actúan como una barrera con el mundo exterior, rompen o representan la ruptura con el pasado de estos adolescentes, su familia; lo que afecta su sentido de pertenencia. De manera que la institución se

sitúa como abastecedora de áreas específicas de alternativas de solución, dando importancia parcial a la salud y educación, dejando de lado el aspecto de afectividad (Pérez, 2008).

Se propuso que para esta investigación se abordará la problemática en grupo bajo una perspectiva fenomenológica. Esto para permitir a los adolescentes situarse en el presente, en lo que tienen a su alcance, promover el desarrollo de sus potencialidades a partir de la retroalimentación de los compañeros. Se espera que en esta intervención se logre ampliar el autoconcepto positivo de cada uno de los integrantes de manera que lo puedan utilizar a su favor para el desarrollo de su proyecto de vida. La meta no es que los adolescentes elaboren un proyecto rígido inamovible, fijo o rígido; sino que los adolescentes tracen un proyecto, a partir de sus habilidades, gustos, intereses apoyos y recursos.

La bondad de la fenomenológica aplicada en el ambiente clínico es que permite conocer el mundo de los jóvenes pues es una perspectiva que se intenta acercar a la experiencia del individuo. Con lo anterior se busca apoyar al individuo a reconocer lo que ya posee, pero también lo que su ambiente le puede ofrecer.

1.3 Propósito General

El propósito general de esta investigación es facilitar el establecimiento de un proyecto de vida en adolescentes varones institucionalizados con la finalidad de promover la toma de decisiones de forma autónoma en su vida futura.

1.4 Propósitos específicos

1. Identificar el autoconcepto y los conocimientos que tienen los adolescentes acerca del proyecto de vida.
2. Conocer la autonomía que los adolescentes asumen para la toma de decisiones.

3. Diseñar un programa de intervención, desde una perspectiva fenomenológica, que permita lograr que los adolescentes se conozcan a sí mismos, favoreciendo así, la toma de decisiones para su proyecto de vida.
4. Implementar el programa de intervención diseñado con base a las necesidades identificadas previamente.
5. Evaluar si hubo cambios favorables en relación con el proyecto de vida, el autoconcepto o la toma de decisiones de los adolescentes participantes.

1.5 Marco teórico

1.5.1 Adolescencia como etapa de desarrollo

Según la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia del 2009 (PNNI-UNICEF en adelante), la adolescencia abarca las edades de entre los 12 y hasta los 17 años aproximadamente, y para su mayor comprensión teórica, propone la etapa de forma dividida en dos sub-etapas. Retomando la mencionada Política, el PANI-UNICEF (2009) define la primera etapa de la adolescencia durante el período entre los 12 y los 14 años; esta primera etapa es descrita como la fase de autoafirmación, se incrementa el interés por la sexualidad y el obtener pareja, y se inician los cuestionamientos sobre proyecto de vida (PANI-UNICEF, 2009). Para PNNI-UNICEF, (2009) la segunda etapa de la adolescencia comienza en los 15 años de edad y concluye a los 17 años; para esta segunda etapa, la persona adolescente cuenta con mayor autonomía psicológica y legal para establecer relaciones de pareja y el ingreso al mundo del trabajo, aunque prevalece su derecho a la educación.

Durante el proceso de desarrollo de la persona, la adolescencia representa una etapa crucial debido a es en ella donde se definen procesos biopsicosociales y se enfrentan diversos factores de riesgo (Espinoza, 2015). La adolescencia se traduce como una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que adopta distintas formas en

diferentes escenarios sociales, culturales y económicos (Papalia & Wendkos, 2010). En este sentido, los adolescentes enfrentarán cambios vinculados a la adaptación a nuevas dimensiones como la competencia laboral, atracción y enamoramiento, relaciones de amistad, pero sobre todo el diseño de un plan de vida a futuro (Shaffer & Kipp, 2007).

Según Pardo, Sandoval y Umbarila (2004), el periodo de la adolescencia es una combinación de factores y circunstancias de transición con matices y cambios a nivel físico, cognitivo, emocional y socio-familiar, que demanda en la población infanto-juvenil el uso de estrategias de afrontamiento activas que les permita una mejor adaptación frente a una variabilidad de eventos vitales estresantes propias de su edad (Pardo, Sandoval & Umbarila, 2004).

Para Estrada (2016) es de importancia considerar la edad y etapa en que atraviesa una persona para poder hablar de sus habilidades, pues cada una de estas conllevan características físicas y psicológicas que influyen en el cómo una persona está relacionándose con los demás y en qué tanto se puede esperar socialmente de ella.

La etapa de la adolescencia está caracterizada por un crecimiento físico considerable, por un desarrollo sexual y por una capacidad intelectual mayor. Físicamente, el adolescente varón alcanza en este periodo, una estatura casi definitiva y un desarrollo muscular que le da el aspecto masculino característico del hombre adulto. Junto con esto, se da un crecimiento del vello en diferentes partes del cuerpo, la maduración de los genitales y el cambio de voz. Internamente, también ocurren diversos cambios endócrinos y cerebrales. La hipófisis toma un papel clave secretando hormonas encargadas de todos estos cambios físicos, tales como la hormona del crecimiento, la gonadotropina, la tireotropina y la testosterona. De igual modo, se produce un mayor número de conexiones cerebrales que hacen posible una mayor maduración cerebral. Es también en esta etapa donde se despierta un interés sexual mayor, los órganos sexuales alcanzan gran parte

de su maduración, así como los cambios sexuales secundarios y sobreviene la primera eyaculación (Nickel, 1980 citado en Estrada, 2016).

Para Piaget (1991) el adolescente se encuentra en la etapa de operaciones formales, según su propuesta de desarrollo. En esta etapa, las operaciones formales facilitan al pensamiento un poder nuevo que equivale a desligarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías, lo que le provee de mayor capacidad intelectual. Esta inteligencia señala el despegue del pensamiento y no debe sorprendernos que éste use y abuse, para empezar, del imprevisto poder que se le ha concebido. Esta es una de las novedades esenciales que opone la adolescencia a la infancia: la libre actividad de la reflexión espontánea.

Por otro lado, Erikson (1985) en su propuesta del desarrollo psicosocial menciona una serie de crisis correspondientes a cada etapa. En su teoría comenta que cada una de las etapas debería resolverse de manera adecuada para continuar con la siguiente. Cada una de las etapas corresponden a un nivel de maduración en función de la persona en cada momento de su vida y en las crisis que ya resolvió. En caso de no resolver adecuadamente la crisis anterior, ésta va a interferir negativamente en el desarrollo de la persona, pues se “arrastra”, impidiéndole vivir plenamente la etapa que le corresponde. En cuanto a la etapa de desarrollo del adolescente, Erikson habla sobre la siguiente crisis: Identidad versus Confusión de identidad. Este estadio nos habla sobre la determinación del sentido de yo. La crisis en la que se sitúa el adolescente es normal y saludable, pues ayuda al joven a determinar su propia identidad de forma tal que se prepara para el futuro de la vida adulta y su integración a la sociedad.

Por su parte Garigordobil (2008) citado en Estrada (2016) menciona que durante esta etapa la persona consolida sus competencias generales para hacer frente al mundo, y va configurando los ideales de vida, que en un futuro conformarán su identidad personal adulta.

El adolescente está en un periodo de grandes transformaciones en diferentes esferas de su vida. Se encuentra en un momento que se considera difícil o complejo, ya que la misma etapa presupone una transición hacia la madurez y en la cual experimenta nuevas experiencias y reajustes sociales, así como la búsqueda de su propia independencia (Villarreal, Sánchez & Gonzalo, 2010).

1.5.2 Adolescencia institucionalizada

En América Latina, las instituciones de cuidado y atención residencial tienen diversas denominaciones y existen múltiples variantes y modalidades. Las instituciones pueden ser públicas, privadas o mixtas, de tipo transitorio o permanente (PANI-UNICEF, 2009).

En México, la institucionalización regularmente se da de dos maneras: la primera se da cuando los padres solicitan apoyo de las instituciones debido a la falta de recursos, y en donde la institución que atiende la solicitud generalmente es de la sociedad civil; la segunda manera es por la intervención de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (PRODEMEFA) cuando se trata de casos de violencia infantil que han sido denunciados. En estos casos, los menores se trasladan de manera temporal a una casa hogar pública, o de manera prolongada a una casa hogar de la sociedad civil, si así se considera para el bienestar del NNA (Ley de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia, Nuevo León, 1992 citada en Romero, 2014).

Por otro lado, Fernández y Fernández (2012) citado en Estrada (2016) señala que en sus estudios ha observado que los menores institucionalizados presentan una serie de problemas psicosociales y de alto riesgo, además de presentar trastornos de apego; lo cual los hace una población vulnerable ante otros problemas mayores o en un futuro, como uso de sustancias ilegales, delincuencia, violencia familiar, entre otros.

Por su parte la PANI-UNICEF (2009) habla sobre los perjuicios que suceden a los NNA que viven en institucionalización, así mismo menciona que esta medida debería de ser limitada a

casos excepcionales y buscando que se dé por un periodo breve, promoviendo la reintegración familiar. Parte desde la postura de que este ámbito no es apropiado para los niños y que su permanencia en éstas genera atrasos en su desarrollo ya que su larga estadía, especialmente durante los primeros años de vida, ocasionan daños permanentes. Dentro de su reporte también habla sobre otras investigaciones que demuestran que los niños que fueron adoptados o se integraron a familias de acogida tienen un mejor desempeño, no solo físico y cognitivo, sino en logros académicos e integración social como adultos independientes, que aquellos que crecieron en instituciones.

Dentro del mismo documento de la UNICEF, se mencionan a otras investigaciones que afirman que los niños que fueron adoptados o se integraron a familias de acogida tienen un mejor desempeño, no solo físico y cognitivo, sino en logros académicos e integración social como adultos independientes, que aquellos que crecieron en instituciones. Asimismo, de acuerdo al “Informe Mundial sobre la Violencia contra Niños y Niñas” (PANI-UNICEF, 2009), la violencia en las instituciones es seis veces más frecuente que en los hogares de acogida y los niños institucionalizados tienen una probabilidad casi cuatro veces mayor de sufrir abuso sexual que aquellos que tienen acceso a alternativas de protección basadas en la familia.

1.5.3 Proyecto de vida

Durante la adolescencia, los jóvenes se encuentran buscando afanosamente lograr una identidad, al mismo tiempo, que independencia y libertad; de manera que, de no llevarse con la debida orientación y planeación se ven frustrados al no saber encausar y superar las dificultades, dejando marcado su futuro (Casares y Siliceo, 2008).

Nesci (2010) señala que el proyecto en su sentido más original es el resultado de un proceso constructivo en marcha, es decir, que inherentemente de su conciencia de elaboración está siendo realizado por el joven, quien echa mano de sus experiencias anteriores, sus posibilidades y las

alternativas concretas que le ofrece el ambiente y la forma en que él modela su vida y su persona para orientarse en su propia elaboración de proyecto de vida.

Para Casares y Siliceo (2008), la planeación de la vida y carrera es la actitud, arte y disciplina de conocerse a sí mismo, de detectar las fuerzas y debilidades, proyectar y autodirigir el propio destino hacia el funcionamiento pleno de sus capacidades, motivaciones y objetivos de vida personal, familiar, social y de trabajo. Así mismo, trabajos realizados entre estudiantes universitarios, consideran que el bienestar o estabilidad personal está fuertemente vinculado a la consecución de planes personales, objetivos y proyectos vitales, muy relacionados a su vez con el propósito o sentido de la vida (Moreno y Rodríguez, 2010).

Casares y Siliceo (2008), señalan que la base más importante para lograr la planeación de vida y carrera es la sensibilidad y la toma de conciencia del “yo”, así como la orientación y el sentido vital para la consecución de metas y valores más trascendentales del propio desarrollo único y personal. Fierro y Cala (2010), citado en Romero (2012), comentan que el proyecto de vida es una construcción coherente entre los intereses de la persona, su familia y las personas más significativas en su vida cotidiana.

El establecimiento de compromisos y valores ayudan al adolescente a actuar conforme a sus recursos personales y comprometerse con su formación personal y profesional. De esta manera, la exploración de las propias potencialidades mediante la toma de conciencia sobre la realidad, le permitirá la elaboración de un proyecto de vida que fortalezca su desempeño integral (Romero, 2012).

También Casullo y Cayssials (1994), mencionan que antes de intervenir en el diseño de un proyecto de vida, se necesita trabajar en la persona para que pueda disponer conscientemente de sus recursos y asumir la responsabilidad de su futuro. En consecuencia, hablan de que la

elaboración de un proyecto de vida forma parte de un proceso de maduración afectiva e intelectual y como tal, supone aprender a crecer. Para que este trabajo individual a nivel personal se pueda dar positivamente, debe preexistir autoaceptación y autoestima positiva; es decir, que la persona denote confianza en sus recursos internos, y no en los éxitos y fracasos externos (Romero, 2012).

En el caso de la consolidación de la identidad ocupacional como parte de un proyecto de vida de la persona, Casullo y Cayssials (1994), mencionan que ésta se gesta a lo largo de la infancia como consecuencia de los ideales (modelos y valores) familiares y ambientales que rodean al niño. Sin embargo, este alcanza su punto crítico en la adolescencia, período en el que el joven se confronta con las condiciones reales que exigen la toma de decisiones en la búsqueda de la realización. De esta manera es que se consideran igualmente importante las capacidades de los jóvenes para afrontar estas circunstancias y definir estrategias. Que si bien, estas pueden estar inmersas en factores psicológicos y sociales; sigue siendo determinante el desarrollo de dichas capacidades (Nesci, 2010).

Para la misma autora Nesci (2010), el camino para hacer realidad un proyecto el sueño, es una cuestión de ideales y de convicciones para el compromiso y la acción responsable:

“para esto hay que tener confianza en uno mismo... Hay que ser capaz de atrevernos a alimentar nuestros sueños y pensar con cabeza propia sin temor al qué dirán; hay que luchar y persistir en lo que nos hemos propuesto porque la constancia en una causa y la decisión de logros son indispensables para la construcción de nuestro proyecto vital” (Nesci, 2010, p. 28).

Según Casullo y Cayssials (1994), la construcción o elaboración de un proyecto de vida, supone cuatro tareas básicas que se resumen en lo siguiente: 1) Ser capaz de orientar las acciones en función a los propios valores; 2) aprender a actuar responsablemente ante las consecuencias de

las propias decisiones reconociendo que no se está solo, que hay otros con los que hay que convivir; 3) desarrollar actitudes de respeto, compartiendo y aprendiendo a aceptar las diferencias esperado del otro y de uno mismo lo que realmente podemos dar, aceptando las posibilidades y limitaciones individuales y grupales; y finalmente, 4) el proyecto de vida debe estar basado en el conocimiento sobre el propio adolescente, sus intereses, aptitudes y recursos económicos; sobre las posibilidades y expectativas del núcleo familiar de pertenencia; y sobre la realidad social, económica, cultural y política en la que se vive.

Entonces, la presencia de un Proyecto de Vida, sin importar su simplicidad o complejidad, si se encuentra fuertemente internalizado es un factor protector contra diferentes riesgos sociales y de salud que pueda enfrentar el joven. De lo contrario, los jóvenes pueden presentar alto nivel de frustración y baja autoestima, ya que difícilmente lograrían ser lo que les gustaría ser y probablemente se desviarán hacia un estilo de vida de alto riesgo para ellos mismos y para la sociedad (Nesci, 2010).

1.5.4 Autoconcepto

El autoconcepto es muy importante en la formación de la personalidad, debido a que se relaciona con el bienestar en general. Desarrollar un autoconcepto positivo desde la adolescencia es primordial para un buen ajuste psicosocial y evitar futuros problemas psicológicos y pedagógicos (Cazalla & Molero 2013).

En México, diversos autores se han dedicado al estudio del autoconcepto. La Rosa (1986) citado en Castillo & Cortés (2007), lo define como la percepción de sí mismo, lo que el individuo cree acerca de él a través de sus relaciones humanas, los sentimientos que experimenta en la forma habitual, contenido afectivo, expresivo y emocional, representando la forma característica en que se relaciona con su entorno de acuerdo a sus valores.

El estudio de la personalidad es uno de los temas centrales y quizá más antiguos en la Psicología, ya que el interés del hombre por conocerse y comprenderse es uno de los misterios que le han intrigado desde sus inicios. La personalidad es entendida como la organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientación y pautas (coherencia) a la vida de una persona (Castillo & Cortés, 2007). Bajo esta idea, las personas guían o regulan su conducta, entre otros factores, por la influencia de la percepción de sí mismos que han formado a lo largo de su vida (Guido, Mújica & Gutiérrez, 2011).

El sistema de creencias con el que se compone el autoconcepto es dinámico, cada una de estas creencias tiene su propio valor, el cual se mantiene establecido a partir de las siguientes propiedades: a) creencias de sí mismo; b) cada creencia con su valor positivo o negativo; c) el éxito o fracaso generalizado, es decir, cuando el fracaso reduce considerar otras capacidades, y por otro lado, el éxito en un área importante amplía las posibilidades en otras capacidades como potencial a ser igualmente exitosas; d) se distinguen por el orden y la armonía entre los elementos que lo conforman; e) es único, pues no es posible que dos o más personas mantengan exactamente el mismo conjunto de creencias y f) es una realidad dinámica, es decir, si incluye cierta estabilidad, sin embargo se enfrenta a cambios generados a partir del contexto social o del mismo marco referencial del individuo; es decir, cuando un nuevo elemento del concepto de sí mismo se presenta como relevante y consistente, se asimila con facilidad ampliando entonces su autoconcepto; si por el contrario, el concepto novedoso no representa relevancia, se ignora y rechaza. (Purkey, 1970 citado en Guido, Mújica & Gutiérrez, 2011).

Es necesario mencionar que el autoconcepto y la autoestima son constructos complementarios, ya que la autoestima es un elemento evaluativo del autoconcepto. El autoconcepto juega un papel importante en la persona, pues durante su vida construye una

evaluación de sí mismo, que les permite mantener un equilibrio interno y externo con su entorno. En este sentido el autoconcepto tiene varias maneras de entenderse, como son: “concepto de sí mismo”, “autoimagen”, “representación de sí mismo”, “self”, “Conciencia de sí mismo”, “autoconocimiento” y “autopercepción”, todas estas expresiones preocupadas por conocer al individuo, de una manera más completa (Ramírez, 2006).

Para Guido, Mújica & Gutiérrez (2011), el autoconcepto se adquiere y se modifica como ya se ha mencionado antes, a través de los intercambios sociales; pero además de eso, se organiza a partir de tres niveles: el Yo conocido el cual se refiere a lo que la persona percibe de sí misma, el otro Yo que se refiere a lo que los demás piensan de la persona (como es o debería de ser) y el Yo ideal el cual se refiere a lo que la persona desearía ser. Es preferencial que al menos exista congruencia en dos de los niveles mencionados, pues de acuerdo al mismo autor, si existiera discrepancia entre el Yo conocido y el Yo ideal, se asociaría probablemente a una depresión. Mientras que la discrepancia entre el Yo conocido y el Otro Yo se encuentra relacionada a la ansiedad. En este sentido, la armonía entre los elementos constituyentes del autoconcepto no sólo permite que las personas se formen una imagen de sí mismas, sino que se logra establecer un sentido de identidad.

En la adolescencia, el autoconcepto se vuelve un elemento importante para la satisfacción de una de las tareas de desarrollo más importante: la identidad. Durante esta etapa de la vida, el desarrollo cognoscitivo logrado permite la estructuración de un autoconcepto complejo que incluye componentes físicos, psicológicos y sociales. Sin embargo, el adolescente también está pasando por una serie de cambios y ajustes biológicos y psicosociales que demandan de toda su atención y esfuerzo. Para formarse una identidad, el ego organiza las habilidades, necesidades y deseos de una persona y le ayuda a adaptarlos a las exigencias de la sociedad (Erikson, 1968). Así,

aun cuando el adolescente puede hablar clara y lógicamente de un autoconcepto en esta época, éste aún es tentativo y especialmente sensible a su ajuste psicosocial (Castillo & Cortés, 2007).

1.5.5 Toma de decisiones y autonomía

Romero (2012) menciona que, si la persona es consciente y responsable sobre sus decisiones, pensamientos y cambios intrapersonales, entonces su integridad será el reflejo de la coherencia que su comportamiento guarda con sus convicciones, normas, creencias y valores. En este caso el proceso de planeación va dirigido especialmente a la toma de decisiones para el logro de metas importantes (Casares & Siliceo, 2008).

Para la mayoría de los adolescentes, establecer un sentido de autonomía es parte tan importante de volverse adulto como establecer un sentido de identidad. Llegar a ser una persona autónoma—que se gobierna a sí misma- es una de las tareas fundamentales del desarrollo de los años de la adolescencia (Pérez, 2006).

Los jóvenes, por un lado, realmente necesitan y quieren "libertad", de manera que puedan tomar las riendas de su vida, decisiones responsables y ser individuos independientes. Sin embargo, por otro lado, los jóvenes temen a esa libertad, quieren ser "salvados" de ella y hacen todo lo posible para que otros tomen sus decisiones (Nesci, 2010).

Sin embargo, toda la vida es una continua toma de decisiones. De tomar decisiones adecuadas depende en gran parte nuestro éxito o fracaso (Casares & Siliceo, 2008). El contexto de los adolescentes forja a través del tiempo muchas de las actitudes, conductas y hábitos que lo caracterizan. Sin embargo, la libertad de su propia autonomía consiste en ser consciente de esta determinación y autodirigir el propio camino, hasta donde es posible, tomando las decisiones personales que aceptan o rechazan la influencia cultural creando un estilo propio. Los jóvenes requieren además la existencia de un contexto que no limite el desarrollo de su capacidad crítica,

creativa y productiva. Es decir, que no obstaculice su proceso de crecimiento en la búsqueda de la identidad individual y social (Arias y otros, 1998 en Nesci, 2010).

La Federación de enseñanza de CC. OO de Andalucía (2009) propone los siguientes tres factores que influyen en la tendencia que los adolescentes tienen hacia la independencia y autonomía: El descubrimiento y exaltación de sí y el deseo de autorrealización; la tendencia a la emancipación de los padres y, por último, la orientación hacia los compañeros.

En cuanto al descubrimiento y exaltación de sí mismo y el deseo de autorrealización; se refiere al descubrimiento de un “yo” insospechado, el deseo constante por sobresalir y su naturaleza crítica hacia los adultos en su afán por verse superior. Por otro lado, la tendencia a la emancipación de los padres indica en los jóvenes su afán por la independencia, rivalizan con la relación de dependencia con los adultos e intentan no hacer lo que éstos les ordenan, quieren imponer sus propios objetivos y hacer lo que les agrada. Y, por último, la orientación hacia los compañeros desempeña un papel vital en el aprendizaje de la autonomía; el grupo de amigos permite mostrar libremente sus destrezas y logros sin miedo a burlas o menosprecio de los adultos, así mismo, promueven la posibilidad de nuevas experiencias y habilidades sociales (Federación de enseñanza de CC. OO de Andalucía, 2009).

Ahora bien, Carcelén y Martínez, (2008) mencionan que las dificultades con las que viven los adolescentes institucionalizados en su desarrollo psicológico y personal podrían presentar dificultades al momento de desarrollar un proyecto de vida futura; esto debido a que es común que se les complique establecer compromisos a largo plazo en las distintas áreas de su vida. Sin embargo, esto no resta su importancia, al contrario, pues al encontrarse próximos al egreso de la institución, deberían estar elaborando el duelo por desligarse de la institución además de

reflexionar acerca de lo que esperan al salir de ella y lo que implica enfrentarse a la sociedad (Carcelén & Martínez, 2008).

Los adolescentes institucionalizados suelen no tener una idea concreta establecida de lo que quieren desempeñar profesionalmente; muchos de ellos basan sus elecciones profesionales basándose en los deseos de otros y no en una decisión consciente lo cual podría provocar deserciones en el área escolar, cambios de carrera u ocupación (Carcelén & Martínez, 2008). De manera que resulta sumamente importante que se promueva la reflexión en los adolescentes en cuanto a sus planes a futuro y acompañarlos en el descubrimiento de sus propios potenciales (Guichard, 1995 citado en Carcelén & Martínez, 2008).

Adentrándonos en el tema de toma de decisiones, se puede ver que éste se relaciona con la capacidad de escoger y hacer elecciones, tal como lo mencionan Chanín y Mantilla (2010) en su manual de habilidades para la vida; la vida no está resuelta, día a día se debe elegir lo que se va a hacer en el siguiente momento; aun cuando no se desee elegir, ni hacer nada, esa es ya en sí misma una elección. Hernández & Pintos (2012) definen la toma de decisiones como un proceso de elecciones por medio del cual la persona visualiza y analiza diferentes posibilidades evaluando las posibles consecuencias personales, sociales o futura de la elección que se ha elegido.

El aprendizaje de la toma de decisiones está íntimamente relacionado con el fortalecimiento de la autonomía personal. En la medida que el joven puede aprender a reconocer y valorar su responsabilidad y capacidad intrínseca que tiene al tomar las riendas de su propia vida (Chahín & Mantilla, 2010).

El proceso de la toma de decisiones propuesto por Chahín y Mantilla (2010) comienza al momento en que el joven identifica la necesidad de un cambio, por lo tanto el primer paso sería reconocer el problema u oportunidad; una vez identificado se pasa a analizar la situación y

considerar cuál es el objetivo que se quiere alcanzar para después pasar a anticipar posibles consecuencias de manera que se elija la mejor alternativa y entonces ahora solo quedaría actuar conforme a la decisión tomada, asumirla con responsabilidad y, finalmente, evaluar los resultados.

Si bien, la toma de decisiones es variada, muchas de las decisiones parecen ser tomadas de manera automática, esto debido a que no conllevan la misma importancia sobre otras que requieren su mayor meditación, pues su impacto amerita dicha atención. Entonces, si lo que se pretende es la toma de decisiones consciente y responsable es necesario hacer uso del pensamiento crítico y del pensamiento creativo para que se logre una elección que no contradiga los valores intrínsecos de la persona. De ahí que las decisiones sean verdaderamente de la persona, y no otras quienes decidan por él; ya que eso consolida la individualidad de la persona y lo hace responsable de sus actos (Hernández & Pintos, 2012).

Como conclusión y siguiendo la congruencia de las características propias de la persona se comparte la siguiente cita textual: “Con mis decisiones voy construyendo mi historia de vida, pero lo más importante es que me voy construyendo a mí” (Hernández y Pintos, 2012. p.32).

Capítulo II. Metodología

El presente trabajo es un estudio de corte cualitativo fenomenológico del cual se obtienen las perspectivas de los participantes. En lugar de generar un modelo a partir de ellas, se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común de acuerdo en sus experiencias con un determinado fenómeno (Creswell, 2013; Wertz, et al, 2011; Norlyk y Harder, 2010; Esbensen, Swane, Hallberg y Thome, 2008; Kvale, 2007; Cresswell et al, 2007 y O'Leary y Thorwick, 2006 citado en Hernández, Fernández & Baptitsta, 2014).

Los métodos de investigación cualitativos ofrecen una gama de posibilidades especialmente valorados para poder explorar contextos como las instituciones de cuidado para adolescentes, ya que estas investigaciones suelen proporcionar una visión que se adapta de mejor manera al ambiente donde el profesional de psicología hace su intervención.

El método cualitativo fenomenológico entiende al mundo como algo no acabado, el cual se encuentra en constante construcción, pues los sujetos que lo viven son capaces de modificarlo y darle diversos significados (Bonilla, 2008). En este sentido, los adolescentes y su manera de ver el mundo, así como los significados que éstos atribuyen a lo que se estudia en esta investigación es lo que constituye su realidad y lo que es importante estudiar. El contexto de este proceso investigativo tiene especial importancia, debido a que se consideran los fenómenos sociales que se producen alrededor de la situación particular de los jóvenes, pues cuentan con características particulares.

Además, en esta investigación se toma en cuenta que la realidad de los jóvenes es compleja, debido a diversos factores relacionados a su contexto y a los cambios significativos que han presenciado a lo largo de su vida. En este sentido, desde este paradigma se intenta interpretar las

realidades descritas por los jóvenes adolescentes las cuales fueron manifestadas a lo largo de la intervención grupal.

El profesional de psicología infantil adolescente tiene que basar su intervención en entender lo que los adolescentes de la institución sienten o piensan cuando se abordan las temáticas relacionadas al establecimiento de un proyecto de vida. La fenomenología se dirige al estudio de la experiencia vivida respecto de la actividad o técnica propuesta por el psicólogo y los sentimientos o pensamientos que describirán los significados de los fenómenos experimentados por cada uno de los jóvenes participantes todo esto a través del análisis de sus descripciones.

De igual manera, el psicólogo que interviene deberá evitar juzgar lo que observa y mantener una actitud abierta al grupo, para que entonces de esa forma pueda reconocer los elementos significativos que aparasen en la intervención. De la mano del enfoque fenomenológico, el psicólogo trabaja intentando ver las cosas desde el punto de vista de los miembros del grupo; todo a partir de descripciones de lo sucedido; el investigador cualitativo intenta capturar lo que la gente dice y hace, es decir, los productos de cómo la gente interpreta el mundo (Bonilla, 2008).

2.1 Técnicas

En este apartado se presentan las técnicas que fueron utilizadas para cada fase del estudio, a saber: el diagnóstico, la intervención y la evaluación.

2.1.1 En el diagnóstico

Las técnicas utilizadas en el diagnóstico fueron la entrevista, el dibujo y el cuestionario. A continuación, se describen cada una de ellas.

La entrevista se define como una narración en forma de diálogo que crean conjuntamente el entrevistador y el entrevistado; incorpora un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio. Es una narrativa, un relato de historias diversas que refuerzan un

orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, de las pertenencias, que nos acerca a la vida de otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos y sus miedos. Como la entrevista en profundidad es de carácter holístico, el objeto de investigación está constituido por la vida, las experiencias, las ideas, los valores y la estructura simbólica del entrevistado (Romero, Rodríguez, Durand y Aguilera, 2003).

Se aplicó la entrevista únicamente al director de la institución y se utilizó con el objetivo de poder definir la pertinencia de la propuesta de diagnóstico; así como conocer desde su percepción, la situación en qué se encuentran los adolescentes, sus necesidades y recomendaciones para incorporar al programa de intervención.

Por su parte, el dibujo es un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del individuo, acerca de su mundo exterior e interior (Leal, 2010). Debido a sus características concretas, figurativas y contextuales el dibujo permite sacar a la luz aspectos representacionales de gran interés (Leal, 2010). En el diagnóstico se utilizó esta técnica con el objetivo de tener evidencia ilustrada de lo que los jóvenes conciben como proyecto de vida, al inicio y al final de la intervención y, por otro lado, conocer y ampliar su autoconcepto.

Finalmente, el cuestionario de preguntas abiertas consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables. Las *preguntas abiertas* proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Esta técnica se utilizó como medio para establecer una línea base de conocimientos previos de los participantes en cuanto a los conceptos principales de

esta investigación (proyecto de vida y autoconcepto). Algunas de las preguntas que se presentaron fueron las siguientes: ¿Has escuchado del proyecto de vida?, ¿Qué es o a qué te suena?, ¿Tienes un proyecto de vida? ¿Sí o no y por qué? ¿Crees que sea importante tener un proyecto de vida? Sí, no, porqué, ¿Qué proyecto de vida tienes tú?, ¿Cómo planeas verte en 2 años? ¿cómo lo lograrías?, ¿Cómo planeas verte en 5 años? ¿cómo lo lograrías?, ¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿cómo lo lograrían?

2.1.2 En la intervención

En esta fase se llevó a cabo la elaboración para la aplicación del taller “Autoconcepto y proyecto de vida”. Las técnicas utilizadas en esta fase fueron, el dibujo, el cuestionario y técnicas participativas.

El taller se utilizó de manera que se permitiera abordar diferentes temáticas especialmente amplias y fomentar la participación, la cooperación, la reflexión y la comunicación dentro del grupo. Como principal insumo enriquecedor del taller se identifica el diálogo ya que es un medio construcción del conocimiento a partir de diversas experiencias (Escuelas promotoras de salud, 2014 citada en Arguez, 2015).

En un taller se utilizan diversas técnicas; estas son herramientas que ayudan a reflexionar, debatir, ampliar conocimiento o a cambiar perspectivas. Entre las técnicas utilizadas en el diseño del taller que se utilizó para fines de esta investigación se encuentran las siguientes: dibujo, cuestionario y técnicas participativas.

- a) El dibujo tal como se menciona en el apartado de técnicas diagnósticas; fue utilizado con el objetivo de lograr que los jóvenes pudieran plasmar a manera de imágenes sus preconcepciones en cuanto a las temáticas abordadas, las cuales estaban íntimamente relacionadas con los aspectos del proyecto de vida revisados a lo largo del taller. De esta

manera fue sencillo para los jóvenes el poder plasmar sus habilidades, herramientas, apoyos e intereses y gustos en cuanto a sus proyectos de vida escolar, laboral, social, personal; así como el planteamiento de metas, decisiones a tomar, entre otras cuestiones. Para esta investigación fue notoriamente más sencillo para los jóvenes el poder expresar sus ideas a partir de dibujos.

- b) El cuestionario que igualmente fue descrito en las técnicas diagnósticas; se utilizó con el fin de conocer las expectativas de los jóvenes en cuanto al contexto próximo al que se van a enfrentar al momento de salir de la institución. Las preguntas se plantearon de manera abierta de forma que pudieran responder tan ampliamente como ellos mismos decidieran. De igual manera se invitó a externar sus dudas y a participar compartiendo lo que pensaban.
- c) Técnicas participativas; estos son instrumentos que se aplican para adquirir conocimientos partiendo siempre de la práctica, es decir de lo que la gente sabe, de las experiencias vividas y de los sentimientos que se pudieran originar, así como de los problemas y dificultades del entorno; dicha aplicación permite el desarrollo de la imaginación y la creatividad (Agirregomezkorta, Cuadrado & Moreno, 1999). En este sentido, las técnicas fueron adaptadas en función del grupo, de sus necesidades y de su contexto actual; esto con el objetivo de promover procesos colectivos de discusión y reflexión de modo que el grupo se enriquezca (Agirregomezkorta, Cuadrado & Moreno, 1999). Cuando se trabaja en un taller como el que se presenta en esta investigación, es de suma importancia que se realice una búsqueda de técnicas que se complementen entre sí, de manera que todas colaboren al cumplimiento de los objetivos preestablecidos y así, permitir al grupo que se profundice en el tema de forma ordenada.

Entonces, las técnicas participativas que se administraron durante la intervención del taller de la presente investigación iban precisamente ya con objetivos bien definidos y con intenciones específicas, casi siempre apuntando a la reflexión colectiva, a la colaboración del grupo para ampliar la perspectiva de sus participantes. Ejemplos de esto fue la actividad de “somos profesionales”, donde los jóvenes mostraron al grupo cómo hacer ciertas cosas en los que ellos son habilidosos.

2.1.3 En la evaluación

Las técnicas utilizadas para la evaluación de la intervención fueron el dibujo, un cuestionario y exposición oral.

El dibujo, el cual está definido en la fase de diagnóstico, fue utilizado en la evaluación con el objetivo de que los jóvenes plasmaran sus conocimientos aprendidos a lo largo del taller, así como permitirse el plantear un proyecto de vida más definido.

Se utilizó el mismo cuestionario de la fase diagnóstica; esto con el fin de contrastar las respuestas de los jóvenes y, de esta manera deducir si la impartición del taller promovió la adquisición de nuevos aprendizajes y si logró que los jóvenes reconocieran el valor de la elaboración de su proyecto de vida.

La exposición oral es una técnica que consiste en hablar de un tema ante un público, es una técnica que tiene generalmente el objetivo de comunicar y transmitir información (Colegio de Educación Infantil Primaria, 2009 citado en Arguez, 2015). Para fines de esta investigación se utilizó la exposición oral como un medio de expresión de la experiencia individual del joven; esto con la intención de que los jóvenes pudieran comunicar al grupo, a los directores y a sus cuidadores lo que quisieran compartir sobre sus proyectos de vida. Esto se realizó como una actividad de “exposición de galerías de proyectos de vida” en la cual los jóvenes estando al frente del grupo

hablaron sobre lo que desean hacer en el ámbito escolar, laboral/ocupacional y social; así como las maneras en que se proponen conseguir cada una de sus metas.

2.2 Participantes

Se trabajó con la totalidad de la población juvenil-adolescente que pertenece a un albergue cristiano para jóvenes varones, en la ciudad de Mérida, Yucatán. La institución actualmente cuenta con 8 adolescentes con edades entre los 13 y los 19 años. Los participantes quienes actualmente conforman la comunidad viven de manera definitiva o temporal en dicha institución y estudian dentro de las instalaciones por medio del sistema del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA). El tiempo que permanecen los adolescentes dentro de la institución depende de la situación particular en la que se encuentran, algunos han vivido más de 10 años y otros tendrán apenas unos meses dentro de la institución.

2.3 Escenario

La organización cristiana donde residen los menores es una Asociación no lucrativa que tiene como objetivo la reeducación y la restauración de jóvenes adolescentes varones en estado de desventaja social o víctimas de violencia. Se dirige a menores víctimas, en situación de vulnerabilidad y remitidos por la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (PRODEMEFA) en tanto se resuelve su situación jurídica o puedan ser entregados a sus familiares.

Actualmente la institución cuenta con un centro de restauración para jóvenes varones de 12 a 18 años, donde se aplican técnicas y estrategias para la reinserción de estos a la sociedad, basando sus actividades en un modelo integral con 4 áreas: educación, salud integral, formación laboral y valores. Los estudios, por ejemplo, los hacen a través de INEA con la ayuda de un maestro que les visita de lunes a viernes. En cuanto a la salud, los jóvenes acuden a médicos particulares cuando éstos lo requieren; en cuanto a la formación laboral, los jóvenes son motivados y acompañados en la

búsqueda de un empleo y de una vocación; por último, la cuestión de los valores es constantemente reforzada a través de conversaciones de temática religiosa.

2.4 Procedimiento

A continuación, se presentan los tres momentos para el procedimiento de esta investigación los cuales se dividen en: Diagnóstico, intervención y evaluación.

En el diagnóstico, como primer paso se realizaron los permisos pertinentes con la asociación a partir de lo requerido en los convenios ya preestablecidos previamente entre la Universidad Autónoma de Yucatán y el albergue. Posteriormente se realizó una entrevista al director para conocer las necesidades actuales de la población. Se le hizo la propuesta de un programa de intervención para apoyar a los jóvenes a pensar sobre su proyecto de vida. Lo anterior, promoviendo la toma de decisiones a partir del autoconcepto; partiendo de la idea de que, al conocer sus habilidades, gustos, intereses, recursos y apoyos, les será más fácil proyectar un proyecto de vida acorde a sí mismos.

Siendo aceptado el proyecto, los adolescentes fueron invitados al taller, se les explicó en qué consistiría el primer momento de diagnóstico el cual estaba comprendido por un cuestionario, dos dibujos y una charla participativa, en ese orden.

El procedimiento en cuanto a la intervención se basó en los resultados que se arrojaron en el diagnóstico. En esta fase se elaboró la estructura general del taller; así como las cartas descriptivas, éstas se elaboraron con la colaboración y supervisión de colaboradores miembros del cuerpo académico y expertas en niños y adolescentes, así como en áreas de la psicología social-comunitaria y de intervención Gestalt- fenomenológica . Posteriormente se diseñaron y armaron los materiales requeridos para la implementación de las actividades.

Es importante mencionar que el plan de actividades, los objetivos y las cartas descriptivas fueron mostradas al director de la institución para obtener su visto bueno. Conseguido el permiso para la implementación del taller se hizo una pequeña reunión con los jóvenes participantes para comunicarles los temas a ver, así como el objetivo general del taller; se habló igualmente de los horarios, espacio de trabajo, así como también del número de sesiones.

Al contar con el consentimiento del grupo se iniciaron las sesiones; las primeras dos sesiones consistieron en abordar las temáticas de proyecto de vida y autoconcepto. La tercera sesión fue destinada a trabajar con las habilidades de los jóvenes, así como de sus gustos, intereses y de las áreas en que no poseen suficiente habilidad. La cuarta sesión promovió la ampliación del autoconcepto a partir de las aportaciones del grupo. En las sesiones cinco, seis y siete se abordaron temáticas referentes al proyecto de vida escolar, laboral u ocupacional y social; en estas sesiones se promovió que los jóvenes expresaran lo que querían en cada uno de los proyectos de vida tomando en cuenta sus habilidades, gustos, intereses, apoyos y recursos. Las sesiones ocho, nueve y diez fueron destinadas a que los jóvenes pudieran trabajar en la integración todos sus proyectos, trazar rutas para lograr cada una de sus metas y, así mismo, comenzar a tomar conciencia de la importancia de la toma de decisiones para que en efecto las metas sean alcanzadas.

Para la evaluación se volvieron a aplicar el cuestionario y el dibujo que se solicitaron para la fase diagnóstica de manera que ahora pudieran ser contrastados en las últimas dos sesiones del taller. En este sentido, los jóvenes volvieron a plasmar su proyecto de vida y contestaron las mismas preguntas que se hicieron al comienzo del taller; así mismo volvieron a elaborar a través del dibujo su proyecto de vida. En la sesión final, se hizo un cierre de taller con una presentación de “Galería de proyectos de vida” donde los jóvenes presentaron a los directores y cuidadores sus proyectos iniciales y finales dando una pequeña charla. Lo anterior tuvo el objeto de evidenciar

que, tanto los invitados como el mismo grupo, fuesen testigos de los cambios significativos en cada uno de los proyectos que fueron presentados. Al finalizar las presentaciones, el grupo y los invitados tuvieron la libertad de participar y dejar ver que ha sido sorprendente el cambio en la elaboración de los proyectos previos y finales. Por otro lado, la comparación que se hizo en los cuestionarios fue a partir del análisis de su contenido en el cual se evidenciaron nuevas concepciones acerca del proyecto de vida.

2.5 Análisis de datos

Para el análisis de datos de este estudio, se tienen como referencia algunos aspectos básicos de análisis de datos cualitativos que proponen Rodríguez, Gil & García (1996) en su libro “Metodología de la investigación cualitativa”. Primeramente, se retoma su definición de análisis de datos donde mencionan “(...) El análisis de datos como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (p.200).

En este sentido, la investigación se plantea objetivos terapéuticos por sesión de taller, los cuales están incluidos en cada una de las fases (diagnóstico, intervención y evaluación). Estos objetivos se redactan desde una perspectiva fenomenológica, ya que se considera que la experiencia es la herramienta principal de este enfoque. Como ya se ha mencionado al comienzo de este capítulo, lo que se intenta rescatar para lograr el análisis de lo sucedido a lo largo del taller se hace una descripción fenomenológica de lo que sucede en cada una de las sesiones.

Para encontrar los significados de los materiales de información que se proponen a lo largo del taller, se diseñaron, actividades, dibujos, discusiones y cuestionarios. A partir de ellas se rescatan vivencias, expresiones e impresiones a partir de lo que se vivenció durante las sesiones.

Estas vivencias, expresiones, impresiones o incluso discursos son los datos recogidos como evidencia de significado de realidad y veracidad de lo que se pretende investigar. La manera en que se decide hacer evidente esto es a partir de la descripción de lo que aconteció en cada sesión, extraer datos a partir de la narración de lo sucedido, de la narración textual que hacen los jóvenes, de las respuestas que se dan en los cuestionarios, de los dibujos que hacen, etc.

Después de recoger los datos se da un proceso de percepción (Rodríguez, Gil & García, 1996). Este estará apoyado de los objetivos terapéuticos que se han planteado en cada sesión los cuales son una guía que intenta encontrar algún fenómeno que denote que se ha cumplido o no el objetivo.

Para esto, previamente se hace un registro a partir de un resumen, posteriormente se pasa al análisis y finalmente a una discusión. Esto en los casos de las fases de intervención y de evaluación. Sin embargo, en el diagnóstico se plantean indicadores a partir de las tres variables propuestas en este estudio (proyecto de vida, autoconcepto y toma de decisiones).

Los datos que se arrojan en cada una de las fases hablan de una realidad fenomenológica tanto grupal como individual, pues se trabaja en grupo para aportar al individuo, pero también se reconocen fenómenos que indican que el grupo en sí mismo tiene sus propias características particulares que también se atienden, se describen, y se analizan.

En este sentido los ejes principales de la investigación son el proyecto de vida, el autoconcepto y la toma de decisiones. Para encontrar indicadores significativos de evolución en cada uno de ellos se presentan las siguientes categorías generales.

Para el proyecto de vida se consideran categorías que indican el conocimiento previo y al conocimiento final definitorio del concepto, a los usos que se le dan, a los elementos que se incluyen (gustos, intereses, habilidades, apoyos y recursos).

Para el autoconcepto se consideran la cantidad de características personales que arrojan los jóvenes, por ejemplo, en la actividad de siluetas que corresponde a la fase diagnóstica. Posteriormente a las características que los jóvenes consideran incluir en la actividad de pentágonos donde ellos elaboran un proyecto de vida a partir de sus gustos, intereses, habilidades, apoyos y recursos. Es decir, de nuevo, a la cantidad de elementos que los jóvenes incluyen en cada uno de los cinco apartados.

Finalmente, para la toma de decisiones se consideran meramente los indicadores de decisión que hacen los jóvenes, principalmente de manera verbal. En este sentido se buscan indicadores donde el joven se encuentre en una disyuntiva para lograr un objetivo de proyecto de vida y la resolución que le da a este a partir de que se asuma un compromiso. Por otro lado, también se rescatan indicadores a partir de la descripción en que resuelven problemas o en la que emprenden nuevos retos como la búsqueda de empleo o de opciones escolares.

2.6 Consideraciones éticas

Debido a las circunstancias particulares a las que se ven sujeta las asociaciones como albergues, se tomaron las siguientes consideraciones éticas: Se les aseguró la confidencialidad, no se grabó, no se tomaron fotos que revelen definitivamente los rostros de los jóvenes, no se socializa el nombre de la asociación y se utilizan seudónimos para resguardar la identidad de los participantes.

Antes del inicio de la investigación se agendó una reunión con el director de la institución para poder comunicarle los objetivos de la investigación, su intención, los procedimientos y las estrategias que se utilizarían para la implementación del taller. Obtenida la aprobación del director se hizo un espacio para escuchar las peticiones de la institución a manera de salvaguardar la integridad de los participantes, en este espacio se solicitó al investigador la no grabación, no tomar

video o audio, no reportar los nombres reales de los jóvenes, la toma de fotografías fue permitida, pero con el cuidado de no presentar sus rostros.

En cuanto a la confidencialidad se acordó con el director y con los participantes a partir del conocimiento de que no serían revelados sus nombres, así como el no incluir aspectos que pudieran ayudar a su identificación.

Capítulo III. Resultados del diagnóstico

En el presente capítulo, se busca describir los resultados obtenidos durante la aplicación del diagnóstico. El análisis se hace a partir de los siguientes tres ejes centrales de la investigación: Proyecto de vida, autoconcepto y toma de decisiones autónoma. En el primer apartado los jóvenes presentaron sus percepciones con respecto al proyecto de vida a partir de un cuestionario y posterior a eso, los jóvenes ilustraron su propio proyecto de vida a partir de un dibujo.

En el segundo apartado se presentan descripciones de los resultados de actividades como la elaboración de una silueta en la cual los jóvenes escribieron o dibujaron todo lo que ellos consideraban como sus habilidades y cualidades que los caracterizan.

Finalmente, en el apartado de toma de decisiones se analizó a partir de las primeras dos actividades que igualmente fueron utilizadas para el proyecto de vida; en el caso del cuestionario, este incluía preguntas donde se invitaba a los jóvenes a que describieran las formas en que podrían conseguir que su proyecto de vida se materialice y, en el caso del dibujo, este aportó información en cuanto a la toma de decisiones debido a que en este se podían encontrar la congruencia o no, de lo que se plantearon como proyecto de vida en el cuestionario.

Es importante mencionar que además de las técnicas mencionadas para el análisis de resultados también se contrastó la información encontrada con lo que se recuperó de la entrevista que se hizo al director, además de alguna información no sensible que también se ha rescatado de talleres anteriores o de consulta privada.

3.1 Proyecto de vida

En este apartado se investigó el concepto previo que tienen los jóvenes en el tema de proyecto de vida; así mismo, también se indagó sobre el proyecto de vida que hasta ese momento se habían planteado. En cuanto al concepto que tienen los jóvenes con respecto a lo que es el proyecto de

vida se evidenció un conocimiento muy general y superficial. Sus respuestas incluían algunos aspectos que efectivamente conforman la realización o el propósito de un proyecto de vida; sin embargo, aún con eso, fue notorio su desconocimiento en cuanto a la aplicación del proyecto de manera que se pueda desarrollar positivamente incluyendo los tres aspectos principales (educativo, laboral y social).

Para hacer la evaluación del diagnóstico en relación al proyecto de vida, se aplicó un cuestionario y se pidió a los jóvenes que dibujaran en cartulinas su proyecto de vida.

El cuestionario de preguntas abiertas que se aplicó fue el siguiente:

Contestar un breve cuestionario sobre el proyecto de vida

1. ¿Has escuchado del proyecto de vida?
2. ¿Qué es o a qué te suena?
3. ¿Tienes un proyecto de vida? ¿Si/no y por qué?
4. ¿Crees que sea importante tener un proyecto de vida? ¿Si/no, por qué?
5. ¿Qué proyecto de vida tienes tú?
6. ¿Cómo planeas verte en 2 años? ¿Cómo lo lograrías?
7. ¿Cómo planeas verte en 5 años? ¿Cómo lo lograrías?
8. ¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿Cómo lo lograrías?

Las últimas tres preguntas tenían como intención centrar a los jóvenes en la elaboración consciente de sus respuestas de manera que se atrevieran a pensar cómo se ven en dos, cinco o diez años. De igual manera, la intención de estas últimas preguntas fue encontrar indicadores de apego a la realidad, así como de la toma de decisiones.

Es así que para para este apartado se revisan particularmente las primeras cinco preguntas en este apartado y las últimas tres en el apartado de decisiones autónomas.

En la pregunta ¿Qué es proyecto de vida o a qué te suena? Se obtuvieron respuestas como: *Nada (Rodrigo, 16 años), Pues yo creo que es ponerse de acuerdo de tu vida (Jesús, 12 años), Sirve para conocerte a ti mismo (Armando, 17 años)*. Esto nos habla de que los jóvenes no saben qué es un proyecto de vida, uno de ellos identifica que al elaborar un proyecto de vida se podría conocer a sí mismo, contrario a lo que se propone en esta investigación, donde se propone ampliar el autoconcepto, el conocimiento de sí mismo para a partir de ello visualizar un proyecto de vida apegado a las características individuales de la persona.

Cuando los jóvenes contestaron a la pregunta “¿Tienes un proyecto de vida? Se dieron respuestas como: *Porque quiero ser militar (Rodrigo, 16 años), No pues no sé (Jesús, 12 años), No porque no lo enseñan (Armando, 17 años), El proyecto que tengo para el mundo es introducir los elementos necesarios en un planeta cercano con mayores probabilidades de vida para introducir árboles y años después habitarlo con animales y al final con humanos (Jesé, 19 años)*. Las respuestas de los jóvenes dejan ver que claramente no poseen un proyecto de vida, uno de ellos menciona que quiere ser militar lo cual encaja dentro del proyecto de vida laboral; otro de ellos propone un proyecto de vida poco apegado a la realidad. Sin embargo, los otros jóvenes tienen respuestas más o menos similares donde mencionan que no tienen un proyecto de vida o que no saben qué es porque no lo han aprendido.

Pasando ahora a las ilustraciones que los jóvenes realizaron para representar sus proyectos de vida; como se puede notar en el siguiente dibujo, el joven planteó que le gustaría ser el creador de elementos indispensables para poder habitar otro planeta, enviar esos elementos y ser el arquitecto y dueño de ese mundo. El joven actualmente se encuentra inmerso en la búsqueda de

un empleo y ha comentado que quisiera ser psicólogo. Sin embargo, es evidente la poca relación que él plantea entre el comentario y su dibujo de proyecto de vida.



Figura 1: Proyecto de vida “Habitar un Planeta extraterrestre”

En la figura 2 el joven planteó como proyecto de vida ser el creador de un agujero negro que le permita viajar en el tiempo. El joven también menciona que esta creación le será particularmente útil para cuando venga el apocalipsis o simplemente una crisis mundial. Armando ha permanecido un año y medio sin poder continuar con sus estudios de preparatoria, debido a que no hay propuestas de donantes que puedan solventar los gastos de sus estudios. Menciona querer estudiar la preparatoria y hacer una licenciatura. En este caso también es evidente que poco se ve de la propia iniciativa que podría tener el joven para buscar otras alternativas para continuar sus estudios, en vez de eso se ha dispuesto a proyectar para su vida “la creación de un agujero negro”.



Figura 2. Proyecto de vida “Inventor de agujero negro”

Cuando Jesús de 12 años mostró su dibujo, comentó “yo quiero ser médico para hacer experimentos y mutaciones humanas”, “voy a ser rico, mejor que mis hermanos”, “también voy a hacer un portal para escaparme” (figura 3).

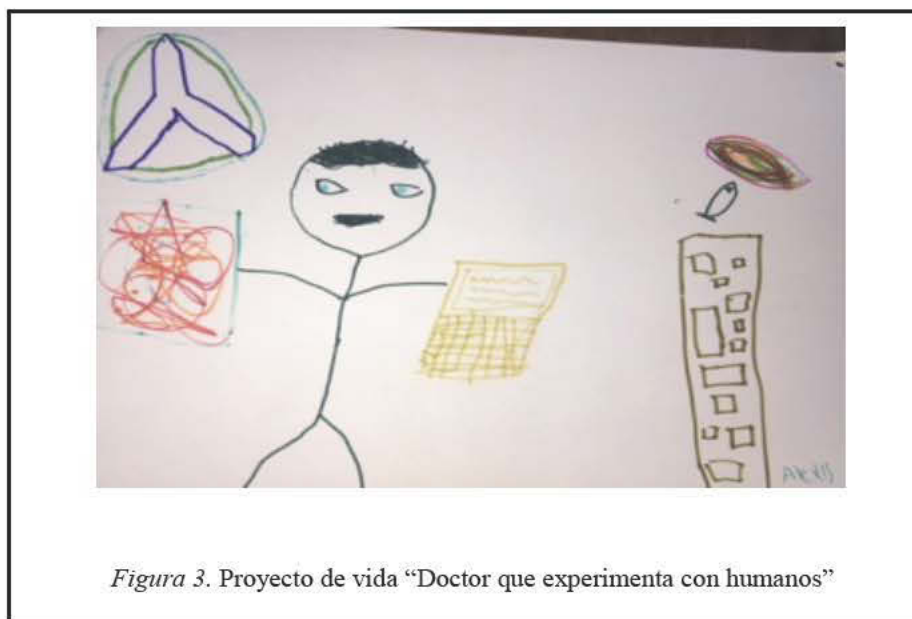


Figura 3. Proyecto de vida “Doctor que experimenta con humanos”

Esta imagen nuevamente muestra que las intenciones del menor no están orientadas a un proyecto de vida real. Hay poco contacto con la realidad puesto que emplea varios elementos que

se podrían contraponer; por un lado, dice querer ser médico, pero para hacer experimentos, cortar cuerpos y hacer mutaciones; por otro lado, comenta que quiere hacer un portal para escapar de la “invasión” o “tercera guerra mundial”; así mismo menciona que planea tener mucho dinero para ser dueño de un edificio y ver desde arriba a sus hermanos pobres y aventarles escupitajos.

Estos son sólo algunos de los dibujos de proyecto de vida que se realizaron en el diagnóstico (ver apéndices D y E). Sin embargo, como se pudo notar, en relación al proyecto de vida, los jóvenes evidenciaron la necesidad de intervenir en la comprensión de las diferentes áreas que integran un proyecto de vida, además de lo que el mismo implica, abordando cuestiones como tomar decisiones, generar compromisos, promover su autonomía y ampliar su autoconcepto. Esto ayudará a que puedan ser más concretos con lo que desean, proyectando a partir de sus habilidades, gustos, intereses, recursos y apoyos; de manera que sus decisiones se mantengan dentro de lo posible con mayor estabilidad y con apego a su realidad actual.

3.2 Autoconcepto

Se destaca un autoconcepto pobre en la mayoría de los adolescentes. Durante la actividad de elaboración de siluetas se reconocieron aspectos mayormente ligados a sus habilidades físicas (velocidad, fuerza, ejercicio), dibujo y a la inteligencia. Sin embargo, se les dificultó completar la actividad, por lo que fue necesario solicitar el apoyo de otros jóvenes para retroalimentarse, de manera que para ellos fue más sencillo ver en otros sus habilidades, recursos y gustos que identificarlos en sí mismos. Así mismo, también fue necesario que la facilitadora manejara con especial atención la actividad, ya que fácilmente se prestaba a que los jóvenes se exhibieran en ofensas o críticas.



Fig 4. Siluetas Andrés, 17 años, Rodrigo, 16 años, Jesús, 12 años.

En la Figura 4 se puede ver la cantidad de características que se han escrito alrededor de las siluetas, en la primera imagen el joven escribió cuatro características y sus compañeros complementaron con seis más, la segunda imagen el joven reconoció solo una característica personal y sus compañeros le complementaron con siete; por último, la tercera imagen el joven refiere cuatro características personales (*filosofía, correr varios kilómetros, ver espíritus, cerebro*); estas características no están apegadas a la realidad además de referir muy pocas igualmente habla de un autoconcepto pobre; este joven fue complementado con cinco características personales más.

Sumado a lo anterior, el director de la institución comenta que los jóvenes tienen dificultades para elegir empleo, llegada la edad adecuada. Reconoce en ellos el deseo por incursionar en el ámbito laboral, sin embargo, muchos de los jóvenes no proponen o buscan los espacios en los cuales les gustaría comenzar su vida laboral. En lugar de ello, esperan a que el director haga convenios con algunas empresas para que así entonces, puedan tener acceso a un trabajo de manera segura, sin pasar por el protocolo común de envío de currículum, llenado de

solicitud de empleo, entrevista, etc. El director cree que esto se debe a que los jóvenes comúnmente siguen a los más grandes y utilizan el mismo mecanismo. Entonces, los jóvenes antes de darse un tiempo para conocer y/o reconocer sus propias habilidades, gustos o recursos; prefieren lo “seguro”, lo que otros como él ya han hecho, sin importar que quizás esa no sea la mejor opción para ellos. De manera que, al no demostrar evidencia de una identidad individual, pueden verse frustrados al no saber encausar y superar las dificultades venideras (Casares y Siliceo, 2008). En cambio, la exploración de su potencial individual mediante la toma de conciencia sobre su realidad, les permitiría la elaboración de un proyecto de vida que fortalezca su desempeño integral (Romero, 2012).

Vale la pena destacar que el haber trabajado en grupo trajo aportes benéficos sobre todo en el tema de autoconcepto, ya que ayudó a que los jóvenes pudieran reconocer algunas características personales no antes vistas, promovió un ambiente de cooperación y equipo, aun cuando los objetivos de las actividades desarrolladas no lo pretendían explícitamente.

3.3 Toma de decisiones

En cuanto a la toma de decisiones el director comenta que los jóvenes están acostumbrados a que la institución les provea de todo lo necesario para una vida decorosa y también intenta resolver todas las situaciones problemáticas en las que se ven envueltos. Por lo tanto, no hay una promoción por practicar la autonomía en la toma de decisiones y sí se perpetúa una cultura paternalista. De manera que se viven en un ambiente donde todas las normas y formas ya están preestablecidas y no son discutibles, limitando la oportunidad de proponer o negociar decisiones y reforzando una actitud pasiva. En este sentido, se presentan dos casos para ilustrar lo anterior.

Por un lado, Quique, es un joven quien muestra grandes habilidades en la reparación de computadoras. Actualmente se encuentra a unos meses de cumplir los 17 años, y con esto, espera

comenzar a trabajar en una lavamática (espacio donde ya hay convenio con el albergue), pues menciona que sería difícil trabajar en algo relacionado a las computadoras y, que prefiere que el director le coloque en un empleo seguro. Por su parte, Armando, de 17 años comenta que desea estudiar la preparatoria, sin embargo, el director no ha encontrado el espacio idóneo para él.

Si bien, es evidente que en esta etapa los jóvenes comienzan a tomar decisiones, queda claro que éstas deben superar el dejarse totalmente en las manos de los otros y, poco a poco, asumir un papel más protagónico y activo. Así como lo menciona Quiroga (2014), el adolescente tendrá paulatinamente un rol cada vez más activo en su entorno. En el caso de los jóvenes institucionalizados, la incorporación a la sociedad se da en la mayoría de los casos de forma inminente, al llegar a la mayoría de edad, exigiéndoles habilidades para las cuales muchas de las veces no están preparados.

Se deja ver claramente la ambigüedad que poseen del concepto, así como ideas poco reales o concretas; es decir, cuando los jóvenes contestaron en el cuestionario cómo se ven en dos, cinco y diez años y qué han hecho o harían para conseguirlo contestaron con respuestas como: *“en dos años quiero verme mejor, lo lograría siendo mejor cada día”* lo anterior no es una afirmación clara de lo que el joven desea, ¿Qué es para él verse mejor?, no se define si se refiere a auto-percibirse de mejor manera, a relacionarse adecuadamente con su entorno social o medio ambiente o si sólo desea verse bien físicamente.

Por otro lado, la forma en que conseguiría ese propósito es *“siendo mejor cada día”*: el “ser mejor cada día” puede ser descrito y percibido de tantas formas distintas como personas hay en el mundo. Por lo tanto, no hay un esbozo claro de lo que los jóvenes desean proyectar en su vida y tampoco están buscando lograr sus objetivos.

Otra respuesta que se dio fue “*me veo trabajando y con hijos, pues porque eso es lo que se supone que tengo que hacer*”; con esta afirmación se puede interpretar que el joven tiene claro lo que la sociedad pudiera esperar de un joven. Sin embargo, es posible que el mismo joven no conozca si estas expectativas correspondan con sus verdaderos deseos.

Una respuesta más de otro joven fue: “*me veo más alto y más guapo*”; esta afirmación a futuro depende más bien de procesos biológicos y no a decisiones o proyecciones que incluyan cualquiera de las áreas que se proponen (laboral, escolar, social).

3.4 Discusión

El diagnóstico evidencia la necesidad que tienen los adolescentes participantes en cuanto a la promoción de un proyecto de vida. Los jóvenes no conocen qué es el proyecto de vida, los datos analizados en la fase diagnóstica demuestran la presencia de ideas poco apegadas a la realidad actual, difusas o generalizadas. Esto es evidente cuando los jóvenes plantean como proyecto de vida cosas que están fuera de contexto, tales como habitar un planeta extraterrestre, crear agujeros negros, ser millonario para escupir libremente a otros, convertirse en mejor persona siendo mejor cada día, tener hijos porque eso es lo que esperan los demás que suceda. Es decir, no se proponen un camino a seguir con compromisos definidos para lograr los objetivos que plantean en sus proyectos de vida.

Los jóvenes dieron muestras pobres de conocerse a sí mismos, tienen dificultad para reconocer sus habilidades, recursos, intereses, apoyos y gustos. Para la mayoría de ellos, la importancia de su autoconcepto radica primordialmente en la fuerza física, la habilidad para algún deporte o para dibujar. Y, finalmente, fue notoria la demanda de esfuerzo que requirieron, para plantearse alternativas, tomar iniciativa o tomar decisiones en este momento, de manera que en un futuro su proyecto de vida vaya tomando forma y sea exitoso.

Por lo anterior, se decidió desarrollar un programa de intervención con el objetivo de fortalecer el autoconcepto y facilitar la construcción de un proyecto de vida en adolescentes institucionalizados, con la finalidad de que a partir de éste comiencen a tomar decisiones autónomas. Se pretende que, a partir de la intervención, los jóvenes puedan sumar a su repertorio de habilidades, gustos, intereses y recursos, elementos no antes vistos. También se espera que a través de ese conocimiento sea más fácil para ellos determinar qué les gustaría proyectar en su vida educativa, laboral y social y, en consecuencia, plantearse objetivos, generar compromisos y tomar decisiones.

El programa de intervención está conformado por 12 sesiones, con duración de una hora, cada una. Se recurrirá a técnicas lúdicas, conversaciones, dibujos, cuestionarios, técnicas participativas, entre otras. Al finalizar la intervención se evaluará para identificar si hubo cambios favorables en relación al proyecto de vida, autoconcepto o la toma de decisiones de los adolescentes participantes. De manera que esta investigación evidencie su pertinencia y promueva el continuo desarrollo de líneas de acción e investigación para aportar a la población de adolescentes institucionalizados.

Capítulo IV. Diseño y resultados de la intervención

En este capítulo se presenta el diseño y la implementación del programa de intervención desarrollado con la finalidad de lograr que los adolescentes se conozcan a sí mismos, favoreciendo así, la toma de decisiones para su proyecto de vida. Todo lo anterior sustentado en las necesidades identificadas en el diagnóstico. Este capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero de ellos denominado “Diseño de la intervención” se exponen las directrices que guían la intervención. En el segundo, denominado “Resultados de la Intervención” se exponen los principales resultados obtenidos en función de los objetivos terapéuticos asumidos.

4.1 Diseño de la Intervención

Para el diseño de la intervención se plantearon objetivos terapéuticos en cada sesión; estos están planteados desde la postura fenomenológica, debido a que se considera importante rescatar en esta población el “aquí y el ahora”, la experiencia del individuo y del grupo; así como los potencializadores de los beneficios de la intervención grupal tales como el andamiaje y la universalidad de las circunstancias, lo que promueve un ambiente de comprensión y apoyo.

Se elige esta perspectiva debido a que, por sus características, se trabaja desde un enfoque donde se mira a la persona inmersa en su propia realidad y se le comprende desde sus propias referencias (Pezzano de Vengoechea, 2001). En el encuentro con el individuo bajo un formato grupal, se toma contacto con el aquí y el ahora, en el momento presente, justo donde ocurre el fenómeno y donde la persona “se da cuenta” tomando contacto con ello (Vásquez, 2000). Por ejemplo, cuando un joven encuentra que tiene potencial para ser diseñador gráfico, o cuando otro muchacho muestra su habilidad para reparar computadoras. Los jóvenes se percatan de todo lo que sucede en el momento, de lo que “traen” a la sesión como individuos y de lo que otros pueden

retroalimentarles. Y, es precisamente todo esto es lo que aporta positivamente a sus potencializadores.

En este sentido, Rogers, menciona que el individuo experimenta satisfacción siendo él mismo, y permitiendo a otros expresarse auténticamente y, que es precisamente esto lo que puede generar cambios; pues al momento de experimentar deseo genuino por ser uno mismo, los cambios positivos ocurren en la persona y también en las personas que se relacionan con el individuo (Pezzano de Vengoechea, 2001). De ahí que se otorga importancia a las relaciones interpersonales y a lo que de ella se desprende; en este caso, en la intervención grupal.

4. 2 Objetivos del programa

- 1- Promover la reflexión acerca de las habilidades y el valor de las mismas en el grupo de jóvenes participantes.
- 2- Generar conocimiento de sí mismo a partir del conocimiento que tienen otras personas y así, alentar el autoconcepto positivo.
- 3- Presentar el contenido de proyecto de vida escolar, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida escolar.
- 4- Presentar el contenido de proyecto de vida laboral, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida escolar.
- 5- Presentar el contenido de proyecto de vida social, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida social.
- 6- Que los jóvenes comprendan de manera integral el significado de un proyecto de vida.
- 7- Conocer los sueños/aspiraciones/deseos/expectativas de los jóvenes en cuanto a su salida de la institución.

8-Promover la toma de decisiones estratégica, a partir de las herramientas, recursos, gustos e intereses de la persona.

Generar alternativas y solución de dificultades marcando las áreas educativo, laboral y social.

4.3 Objetivos terapéuticos

1. Expresar lo que conocen sobre el término “autoconcepto” y su propio autoconcepto.
2. Ampliar sus funciones de contacto para tener un “self” más flexible e iniciar la construcción de un autoconcepto más funcional.
3. Retroalimentar el conocimiento de sí mismo e identificar el apoyo del entorno y generar autoapoyo.
4. Se da cuenta de su proyecto laboral y/profesional, identifica que acciones puede tomar hoy o puede iniciar hoy para lograr su plan e identifica apoyos internos y externos para la construcción de su plan.
5. Promover el darse cuenta de las ocupaciones laborales que el entorno les ofrece.
6. Practicar las potencialidades ya reconocidas en cada uno de los participantes e identificar qué apoyos de su entorno les posibilita para el desarrollo de sus potencialidades.
7. Promover el “desarrollo”, es decir, la fructificación de potencialidades inherentes al individuo hacia su madurez; así como promover el “darse cuenta” de su situación actual y a la que pronto se enfrentarán.
8. Exponer las necesidades manifiestas de los adolescentes y promover el desarrollo del “sí mismos” que le permita ir interactuado adecuadamente con su entorno.

4.4 Estructura del programa

Es importante señalar que el proceso tuvo un total de doce sesiones con un tiempo aproximado de 40 minutos por sesión; esto debido a las características particulares del grupo, el cual en ocasiones no se encontraba completamente dispuesto a trabajar, las distracciones fueron constantes y también fue frecuente el que los jóvenes abandonaran la sesión por la petición de ayuda del director para realizar otras tareas.

4.5 Escenario

El escenario fue el centro de reintegración juvenil para varones (casa hogar para adolescentes varones), utilizando como espacio la sala de usos múltiples. El centro se encuentra ubicado en la Ciudad de Mérida Yucatán. Este espacio es considerado un lugar para recibir jóvenes adolescentes a partir de los 13 años que previamente residían en CAIMEDE o que por razones particulares familiares son ingresados voluntariamente los padres de éstos. Su objetivo principal aportar insumos y herramientas a los jóvenes para que se integren a la sociedad al cumplir la mayoría de edad. Finalmente, es importante mencionar que el espacio es religioso y que se inculca la palabra de Dios como medio de restauración, adaptación y crecimiento personal.

4.6 Participantes

El grupo estuvo conformado por adolescentes varones de edades entre los 12 y 19 años. Es importante mencionar que en algunas sesiones se integraron nuevos participantes, en otras los jóvenes que habían escapado de la institución ya no volvieron a integrarse tampoco al grupo. En dos sesiones en particular se requirió la participación especial de los directores y de los cuidadores; sin embargo, no se pudo contar con su asistencia en la primera de estas y en la última se presentó solo un director y un cuidador.

Los participantes de la investigación, antes de asistir al taller, asistieron a actividades de juego grupal y a atención individual ofrecida por parte de la misma facilitadora, todo esto por

periodo de dos años. Se menciona lo anterior, pues se considera que es un factor esencial a tomar en cuenta para la evaluación de los efectos del programa de intervención desarrollado. Así mismo la intervención se diseñó en grupo, debido a que se tiene como hipótesis que de esta forma se podrían aportar mayores insumos al autoconcepto de los participantes.

4.7 Técnicas utilizadas

Durante la intervención se utilizaron diversas técnicas que facilitaron la expresión del sentir actual de los jóvenes con respecto a las temáticas propuestas. Entre ellas destacan los dibujos, la conversación grupal al terminar alguna actividad, los cuestionarios y el *role playing*.

4.7.1 Dibujo

El dibujo es un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del individuo, acerca de su mundo exterior e interior (Leal, 2010). Debido a sus características concretas, figurativas y contextuales el dibujo permite sacar a la luz aspectos representacionales de gran interés (Leal, 2010). En la intervención se utilizó esta técnica con el objetivo de tener evidencia ilustrada de lo que los jóvenes conciben como proyecto de vida escolar, laboral. El dibujo se utilizó como un medio sencillo para que los jóvenes concretaran que desean en cada uno de los proyectos de vida que se propusieron debido a que, por características particulares de la población, para ellos ha sido más sencillo la representación en dibujo que la redacción o la participación oral.

4.7.2 Conversación fenomenológica

La conversación fenomenológica nos invita a mostrar interés y curiosidad sobre los procesos de co-construcción de la experiencia intersubjetiva, ya que son lo más cercano a la realidad que podemos tener (Bolio, 2012).

4.7.3 Cuestionarios

En la sesión de proyecto de vida social se utilizó un cuestionario con el objetivo de explorar lo que los jóvenes han pensado a cerca de su salida de la institución, como desean integrarse al mundo, con qué apoyos cuentan y qué les gustaría emprender en esta área, ya sea retomar amistades, conocer familiares o formar una familia. El cuestionario tal como se explicó en la parte de diagnóstico consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables. Las *preguntas abiertas* proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando ésta es insuficiente (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). También sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Se propuso esta técnica como una forma de guardar mayor privacidad a las respuestas de los jóvenes, de manera que pudieran contestar lo que desearan sin temor a que otros opinaran negativamente. Sin embargo, el cuestionario se prestó a que los jóvenes hicieran diversas preguntas y pronto, por iniciativa propia, desearon compartir lo que ellos habían contestado, logrando así una mesa de discusión donde los jóvenes reflexionaron sobre las relaciones personales, la familia, las amistades, el noviazgo, la pareja, el matrimonio, los hijos e incluso su participación con poblaciones vulnerables. Las preguntas que se plantearon en el cuestionario son las siguientes: ¿Qué te imaginas por proyecto de vida social? ¿Cómo te has imaginado tu entorno social al salir de CRIA? ¿Cómo te gustaría relacionarte al salir de CRIA? ¿Te gustaría conservar algún amigo, familiar o miembro de CRIA? ¿Quiénes? ¿Qué tipo de relaciones sociales te gustaría entablar al salir de CRIA (noviazgo, pareja, amistad, religioso, voluntario, etc.)? ¿De qué manera esperas recibir el apoyo de todas estas personas en tu salida de CRIA? ¿Consideras que tu red de apoyo social te será de ayuda en el éxito de tu proyecto de vida?

4.7.4 Role playing

La técnica de *role playing* pretende facilitar la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social y la empatía. Mediante la práctica continuada de *role playing* las personas exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y a aceptar el rol de los demás. Brinda una mejoría en la capacidad de la resolución de conflictos (Martín, 1992). El *Rol playing* se utilizó en esta intervención con la finalidad de que los jóvenes actuaban sus habilidades y características positivas.

4.8 Resultados de la Intervención

Los resultados de intervención se plantean a partir del análisis de los objetivos terapéuticos de cada sesión, explicándose el logro o no de los mismos, el porqué y el cómo se llegó a dicha conclusión. De esta forma se dará un breve resumen de lo que sucedió en cada sesión, esperando que así sea más sencillo para el lector(a) la comprensión del texto.

4.8.1 ¿En qué soy bueno y qué me gusta?, ¿en qué no soy tan bueno?

Objetivo terapéutico. Ampliar sus funciones de contacto para tener un “self” más flexible e iniciar la construcción de un autoconcepto más funcional.

Resumen. En esta sesión, se abordó con los jóvenes en qué eran buenos, qué les gustaba y en qué no eran tan buenos. Para esto, se dieron algunos ejemplos y después se les repartió el material para la actividad y la instrucción de la misma. Se les entregó una hoja con unas columnas que decían: “En qué soy bueno”, “Qué me gusta”, y “En qué no soy tan bueno”. Los jóvenes debían responder a cada estímulo, luego debían pasar la hoja a su compañero de la derecha y escribir en qué es bueno el compañero, qué le gusta al compañero y en qué no es tan bueno el compañero. Todo esto con mucho respeto y evitando ofensas, esto último fue necesario recalcarlo en diversas

ocasiones porque los jóvenes regresaban a insultar y aprovechar la dinámica para ofenderse entre ellos.

Para frenar los momentos de ofensas entre ellos, la psicóloga se valió de recordar el reglamento que se había realizado previamente y en conjunto con ellos, donde los jóvenes mencionaron que era importante mantener el respeto, evitando las agresiones físicas y verbales. En otros momentos se detectaron expresiones de manipulación donde los jóvenes hacían preguntas fuera de contexto a la facilitadora de manera exigente. Para manejar lo anterior, la psicóloga hizo mención de traerles al aquí y al ahora, a la atención de la tarea pedida y en una ocasión a preguntar directamente a uno de ellos si la actividad le estaba generando algo y que debido a esto hacía preguntas fuera de contexto. Si bien los jóvenes regresaban a la actividad, fue necesario aplicar lo anterior en más de una ocasión.

En el momento en que los jóvenes recibieron de vuelta su hoja, ya con todos los comentarios de sus compañeros, fue notoria la sorpresa cuando se les pidió que leyeran lo que decía. Uno por ejemplo mencionó que no sabía que era bueno para dibujar, otro comentó que no pensaba que los otros lo consideraran bueno en fútbol. En resumen, las características positivas que se incluyeron fueron orientadas mayormente a los deportes, la fuerza física y habilidades para dibujo; por otro lado, entre las cosas en que más se repitieron en el apartado de “en qué no soy tan bueno”, se encontraron sobre todo las relacionadas a dificultades en las habilidades sociales; específicamente haciendo mención al grado en que el joven “busca pleito” y por otro lado a la facilidad de palabra con el sexo opuesto en materia de “conquistas”.

Lo que resultó de la actividad era esperado debido a que con anterioridad ya se había observado la importancia que dan los jóvenes de esta población a las habilidades de dibujo, deportes y fuerza; pues estas las consideran como características varoniles y de identificación

como grupo. Por otro lado, es común que los jóvenes se hagan críticas constantes en cuanto a la capacidad/incapacidad de relacionarse con el sexo opuesto, así como de relacionarse entre ellos, lo cual ocasiona constantes discusiones.

Posteriormente se fue preguntando cuáles eran las características que más se repitieron en el ejercicio anterior, los jóvenes que no sabían que decir fueron apoyados por el resto del grupo. Al finalizar se les pidió que eligiesen una de estas para después mostrarnos cómo es que ellos son tan buenos en eso que eligieron.

Primero uno de ellos eligió bailar y nos hizo una demostración, luego otro dijo que era buen trepador, trepó y bajó del techo de manera ejemplar, luego otro nos enseñó unos dibujos muy buenos, otro nos enseñó a hacer ejercicios de fuerza, uno más nos mostró cómo hacer una actividad de scout donde se debían hacer equipos y robar la bandera del equipo contrario; y por último, uno de los jóvenes nos enseñó una tarjeta madre de una computadora, nos dijo cómo quitarla de la computadora, cómo se limpia y cuáles son las funciones de la tarjeta madre en una computadora.

Al finalizar la sesión se les pidió que se sentaran en círculo y que compartieran cómo fue para ellos la experiencia de compartir esto en lo que ellos se consideran expertos. Uno comentó que lo que más le gustó es que sintió que sus compañeros se habían divertido en la actividad que propuso de quitar la bandera. Otro chico comentó que le parece muy divertido trepar por las paredes y que lo puede hacer aún mejor. Igualmente, otro joven comentó que le dio pena bailar frente al grupo, pero que pudo divertirse, aun así.

Análisis. En el momento en que los jóvenes leen características positivas de sí mismos redactadas por otros se encuentran con un asombro, situación que los llevó a ver elementos de sí mismos no antes vistos. De manera que, se puede concluir que la sesión contribuyó a la construcción de un autoconcepto más amplio y funcional, pues pudieron incorporar nuevos

elementos a su personalidad (self flexible). Si bien, durante la sesión se presentaron dificultades para recentrar la atención de los jóvenes a la retroalimentación positiva, se logró exitosamente que los jóvenes siguieran la actividad, logrando conseguir los objetivos terapéuticos.

4.8.2 ¿Cómo me ven los otros?

Objetivo terapéutico. Retroalimentar el conocimiento del sí mismo e identificar el apoyo del entorno y generar autoapoyo.

Resumen. En esta sesión se trabajó con una imagen que llevaba impresa unos binoculares y la pregunta: “¿Cómo me ven los otros?”. Al igual que en la sesión donde se trabajó con las siluetas, en esta ocasión fue difícil para los jóvenes escribir qué cualidades ven, y pareció aún más complicado pensar en las cualidades que los otros podían ver en su persona.

Los jóvenes hicieron comentarios como: “no me interesa lo que piensa este bato de mí”, “no tengo idea de lo que piensan los otros”. Para apoyarles, la psicóloga les hizo algunas preguntas, ¿Qué creen que piensa el director de ustedes? ¿Cuáles son las cualidades que él reconoce en ustedes? ¿Qué piensa la directora de ustedes? ¿Cuáles son las cualidades que ella ve en ustedes? ¿Qué pensará el cuidador de ustedes? ¿Cuáles creen que son las cualidades que él ve en ustedes?

Jesús, por ejemplo, llenó su hoja con “nada”, la psicóloga entonces preguntó.

T: -¿Tú crees que los otros no ven nada en ti?

J- No, nada (acompañado de una mueca de desinterés).

Seguido a la respuesta se hizo un silencio y uno de los jóvenes tomó su hoja y escribió “matemáticas”.

T- De manera que un compañero cree que eres bueno en matemáticas.

J- A sí, yo soy bueno en matemáticas (con mueca altanera).

Armando, por otro lado, hizo una lista que decía: Dibujante, billar y futbol, estrategias, rapidez y fuerza. El joven Antonio escribió: Brusco, muy cursi, bueno en béisbol, amoroso, rápido, fuerte, poeta, extremo y desordenado; y así sucesivamente. En las hojas de actividad se pueden leer de nuevo las características físicas, el desempeño deportivo, pero ahora con elementos nuevos como amoroso, ordenado, desordenado, caballeroso o buena onda.

Para continuar con la actividad la facilitadora preguntó: ¿A qué creen que se podría dedicar (nombre de uno de los jóvenes)? Esta pregunta se hizo por cada uno de los jóvenes y los compañeros iban dando ideas. Dentro de las respuestas hubo la siguiente diversidad: Instructor de gimnasio, técnico en computadoras, diseñador gráfico, chef, maestro de béisbol y mecánico. Los jóvenes mostraron sorpresa al escuchar lo que otros pensaban sobre la ocupación laboral que podrían elegir.

Para los jóvenes fue interesante el escuchar de otros lo que consideraban que pudieran hacer como oficio, mostraron entusiasmo; uno de ellos se alegró de escuchar que lo consideraban por ejemplo “bueno para técnico en computadoras”, puesto que este joven ya nos había comentado en la sesión anterior que tiene conocimientos en reparación de computadoras. Otro chico sonrió cuando le dijeron que sería bueno en diseño gráfico, pues en otro momento fuera del taller, había hecho comentario de ser arquitecto, psicólogo, ingeniero. Era en ese sentido como si los jóvenes reconocieran algunas habilidades pero no las consideraran como una opción laboral; sin embargo, sus compañeros encontraron por ejemplo, la unión del gusto de uno de los jóvenes por las computadoras con su habilidad para el dibujo y le vieron potencial para ser diseñador gráfico.

Esta sesión se tenía el objetivo de agregar a su repertorio de características positivas, lo que otros ven en cada uno de los jóvenes. Por lo que para cerrar la sesión se tenía predestinada una entrega de cartas otorgadas por la psicóloga Andrea (psicóloga que en otro ciclo escolar estuvo

trabajando con los jóvenes de manera grupal), Director de la institución, cuidador de los jóvenes en turno de la mañana y el cuidador de turno de la tarde. Esto con el fin de afianzar de manera positiva las características positivas que ellos ya habían señalado e incluir nuevas. Se había propuesto hacerlo con estas personas, debido a que son ellas las figuras más cercanas e importantes para ellos. Lamentablemente ninguno de los colaboradores entregó las cartas en tiempo y no se pudo realizar la técnica.

Al finalizar la sesión, se les preguntó a los jóvenes cómo fue para ellos el tener un repertorio más amplio sobre lo que los otros piensan acerca de ellos. Los jóvenes mencionaron que fue muy interesante escuchar de otros, las diversas formas en que los visualizan ejerciendo alguna labor como trabajo ocupacional.

Análisis. En cuanto al objetivo de retroalimentar el conocimiento de sí mismo, éste se vio reflejado en la actividad de los binoculares cuando los jóvenes identificaron características diferentes a las que comúnmente mencionan (fuerza física, capacidad para deportes y dibujo), agregando características como amoroso, ordenado, caballeroso, cariñoso, entre otras. Así mismo, la pregunta sobre las posibilidades de oficio abrió la puerta a contemplar nuevas posibilidades no antes vistas, por ejemplo, el joven a quien se le sugiere ser diseñador gráfico.

Por otro lado, en cuanto al objetivo de identificar el apoyo y generar autoapoyo no se pudo conseguir del todo, pues no se contó con la participación del personal a quien se le solicitó la redacción de las cartas. Sin embargo, en los casos como el de Jesús, que en la interacción que se dio con la psicóloga y el grupo le llevó a encontrar o reconocer que es bueno en matemáticas. Se cree que se logró parcialmente el objetivo; pues el entorno tomó contribuyó a que Jesús, con ayuda de los otros se reconozca a sí mismo como bueno en matemáticas.

4.8.3 Proyecto de vida escolar

Objetivo terapéutico. Se da cuenta de su proyecto laboral y/o profesional, identifica qué acciones puede tomar hoy o puede iniciar hoy para lograr su plan e identifica apoyos internos y externos para la construcción de su plan.

Resumen. En esta sesión se trabajó con un pizarrón donde se trazó una tabla con tres columnas donde decía: “Habilidades, Gustos/intereses, Recursos/apoyos”. Primeramente, los jóvenes platicaron acerca de lo que entendían por habilidades, gustos y apoyos (conceptos que no estaban muy claros para ellos). Para hacerlo más sencillo, la facilitadora propuso un ensayo con “Batman” y juntos llenaron las columnas. Preguntó cuáles eran las habilidades de Batman y los jóvenes dieron ejemplos como: Inteligente, veloz, estratégico, sabe armar carros y armas etc. Preguntó por sus gustos e intereses y los ejemplos fueron: detective, tecnología, combatir a los enemigos, etc. Y, por último, se preguntó por sus apoyos y recursos a lo que los jóvenes respondieron: recursos económicos, recursos materiales, apoyo de la policía, Robin, Alfred y de otros personajes. Recurrir al ejemplo de Batman les ayudó a entender cómo se iría trabajando con cada uno de las columnas, pero ahora enfocados en el proyecto de vida escolar. La facilitadora entonces, pidió al grupo que colaboraran con el joven en turno que estaría contestando las columnas.

Se les dijo que en el proyecto de vida escolar se podía hablar de lo que ellos quisieran estudiar, sin contemplar forzosamente una licenciatura. Se habló de estudios de oficio, de terminar la secundaria o la preparatoria. Desde ese momento, cada uno de ellos fue dejando en claro hasta donde quisieran continuar sus estudios y si se decidían por una carrera universitaria o un oficio. En la Tabla 1 se sintetizan las respuestas dadas por parte de los adolescentes.

Tabla 1.

Habilidades, gustos y recursos de los adolescentes para su proyecto de vida escolar.

Sujeto	Meta escolar	Habilidades	Gustos/intereses	Apoyos/recursos
Armando	Estudiar psicología	Inteligente, listo, limpio	Estudiar	Hermanos Director Tiempo
Alex	Estudiar psicología	Hablar con la gente. Escuchar los problemas de los demás.	Clínica (pacientes)	Padres Tiempo Hermanos
Néstor	Estudiar la preparatoria	Inteligencia, dedicación	Oportunidad de empleo	Tiempo Maestro Director
Rodrigo	Estudiar preparatoria	Atención, dedicación	Oportunidad de ser militar o Marina	Tiempo Papá Director
Antonio	Estudiar preparatoria	Atención, matemáticas	Oportunidad de trabajo	Prima Tíos Familia (padres) Apoyo económico de sus familiares
Jesús	Estudiar universidad (médico o químico farmacobiólogo)	Inteligente, conocimientos de anatomía	Experimentar con el cuerpo, manipular dentro del cuerpo (cirugía)	Director Hermanos

Al terminar el cuadro se les entregó un pentágono y se les pidió que volvieran a leer las respuestas de sus columnas; con esa información se apoyarían para escribir, dibujar o representar cómo sería su proyecto de vida escolar. Los jóvenes tenían muchas dudas y se hicieron repetidos intentos por explicar en qué consistía la actividad, sin embargo, mientras la facilitadora explicaba,

algún joven comenzaba a hacer algún chiste o a hablar de otro tema fuera de contexto. Fue complicado que los jóvenes permanecieran en la actividad que se les solicitó, por lo que la facilitadora debió regresarles constantemente y de manera individual a la actividad. Esto lo hizo individualmente, pues se consideró que posiblemente cada uno tuviera necesidades diferentes, por lo que la forma de suprimir las interrupciones, regresar a la actividad y resolver dudas fue acercarse directamente con el joven y preguntarle si tenía alguna duda o inquietud.

En la figura 5, por ejemplo, se puede ver que el joven se ha planteado estudiar su preparatoria y comenzar a estudiar la universidad.

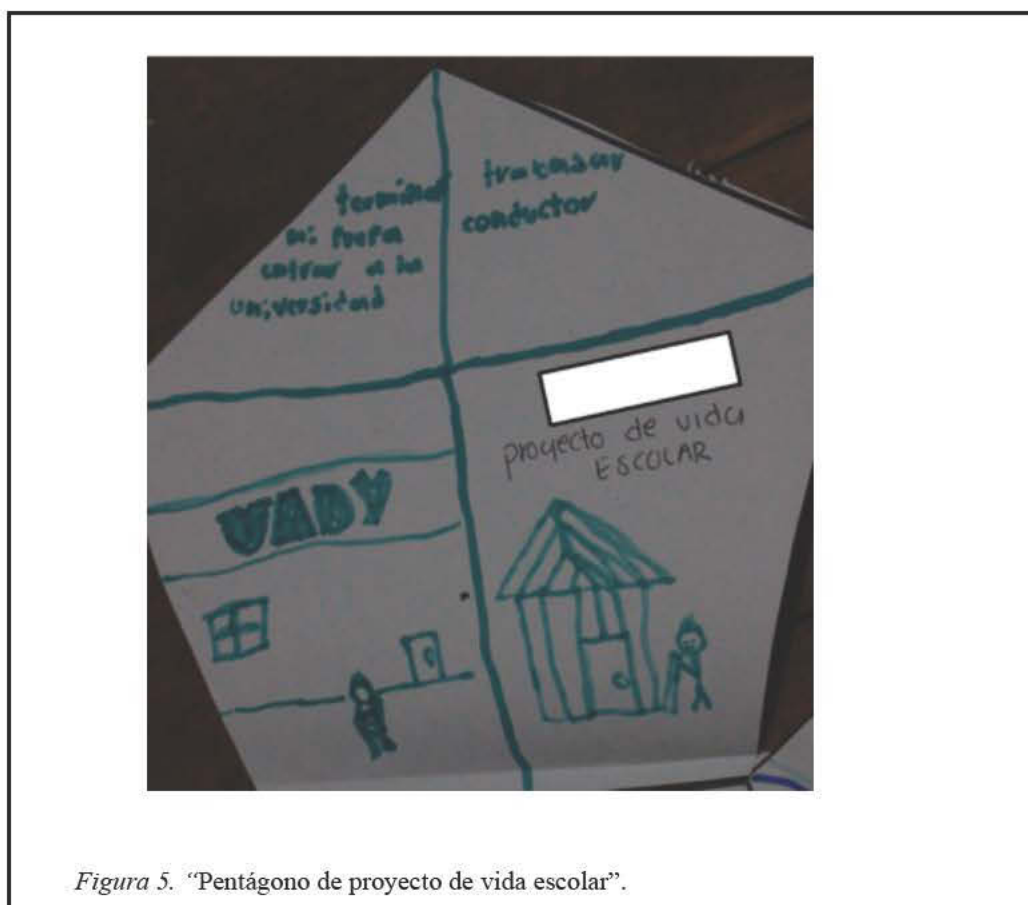


Figura 5. "Pentágono de proyecto de vida escolar".

Este chico en particular mencionaba tener muy en claro su deseo de estudiar la preparatoria. Sin embargo, la institución no le otorga las facilidades para hacerlo y comenta que espera a que el

director le solucione su entrada a la escuela. La situación particular del joven que ya con anterioridad se había discutido de manera privada con el director, era delicada pues estaba a un año de cumplir la mayoría de edad y no se habían encontrado donadores para solventar los gastos que implican los estudios de preparatoria; de modo que, la única manera en que este joven pudiera continuar con sus estudios era que él mismo se los solventara. El joven entonces comentó que él podría estudiar y trabajar para poder pagar sus estudios, pero que entonces le gustaría que el director de la institución le diga a que escuela entrar y en donde trabajar. Fue necesario hacer hincapié en que se dieran posibilidades desde los recursos personales y los apoyos reales que pudiera recibir para que finalmente el joven dijera que podría dedicarse a buscar a través de internet, alguna posibilidad para estudiar su preparatoria y preguntar a sus compañeros que ya han salido de la institución en qué espacios pudiera trabajar.

Análisis. Los jóvenes sí lograron plasmar lo que desean para su proyecto de vida escolar el cuál en más de una ocasión sí se encontraba directamente relacionado a su proyecto de vida profesional (estudiar carrera técnica en mecánica, estudiar en la militar, estudiar psicología, etc). Sin embargo, las acciones que ellos consideraban tomar en cuanto a lo que pueden hacer hoy para lograr sus objetivos escolares se limitaron a lo que les ofrece la institución. Fue verdaderamente difícil que los jóvenes se plantearan escenarios donde ellos podían buscar opciones por ejemplo para estudiar su preparatoria, una carrera técnica, etc.

Algo importante a reconocer que se dio a partir de esta sesión fue que los jóvenes reconocen a la institución, familia y hermanos como red de apoyo para conseguir sus objetivos; esto se menciona pues en talleres anteriores o dentro de la intervención individual los jóvenes no hacían referencia a reconocer que pueden recibir apoyo de otros. Algunos comentarios en ese sentido son “quiero hablar con el director para que me diga qué me recomienda más, si estudiar la preparatoria

o entrar a una carrera técnica”, “Mi compañero David está en la Militar, a mí me interesa eso, creo que preguntaré qué necesito para ingresar también”, “sé que puedo contar con mis hermanos para continuar con mis estudios”.

4.8.4 Proyecto de vida laboral

Objetivo terapéutico. Promover el darse cuenta de las ocupaciones laborales que el entorno les ofrece.

Resumen. Para esta sesión, la facilitadora abrió el taller dando una breve explicación de lo que trataba el proyecto de vida laboral. Los jóvenes participaron diciendo en qué les gustaría trabajar. Algunos de ellos tenían ideas más o menos claras, otros retomaron las ideas que recordaron que dieron sus compañeros en sesiones anteriores.

La dinámica para que los jóvenes plantearan su proyecto de vida laboral se llevó de la misma manera que en la sesión de proyecto de vida escolar, donde primero la facilitadora habló brevemente de lo que trataba el proyecto de vida laboral, abrió la conversación para que los jóvenes se expresaran en preguntas o propuestas y finalmente, entregó los pentágonos para que fuesen plasmando en él su proyecto.

Es interesante mencionar que la inclusión de las habilidades, gustos, intereses, apoyos y recursos se afianzó cuando un joven comenzó a dividir su pentágono en triángulos donde ponía en la parte superior los titulillos “Habilidades”, “Gustos”, “Intereses”, “Apoyos”, “Recursos”. Rápidamente la psicóloga identificó que la división del pentágono facilitaba que los jóvenes plasmaran cada una de las características en su pentágono; fue por esta razón que de manera inmediata escribió en cada lado del pentágono los titulillos. De esta manera fue más fácil para los jóvenes hacer su pentágono y, de igual manera, se evitó que los jóvenes se dispersaran de su proyecto de vida laboral con otras cuestiones fuera del tema. Seguramente por lo que se describió

antes, se encontró que en la elaboración de éste pentágono fue más sencillo que los jóvenes identificaran sus habilidades en el ámbito laboral, sus gustos, recursos, intereses y apoyos.

Por ejemplo, en la Figura 6 se muestra cómo este joven se planteaba el hecho de ser mecánico, reconoce su habilidad para retener información, conoce de carros, le interesa reparar carros y dejarlos en buen estado. Reconoce que cuenta con el apoyo de su familia, de la institución y de otras personas; contempla como recursos el que ya ha estudiado un poco de mecánica y que ya ha concluido su secundaria.

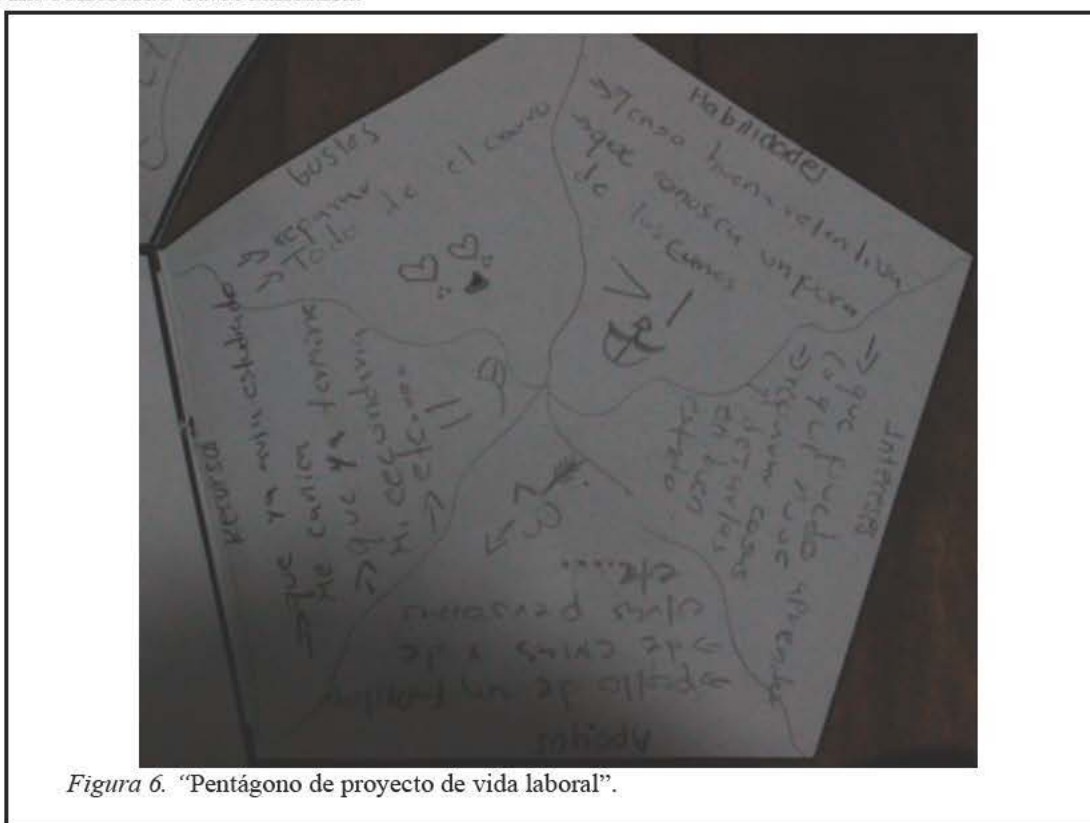


Figura 6. "Pentágono de proyecto de vida laboral".

Análisis. En esta sesión los jóvenes identificaron e integraron, tanto aspectos que ya habían integrado a su autonconcepto como el planteamiento de un proyecto de vida a partir de este (ver figura 6). Es decir, el joven se plantea un proyecto de vida laboral a partir de lo que ya conoce de sí mismo, del reconocimiento de sus habilidades, gustos y recursos y que estos convergen en su deseo de ser mecánico. Así como este joven se planteó un proyecto de vida para ser mecánico, otro

para ser diseñador gráfico convergiendo su habilidad por el dibujo y su interés en las computadoras.

Así mismo, durante la sesión algunos jóvenes comentaron sobre las recientes clases que reciben en la institución tales como: inglés, computación, reparación de computadoras, electricidad y plomería. Esto fue importante pues ya algunos de los jóvenes se identifican con estos oficios y los reconocen como opciones a desarrollar en un futuro. De manera que el objetivo en donde se pretende que los jóvenes reconozcan las ocupaciones que el entorno les ofrece se cumplió también por la iniciativa propia de los jóvenes.

4.8.5 Proyecto de vida social

Objetivo terapéutico. Practicar las potencialidades ya reconocidas en cada uno de los participantes e identificar qué apoyos de su entorno les posibilita para el desarrollo de esas potencialidades.

Resumen. Con la temática de Proyecto de vida social, la facilitadora entregó un cuestionario con la finalidad de que se pudiera explorar qué tanto los jóvenes ya conocen del tema. Los jóvenes recibieron el cuestionario e hicieron muchas preguntas intentando aclarar sus ideas, primero querían saber qué era un proyecto de vida social, luego les extrañó la razón por la que habría de haber un proyecto de vida social; se preguntaban también por qué las preguntas incluían en diversas ocasiones a la casa-hogar. Al finalizar el cuestionario la psicóloga revisó en conjunto con los jóvenes las preguntas que les generaron dudas.

A continuación, se agregan las preguntas del cuestionario:

¿Qué te imaginas por proyecto de vida social?

¿Cómo te has imaginado tu entorno social al salir de la casa hogar?,

¿Cómo te gustaría relacionarte al salir de la casa hogar?

¿Te gustaría conservar algún amigo, familiar o miembro de la casa hogar? ¿quiénes?

¿Qué tipo de relaciones sociales te gustaría entablar al salir de la casa hogar (noviazgo, pareja, amistad, religioso, voluntario, etc)?

¿De qué manera esperas recibir el apoyo de todas estas personas en tu salida de la casa hogar?

¿Consideras que tu red de apoyo social te será de ayuda en el éxito de tu proyecto de vida?

Para que los jóvenes pudieran contestar el cuestionario fue necesario que primero se aclarara la pregunta: ¿Qué te imaginas por proyecto de vida social? Esta pregunta se respondió intentando fomentar la comprensión del significado de las relaciones sociales. Para esto, la psicóloga preguntó: ¿Qué personas deseas conocer? ¿Qué tan importante o necesario será para tu vida futura el incluir amigos, familiares, pareja o incluso hijos? ¿Te interesa contribuir a la sociedad de alguna manera en particular?

En cuanto a la contribución a la sociedad, uno de los jóvenes mencionó que le gustaría hacer una casa-hogar para mujeres adolescentes embarazadas. Con el comentario, algunos chicos comenzaron a reír dejando ver que posiblemente las intenciones del joven no eran sinceras, sino con una connotación sexual. La psicóloga les pidió respeto a los jóvenes y retomó el tema explicando que el deseo de hacer una casa-hogar también entra dentro de un proyecto de vida social, además, agregó que era muy significativo que uno de ellos hubiese traído a la sesión el tema, pues es interesante, tomando en cuenta que todos han pasado gran parte de su vida en una institución.

Posteriormente la facilitadora hizo preguntas en relación a si ellos alguna vez se han visualizando haciendo algo al respecto en el momento en que ganen su independencia. Fue notorio que los jóvenes se tomaron más en serio estos cuestionamientos, pues participaron comentando

que igualmente les gustaría hacer una institución. Cada una de estas propuestas era diferente, pues uno ya había comentado sobre la casa-hogar para adolescentes embarazadas, otro comentó que le gustaría hacer una casa-hogar para niñas, otro dijo que le gustaría hacer una donación a alguna institución, otro dijo que quisiera hacer una casa-hogar para abuelitos. Esta última llamó la atención de la psicóloga y preguntó de dónde venía ese interés, a lo que éste contestó diciendo que para irse a vivir allá cuando sus hijos se hartan de él. La psicóloga preguntó ¿Tú piensas que tus hijos se enfadaran de ti? Y él respondió que sí, “todos los hijos se fastidian de sus padres en algún momento, es parte de la vida”.

La pregunta “¿Cómo te has imaginado tu entorno social al salir de la casa hogar?” causó controversia, pues los jóvenes se niegan a considerar la casa-hogar como parte de su entorno social. Para contextualizar, la facilitadora les explicó que, al salir de la institución, se espera que ellos cambien su círculo social, simplemente por el hecho de ya no permanecen en el mismo espacio. La psicóloga mencionó que en ese sentido el entorno social cobra importancia pues se entiende como la manera en que les agradaría hacer nuevas amistades, relacionarse con su familia de origen, si les gustaría estar rodeados de muchas personas o no y quienes serían esas personas con las que desearían convivir más a menudo.

Los jóvenes respondieron dejando ver que no les interesa relacionarse con ningún compañero de la casa-hogar, sus deseos van más encaminados a pasar tiempo con su familia de origen, dos de ellos dijeron les agradaría iniciar su vida desde cero, iniciando más bien su propia familia, teniendo contacto con su familia de origen, pero sin depender de ella.

Con la pregunta “¿Te gustaría conservar algún amigo, familiar o miembro de la casa-hogar? ¿Quiénes?” Los jóvenes hablaron de las personas con las que les gustaría continuar una relación. Algunos dijeron que saliendo de la institución les gustaría que alguien los esperara en la

puerta, otros parecieron desconcertados con la pregunta, dejando ver que no habían pensado en qué les gustaría que sucediera cuando salieran de la institución. Los jóvenes comentaron en su mayoría que les gustaría vivir con su familia de origen o al menos, mantener un contacto con ellos. Muchos dijeron que continuarían un contacto con el director de la institución, viéndolo como un apoyo o a modo de orientador en caso de necesitarlo en alguna situación problemática de tipo escolar o quizá, para encontrar un empleo.

La pregunta que en seguida dio a notar mayor interés en los jóvenes fue “¿Qué tipo de relaciones sociales te gustaría entablar al salir de la casa hogar (noviazgo, pareja, amistad, religioso, voluntario)?”. Los jóvenes dijeron que les gustaría tener novia, casarse y tener hijos, a excepción de uno que dijo que definitivamente no quisiera tener hijos.

La facilitadora les preguntó la edad en que les gustaría casarse o vivir en pareja, hubo respuestas variadas, uno dijo que a los 22, otro a los 19, otro a los 27, otro a los 28 y así sucesivamente, dejando ver que en su mayoría deseaban casarse entre los 20 y 30 años. Luego la facilitadora preguntó si les gustaría tener hijos, unos dijeron incluso el sexo que les gustaría que tuvieran sus hijos.

La emoción con la que hablaban de su futura familia fue notoria, pues hablaban animosamente de la pareja, la boda y los hijos. Retomando el tema de los hijos, la facilitadora preguntó “¿Han pensado cómo les gustaría ser como padres?”, uno de ellos respondió inmediatamente que le gustaría estar con sus hijos, otros no entendieron y la facilitadora preguntó que, si se refería a permanecer con sus hijos y él dijo que sí, todos se vieron entre sí y más de uno sonrió, apresurándose a decir que les gustaría estar presentes en la vida de sus hijos.

El momento fue claramente emotivo y probablemente por las características particulares del grupo comenzaron a tomárselo a broma evitando de esta manera hacer contacto con el aquí y

el ahora. Sucedió entonces que cuando uno de ellos preguntó si podía tener hijos en varias partes del mundo, recibió respuesta de otro joven quien le dijo: “si se puede, pero te saldría muy caro y te va a ir muy mal con las manutenciones y las cosas legales”. La respuesta que dio el compañero se consideró como una manera de autorregular las interacciones del grupo y recentrarse a la actividad permaneciendo en el aquí y en el ahora.

Retomando la actividad, la facilitadora preguntó: ¿Qué les gustaría que sus hijos dijeran de ustedes? De nuevo el mismo joven de la pregunta anterior se rio diciendo que les gustaría que hablaran inglés y a su vez, otro aclaró lo que la psicóloga quiso decir “no, ella se refiere a ¿cómo te gustaría que tus hijos se expresen de ti?”.

Este nuevo intento de regresar al aquí y al ahora no tuvo su efecto, pues muy seguramente la pregunta era en sí difícil de contestar para los jóvenes, pues requería mayor contacto. En realidad, ningún contestó, sólo se quedaron un tanto pensativos y enseguida dos de ellos comenzaron a bromear sobre la forma en que educarían a sus hijos; uno dijo que lo haría con mano firme, otro dijo que él también sería muy duro con sus hijos, así como la vida ha sido con él. Cabe aclarar que las respuestas parecían ser influidas por el ambiente de broma que ya se había generado y, posiblemente por esa razón los otros jóvenes no quisieron participar quedándose serios simplemente.

Las últimas dos preguntas: “¿De qué manera esperas recibir el apoyo de todas estas personas en tu salida de la casa hogar?” y “¿Consideras que tu red de apoyo social te será de ayuda en el éxito de tu proyecto de vida?”. Dos jóvenes contestaron diciendo que no necesitaban apoyo de nadie para hacer su proyecto de vida, otros dos dijeron que no veían cómo alguien pudiera darles apoyo, que más bien creen que deberán hacerse camino ellos mismos, otro mencionó que lo menos que espera es que le dejen vivir en casa de su familia de origen en lo que consigue ser más

independiente. Uno más expresó que estaba seguro que su familia le apoyaría. En particular el último joven que compartió que esperaba irse a vivir con su familia y sentir su apoyo, suscitó un silencio notorio en el grupo, entonces el joven corrigió que de no recibir la invitación a vivir con su familia o contar con su apoyo; entonces quisiera seguir contando con el apoyo del director de la institución.

Terminando la conversación, la facilitadora les entregó un último pentágono correspondiente al proyecto de vida social. Se les pidió que escribieran todo esto de lo que habían conversando en la elaboración de sus cuestionarios. Los jóvenes debían escribir o dibujar sobre cómo se ven a sí mismos al salir de la casa hogar, sus relaciones de amistades, familiares, pareja, ser voluntario social, etc.

En la figura 7, por ejemplo, el joven se propone como proyecto de vida social el estudiar, trabajar y casarse. En este caso no incluye algún indicador de red de apoyo actual.

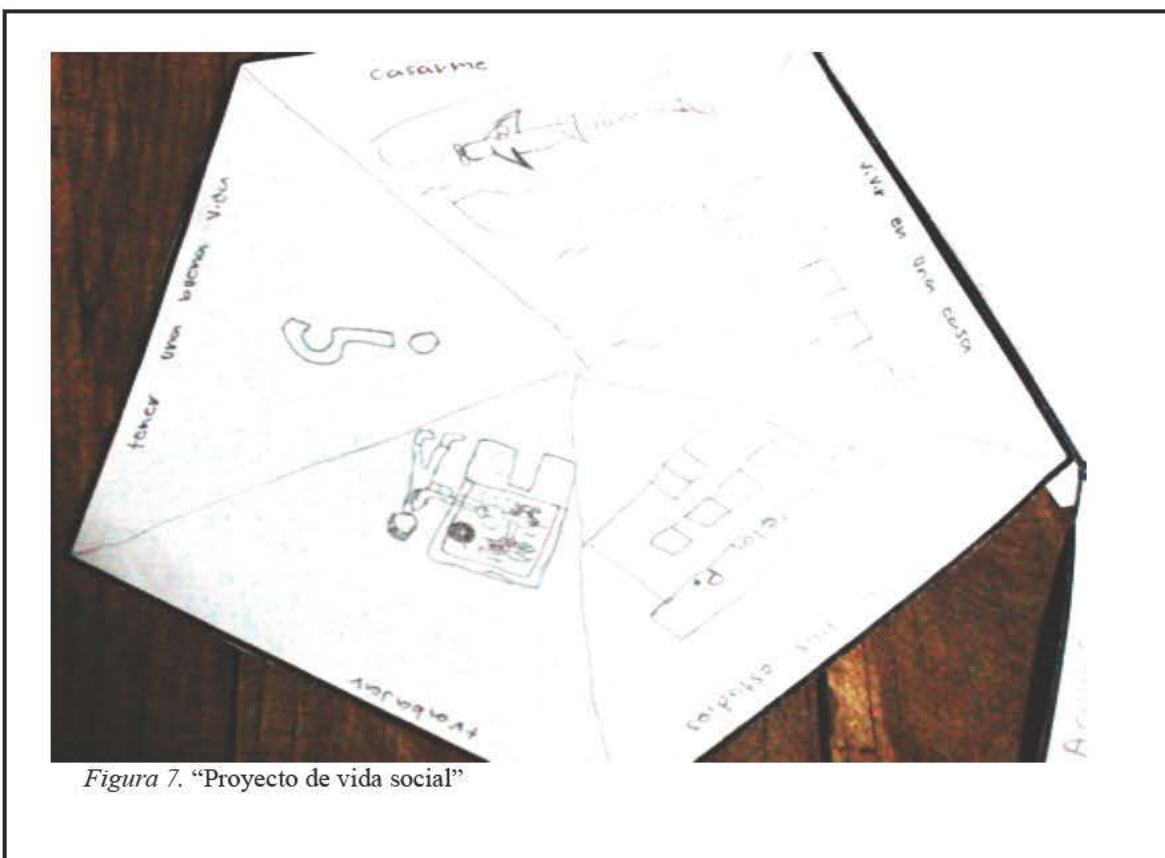


Figura 7. "Proyecto de vida social"

con ellos en el momento en que salga de la institución, pero reconoce que quiere y podría seguir recibiendo el apoyo del director de la institución.

De esta forma los jóvenes reconocen con quienes cuentan y, que contando con esta red se sientan más seguros para enfrentar al mundo y desarrollar sus potencialidades.

Así mismo, los jóvenes esclarecen si desean casarse, a qué edad, si quieren tener hijos, cuántos e incluso, algunos de ellos escribieron los nombres que les pondrían. Otros hablaron sobre la posibilidad de buscar a su familia (hermanos) y de continuar con alguna amistad de la institución.

Entonces, es notorio el entusiasmo que les genera a los jóvenes el formar su propia familia, soñar con ella e ir trazando cómo es que la quieren conseguir. También hablan de cómo “sobrevivir” a su salida, de quienes se pueden apoyar y lo que les gustaría que sucediera, pero ahora de manera más apegada a su realidad.

4.8.6 Proyecto de vida personal (sesión de integración/ recursos y proyecto de vida)

Objetivo terapéutico. Promover el “desarrollo” desde la perspectiva fenomenológica y el “darse cuenta” de su situación actual y a la que pronto se enfrentarán.

Resumen. Esta sesión estaba enfocada a la integración de los proyectos de vida escolar, laboral y social de manera que los jóvenes pudiesen ver todos sus proyectos unidos, con la intención de que comiencen a vivenciarse en la posibilidad de acercarse a ellos con la confianza de poseer las habilidades, los recursos y el apoyo necesario. La actividad consistía en entregar los pentágonos realizados a cada uno de los jóvenes dándoles la instrucción de unirlos a un pentágono extra que estaba en blanco. Hecho esto, se les pidió que, en ese pentágono blanco colocado al centro de los pentágonos, hicieran un dibujo de sí mismos representando todo lo que ya se había plasmado en los otros pentágonos.

Posteriormente, la facilitadora preguntó cómo fue para ellos ver su proyecto de vida ya unido. En un principio los jóvenes aparentemente ignoraron la pregunta, he hicieron comentarios bromitas. De pronto uno dijo que no pensaban nada y otro de ellos comentó que le ha gustado mucho verlo, pues le ha parecido interesante que estuviéramos trabajando en ello; otros siguieron su comentario diciendo que hablábamos de cosas que no se habían pensado o que no se habían preguntado. Otro muchacho comentó que viendo todos los pentágonos se ha dado cuenta de que hay cosas que ya está haciendo, como estudiar o como tomar clase de electricidad que, si bien no es de mecánica, seguro le ayudará para cuando estudie mecánica.

La facilitadora hizo un recuento de lo que los jóvenes han compartido a lo largo del taller. Se mencionó, por ejemplo, quienes han demostrado tener habilidad en las computadoras, en el dibujo, en los deportes. De igual manera, las formas en que los jóvenes han aprovechado los recursos que les otorga la institución como las clases de inglés, computación, reparación de computadoras, electricidad y plomería. Y finalmente, les reconoció lo que han estado haciendo hasta ahora para conseguir el logro de sus proyectos; es decir, quien está interesado en la mecánica de aviones, hoy está aprovechando la oportunidad de entrar a clase de mecánica de automóviles, lo cual seguramente aportará positivamente a su objetivo; el joven que planea reparar computadoras hoy se esfuerza por aprender y ser mejorar sus habilidades en la reparación de computadoras.

Los jóvenes recibieron esto asintiendo y dejando ver que quizás no habían tenido tan claro hasta el momento lo que ya estaban haciendo.

Análisis. Durante la sesión, los jóvenes comenzaron el diálogo en cuanto a lo que se estaban planteando hacer al salir de la institución; sin embargo, la sesión se tuvo que cancelar debido a que fue solicitada la ayuda de los jóvenes por el director. Por lo anterior, no se considera

que los objetivos se hayan cumplido del todo, puesto que los jóvenes apenas estaban comenzando a hacer contacto con su situación actual, lo que están haciendo en este momento y lo que podrían hacer para conseguir sus objetivos. Sin embargo, la observación que hizo la facilitadora sobre el recuento de lo que los jóvenes han compartido, fue un aliciente esclarecedor sobre lo que ellos ahora reconocen como sus habilidades, cómo las ponen en práctica y el apoyo real de las personas con las que cuentan. Fue de esta manera que se contribuyó a promover los recursos con los que cuentan los jóvenes, con el fin de alcanzar la madurez; tal como lo marca el objetivo de la sesión.

Es productivo que los jóvenes hablen de lo que sucederá al salir de la institución, pues les da un sentido de urgencia y compromiso en el cual pueden verse cómo están parados en su realidad y en su actualidad de manera que comiencen a tomar decisiones que afecten positivamente su futuro.

4.8.7 Sueños... ¿Por dónde empiezo?

Objetivo terapéutico. Exponer las necesidades manifiestas de los adolescentes y promover el desarrollo del “sí mismo” que le permita ir interactuando adecuadamente con su entorno.

Resumen. Para esta sesión, la facilitadora solicitó a los jóvenes que se sentaran en círculo, entregó tres hojas a cada uno, las cuales llevaban dibujados una carretera, una meta y una maleta (ver apéndice A). La facilitadora explicó que las hojas representaban un camino cuya meta correspondía a lo que cada uno de ellos había trabajado en sus pentágonos. En la meta, la facilitadora comentó que había escrito lo que ellos habían elegido para su proyecto de vida, escolar, laboral y social; esta meta no era definitiva y podían cambiarla o modificarla. También explicó que en la maleta puso todas aquellas habilidades y apoyos que mencionaron a lo largo del taller los cuales al igual que la meta podían ser modificados e incluso vueltos a hacer. La facilitadora

explicó que el objetivo de dicha actividad era que ellos escribieran a lo largo de la carretera los pasos que deberán hacer para conseguir sus metas.

La facilitadora entonces se dedicó a resolver las dudas de manera personalizada, dando ejemplos de lo que podrían hacer en cada uno de sus caminos para llegar a la meta. La actividad llevó más tiempo de lo previsto, sin embargo, sucedió que, de manera favorecedora, los jóvenes que habían comprendido las instrucciones ayudaron a otros a pensar dándoles ideas. Si hubo momentos en donde los jóvenes se distraían y comenzaban a hablar ofensivamente haciendo alusión al fracaso seguro de alguno de sus compañeros. En estos casos, la facilitadora insistió en que se concentraran en su trabajo personal.

La facilitadora pudo percatarse de que a los jóvenes les parecía agradable hacerle preguntas sobre sus dudas de la actividad y que se acercara a ayudarles personalmente. Se considera que fue bueno para la comprensión de la actividad que la psicóloga se acercara con cada uno de ellos a resolver dudas, también se considera que lo fue porque sus dudas se mantuvieron de alguna manera en privado, evitando que otros se burlaran de lo que pensaban. La desventaja de que la actividad se diera de esa manera se dio en la dificultad de atenderles a todos y la dificultad de controlar que algunos de los chicos se fueran y no regresaran.

La facilitadora preguntó si consideran que hay algunas cosas que pudieran dificultarse en su camino; uno de ellos dijo que a su compañero seguramente se le dificultaría levantarse temprano por las mañanas y, que si quería ser soldado, debía ser madrugador e higiénico. Hubo algunas risas en tono burlón, pero el chico aceptó con expresión apenada que quizás ese sería un punto a mejorar.

Análisis. Se considera que los objetivos de la sesión se vieron nuevamente mermados puesto que no hubo un cierre o un momento en el cual los jóvenes pudieran compartir cuáles son esos pasos a seguir para conseguir lograr sus objetivos en cada uno de sus proyectos. El cierre se

vio interrumpido a petición del director, puesto que necesitaba la ayuda de los jóvenes para completar una diligencia.

Aún con lo anterior se considera que algunos de los jóvenes se permitieron explorar posibilidades para conseguir sus objetivos haciendo preguntas a la facilitadora, o con la participación de sus compañeros, agregando las alternativas que daban estos a los pasos que les llevaran a la meta. Por esta razón se considera que los objetivos donde se establece que se espera que los jóvenes expongan sus necesidades manifiestas, se cubrió solo en los casos en que los jóvenes preguntaron a la facilitadora sobre sus dudas y solicitaron ideas para formular los pasos a seguir. Entonces, en esta sesión, se entendió a la exposición de las necesidades manifiestas; como lo que en ese momento los jóvenes no comprendían o no sabían cómo resolver preguntando a un compañero o a la facilitadora para recibir orientación.

En cuanto al objetivo sobre el desarrollo del sí mismo que le permita ir interactuando adecuadamente con su entorno, este se entendió como la definición de metas y pasos a seguir congruentes con la personalidad del joven; cuando éste reconoce los recursos de su entorno, su realidad y elige conforme a su persona y a sus propios recursos, habilidades, gustos e intereses. Viéndose desde ese punto, los jóvenes se plantearon metas conforme a lo que ya se había trabajado en los proyectos de vida escolar, laboral y social; de manera que los pasos que se plantearon seguir para conseguir sus objetivos estaban, en mayor o menor medida, relacionados con el cumplimiento de su meta, dependiendo del proyecto. En este sentido, fue notoria la diferencia de pasos plasmados en el caso de los jóvenes que pidieron ayuda u orientación comparado con los que no.

4.8.8 Tracemos posibilidades y tomemos decisiones.

Objetivo terapéutico. Lograr ajuste creativo a partir del recentramiento, de manera que puedan autorregularse organísmicamente y tomar conciencia de la importancia de la adquisición de responsabilidades.

Resumen. En esta ocasión se continuó trabajando con el material de la actividad de la sesión anterior. Entonces, ya que los jóvenes se habían planteado una serie de pasos para conseguir sus proyectos de vida escolar, laboral y social lo que seguía era que ellos pudieran detectar los compromisos o decisiones que debían asumir para conseguir dar dichos pasos.

La facilitadora entonces aprovechó el momento para explicarles la última parte de la actividad, poner señalamientos. Los señalamientos consistían en todas aquellas decisiones o compromisos que se debían tomar para poder cumplir con los pasos que les llevarían a sus metas.

Uno de ellos, por ejemplo, dijo que quería trabajar de mecánico, comentó que el director está enterado de su deseo, pero quizás él debería decidir hablar con el director para que, a la edad permitida, le dé permiso de buscar un empleo; diciendo que no necesariamente debería esperar a que el director llegue con una oferta de trabajo, sino que él salga a buscarla también.

Otro joven, en su proyecto de vida escolar, comentó que quiere estudiar la prepa y que no han salido oportunidades para que lo haga. La facilitadora le preguntó qué podría hacer para que a pesar de que por el momento no hay oportunidades internas en la institución para que continúe sus estudios, él pueda hacerlo. Este joven dijo con algunas dificultades que quizás podría buscar opciones escolares por su cuenta y presentarlas al director como propuesta. Sin embargo, lo dijo no muy convencido, como si hacerlo sea algo fuera de su alcance, aún con eso, lo puso en su hoja de meta escolar. Lamentablemente los comentarios, retroalimentación y cierre no se pudieron dar debido a que se interrumpió la sesión abruptamente cuando director entró al salón y pidió parar la sesión para que los jóvenes salieran a ayudarlo con otras actividades.

Análisis. Primeramente, el objetivo de “Lograr un ajuste creativo a partir del recentramiento, de manera que puedan autorregularse orgánicamente”; se entendió como esta capacidad de descubrir soluciones para hacer posibles la realización de sus metas a seguir, a partir del planteamiento de compromisos y decisiones.

Tal como se comentó, la sesión fue interrumpida, pero dos de los jóvenes lograron plantearse compromisos y decisiones, tal como el caso del joven que ha decidido buscar un espacio para trabajar de mecánico y otro joven que se plantea buscar oportunidades para estudiar su preparatoria. En ambos casos se logró que los jóvenes ya no dejaran esas responsabilidades en manos del director de la institución, sino que más bien comenzaran a dar muestras de iniciativa.

El objetivo de la toma de conciencia de la importancia de la adquisición de responsabilidades se hizo evidente cuando se retroalimenta a ambos jóvenes sobre las posibilidades que tienen, sobre todo en el caso del joven que desea estudiar la preparatoria, quien finalmente, se hizo consciente de que de no ser por su propia iniciativa no podría tener asegurado su acceso a la escuela. Probablemente se hubiesen conseguido los mismos resultados con el resto del grupo, lamentablemente la interrupción de la sesión fue definitivamente un factor que influyó directamente en los resultados de la intervención.

4.9 Discusión

Un individuo construye su autoconcepto a lo largo de su vida, a través de lo que va integrando a sí mismo a partir de las concepciones que tienen otras personas acerca de él (Arguello, González & Jobert, 2015). El diagnóstico nos ayudó a entender qué autoconcepto tenían los jóvenes, mientras que la intervención por su parte, aportó nuevos elementos no antes vistos a su autoconcepto. Goñi (2009) también menciona que el autoconcepto es un elemento fundamental para el buen funcionamiento profesional de la persona, debido a que ésta es su identidad; es decir,

cómo se percibe como persona entera ya sea en el área físico, emocional, psicológico, intelectual, social, capacidades o habilidades. Si la persona se observa a sí misma de manera positiva y amplia, en cada una de sus áreas, tendrá un mayor panorama de las posibilidades para plantearse como proyecto de vida.

En este sentido, el desarrollo de la intervención permitió realizar aportaciones a la construcción de un autoconcepto más amplio y funcional, pues durante las sesiones, los jóvenes agregaron nuevos elementos a su personalidad. Por ejemplo, habilidades no antes vistas, recursos no reconocidos o apoyos no considerados. Esto abrió la puerta a contemplar nuevas posibilidades para la elaboración de su proyecto de vida en cada una de sus áreas (escolar, laboral y social).

El fortalecimiento del autoconcepto, fue evidentemente facilitado a partir de la participación grupal y de su retroalimentación constante. Pues se generó un ambiente de participación, de retroalimentación y de reconocimiento de sí mismo, pero también del otro. Y es que el grupo, en el caso de los adolescentes y jóvenes, es considerado un espacio de encuentro y de contención, donde de los jóvenes pueden exponer sus inseguridades, miedo al fracaso o simplemente verbalizar sus dificultades de afrontamiento a la vida adulta; pues favorece la introspección tal como lo mencionan Sánchez, Sanz, Baro & Gómez (2006).

Durante la intervención los jóvenes comprendieron con mayor facilidad el significado de proyecto de vida, y su función como guía para conseguir sus metas. Aprendieron a pensar en función de sus gustos, intereses, apoyos y recursos; aprendieron a converger cada uno de ellos uniendo por ejemplo, la habilidad en el dibujo con el gusto por las computadoras, planteando la posibilidad de estudiar diseño gráfico en su proyecto de vida escolar.

Autores como Casares y Siliceo (2008) y Casullo y Cayssials (1994) mencionan la importancia del autoconocimiento, pues con ello, confirman que se facilita el tener una conciencia

amplia de los recursos de la persona. Otorgan importancia al conocimiento de los propios intereses, aptitudes, recursos económicos, e incluso el apoyo y opinión de las redes sociales significativas del individuo.

De esta manera, la intervención estuvo siempre orientada a retroalimentar el autoconcepto positivo como la manera de promover un autoconocimiento y reconocimiento de recursos, habilidades, gustos apoyos e intereses no antes vistos. La intención, promover el fácil desarrollo de un proyecto de vida, pues como ya se ha mencionado antes, el proyecto de vida implica conocerse y reconocerse (Casares y Siliceo, 2008).

Y es que es común que los adolescentes institucionalizados no tengan una idea sólida de lo que desean hacer profesionalmente, en lugar de ello, eligen su futuro basándose en las soluciones de otros, ya sea familia, hermanos, directores o cuidadores. Si bien es cierto es beneficioso contar con apoyo, pero, también implica un riesgo que los adolescentes tomen sus decisiones en base a otros, pues no eligen su propio destino (Carcelén & Martínez, 2008).

En palabras de otro autor, Nesci (2010), menciona que los jóvenes, por un lado, buscan su libertad, intentando tomar decisiones, los jóvenes también temen a esta libertad y desean ser “salvados” de ella haciendo lo posible para que otros tomen las decisiones por ellos.

Fue por esta razón, que durante la intervención se incluía en cada planeación, un pentágono integrador donde se proponía proyectar un plan a partir de los gustos, intereses, habilidades, apoyos y recursos. Esto con el fin de ayudar a tomar decisiones y autodirigir el propio destino del joven hacia el funcionamiento pleno de sus capacidades, motivaciones y objetivos de vida personal, familiar, social y de trabajo.

Hernández & Pintos (2012) mencionan que la toma de decisiones se da por medio de un proceso en el cual la persona visualiza y analiza diferentes posibilidades evaluando las posibles

consecuencias de su elección. En este sentido, nuevamente se cree que los jóvenes comprendieron la importancia de priorizar sus intereses, así como plantearse compromisos y tomar decisiones, pues estas influyen en gran medida en la realización exitosa de sus metas. Así mismo, los jóvenes reflexionaron sobre la importancia de asumir un papel activo en la toma de decisiones, haciendo uso de la iniciativa y no dejando esta tarea en manos de los directores de la institución.

Por último, se cree que fue de vital importancia el que los jóvenes pudieran reconocer a la institución como una de las fuentes de apoyo más próxima a ellos, pues quienes reconocieron que no cuentan con el apoyo incondicional de sus familiares, se encontraron con la posibilidad de contar con el apoyo o guía por parte del personal de la institución, ya sean directores, cuidadores o incluso compañeros egresados. Pues el saber que verdaderamente hay una fuente de apoyo les otorga esperanza en cuanto a no estar solos al momento de enfrentarse al mundo.

Capítulo V. Evaluación y conclusiones

Este capítulo de evaluación y conclusiones se dividirá en dos secciones. En la primera parte se revisará la evaluación de la intervención a partir de un post-test; es decir, a partir de la reaplicación de las mismas técnicas que en la etapa diagnóstica. En este sentido, el análisis de la evaluación se realizó con la misma estrategia utilizada en el capítulo de resultados de intervención. Se presentan los objetivos terapéuticos, se agrega un resumen de lo que sucedió en la sesión y un análisis donde se explica de qué manera se lograron o no los objetivos. Y, a manera de cierre, se agrega una evaluación sobre las aportaciones de la intervención al autoconcepto, al proyecto de vida y a la toma de decisiones.

La segunda parte está dedicada a las conclusiones generales del trabajo. En esta sección se incluyen los aciertos, las limitaciones y las líneas futuras de intervención y acción.

5.1 Evaluación de intervención

La evaluación se realizó en dos sesiones continuas. La primera se denominó **“Yo sé que quiero, ¡plasmemos todo!”** y la segunda sesión **“Despedida ¿qué he aprendido?, ¿qué me ha gustado?, ¿con qué me voy?”**. Ambas sesiones compartieron el mismo objetivo terapéutico, el cual se señala a continuación:

Objetivo terapéutico. Promover un sí mismo fuerte (más estructurado).

Resumen. La decisión de integrar las sesiones se basó en considerar que sería importante dar continuidad inmediata, ya que el comenzar la sesión con la aplicación de un cuestionario fungió como una estrategia de caldeamiento para la elaboración del dibujo final de proyecto de vida.

Para asegurar la participación de los jóvenes, se les avisó con anticipación y, considerando, que el tiempo de atención era más amplio, se cuidó que la dinámica no fuera cansada.

La primera actividad consistió en contestar un cuestionario, el cual era muy similar al que contestaron en la primera sesión. La razón de su parecido fue conocer si había cambiado la percepción de proyecto de vida de los jóvenes a partir de lo que se hizo en el taller. Es decir, funcionó como un pretest-postest. Este cuestionario constaba de cinco preguntas centradas, principalmente, en la exploración del conocimiento adquirido durante el taller en temas de proyecto de vida (ver apéndice R). Se les solicitó que lo contestaran de forma sincera.

Posteriormente se les propuso a los jóvenes que dibujaran y escribieran cómo en el momento actual, después de la intervención, visualizan su proyecto de vida. Se les pidió incluir lo escolar, laboral y social; así como la forma en que conseguirían cada una de sus metas y decisiones o compromisos adquiridos para cumplirlo. Una vez dicho esto, la facilitadora entregó los rotafolios a cada uno de los jóvenes, junto con material didáctico para poder construirlo.

Cuando los jóvenes fueron terminando sus dibujos, la psicóloga les pidió que le contaran de uno en uno de qué trataba su proyecto de vida. Fue interesante notar cómo es que los jóvenes hicieron uso de su creatividad para incluir sus proyectos de vida escolar, laboral y social. Fue visible la diferencia entre los primeros dibujos de proyectos de vida (Ver figura 9) y los de esta última sesión (Ver figura 10).

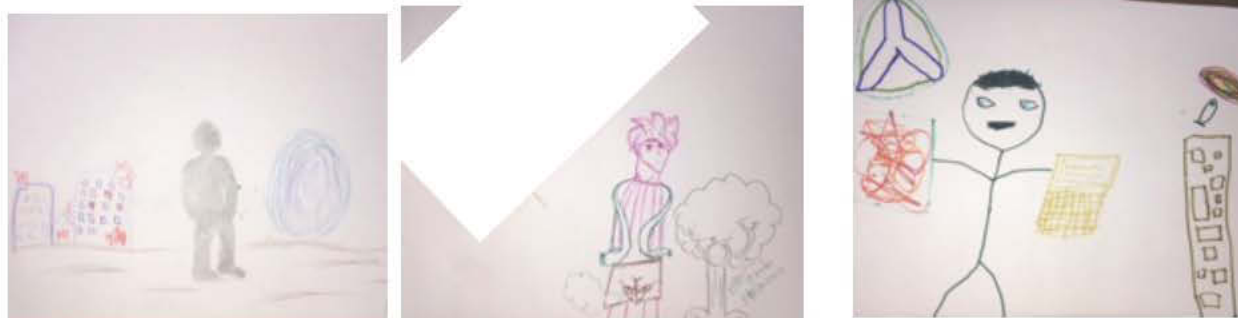


Figura 9. Ejemplos de proyectos de vida elaborados en el diagnóstico. De izquierda a derecha, la imagen muestra un joven que se plantea hacer un agujero negro, un joven que se dibuja a sí mismo junto a un árbol y finalmente un joven que desea ser un doctor que haga experimentos con humanos.



Figura 10. Proyectos de vida en la evaluación. De izquierda a derecha, la imagen muestra que el joven quiere buscar una escuela preparatoria, encontrar un empleo que le permita pagar sus estudios y ahorrar para comprar una casa donde vivir con su nueva familia. El segundo dibujo es de un joven que desea estudiar la preparatoria con carrera técnica, para continuar trabajando con computadoras y formar una familia. En la tercera imagen, el joven describe que quiere entrenar béisbol, aprender mecánica, “reventar con control” (control de ira), continuar practicando sus creencias, casarse a los 24 años, formar una familia y encontrar a sus hermanos.

Cuando todos terminaron de explicar sus dibujos, se les propuso hacer una galería con sus trabajos, incluyendo el primer dibujo (de diagnóstico). Se les planteó la posibilidad de invitar a los cuidadores y a los directores, de manera que pudieran hablar de sus proyectos. Los jóvenes accedieron y prepararon el salón para la invitación del personal de la institución.

Posteriormente, estando todos reunidos, la facilitadora dio unas palabras para iniciar la presentación de los proyectos de vida; agradeció a los jóvenes por su participación y a los invitados por estar presentes en el cierre del taller. Dijo que haber estado en el taller fue una bonita experiencia y que ahora tocaba compartir lo que se había hecho con la gente que cuida de los jóvenes. Dicho lo anterior uno por uno tomó su lugar en el centro del salón y narró su proyecto de vida mostrando su dibujo.

Al terminar las presentaciones de proyectos, la facilitadora entregó unos reconocimientos a los jóvenes por haber hecho un “excelente proyecto de vida” (ver apéndice Q), cada uno de ellos recibieron el suyo con imágenes de su súper héroe favorito.

Los dos invitados que pudieron asistir permanecieron atentos, curiosos, hicieron algunas preguntas y mostraron sorpresa cuando los jóvenes terminaban de exponer su proyecto actual y después mostraban su primer dibujo. Al terminar las exposiciones se retiraron y para finalizar, ya solo con los jóvenes; la facilitadora les dio unas palabras. Dijo que había sido una experiencia muy bonita, que le agradó mucho esta última actividad de presentación de proyectos de vida y que está segura que con el potencial que tienen seguro lo lograrán. Como regalo final se entregó a cada uno de ellos dos cartas personalizadas con diferentes palabras. Unas cartas fueron escritas por la psicóloga que anteriormente estuvo trabajando con ellos y las otras por la facilitadora. Todos recibieron sus dos cartas y las leyeron inmediatamente. En ese momento, los chicos no hicieron comentarios a la psicóloga, pero le pidieron que se quedara a comer con ellos. Fue hasta que la psicóloga volvió a verles para su sesión de terapia individual, que varios de ellos se acercaron a ella para agradecerle por sus cartas.

Análisis

Tomando en cuenta el objetivo terapéutico que habla sobre promover un sí mismo más fuerte, se propusieron las dos actividades principales de estas sesiones donde estas equivalen a un post-test. Dichas actividades como se leen en el resumen, fueron la aplicación de un cuestionario y el dibujo de un proyecto de vida.

En este análisis se comparan primeramente algunas de las respuestas que los jóvenes dieron en la fase diagnóstica y las respuestas que se dieron en la fase de evaluación. Se intentará que las imágenes o aseveraciones que se muestren sean del mismo sujeto, de manera que los cambios de contenido sean evidentes para el lector. Sin embargo, en algunos casos esto no fue posible, debido

a que algunos jóvenes no continuaban en la institución para el cierre del taller o porque durante el mismo se incluyeron nuevos integrantes.

En cuanto a los cambios observados en el cuestionario, se encontraron las siguientes respuestas que los jóvenes dieron en el cuestionario diagnóstico y posteriormente al cuestionario de la fase de evaluación.

En la pregunta *¿Qué es proyecto de vida o a qué te suena?* Se obtuvieron respuestas como: *Nada (Rodrigo, 16 años), pues yo creo que es ponerse de acuerdo de tu vida (Jesús, 12 años), sirve para conocerte a ti mismo (Armando, 17 años).* Por otro lado, en la fase de evaluación se encontraron las siguientes respuestas: *Un plan de mi vida de como quiero que sea (Antonio, 16 años), algo que realizas para tu futuro de lo que quieres ser (Néstor, 16 años), pensar en las cosas que quieres hacer de grande (Quique, 16 años), hacer una meta y carrera (Armando, 17 años).*

Como es evidente, para el final del taller los jóvenes tenían una idea más aterrizada del significado del proyecto de vida, pues ahora sus respuestas van enfocadas hacia la elaboración de un plan futuro de lo que se quiere ser o hacer.

Cuando los jóvenes contestaron a la pregunta *“¿Crees que es importante tener un proyecto de vida? ¿Por qué?* Se dieron respuestas como: *Sí, pues es importante trabajar, tener hijos (Jesús, 12 años), sí por tu futuro (Rodrigo 16 años), sí porque quiero ser alguien en la vida (Alejandro, 14 años), Sí porque te va a servir para tu vida diaria (Quique, 16 años).* Mientras que sus respuestas en la fase de evaluación fueron: *Sí, porque debes planear tu vida (Quique 16 años), sí porque es algo que vas a lograr (Alejandro, 14 años), para tener una meta, sino lo tienes no sabes que hacer (Rodrigo, 16 años), sí porque con esto pensamos que queremos hacer (Rogelio, 17 años), sí porque yo creo que te ayuda a salir adelante (Néstor 16 años), sí porque puedes visualizarte más allá de lo que piensas (Antonio, 16 años).*

Se puede observar que las respuestas de los jóvenes en relación a la función de sus proyectos de vida han cambiado; pues en un principio hacían simplemente alusión al futuro y a lo que espera cotidianamente la sociedad de un adulto; mientras que en la fase de evaluación la visión del proyecto de vida parece haber cambiado hacia una idea que plantea preguntarse cómo desean que sea su futuro y de esta manera crear una especie de guía para no perderse y para lograr lo que se proponen.

En la pregunta “¿Cómo planeas verte en dos años? ¿Cómo lo lograrías?” los jóvenes respondieron en la fase de diagnóstico lo siguiente: *No sé (Jesús, 12 años), ser mayor de edad, lo lograré pasando tiempo tratando de mejorar (Quique, 16 años), más inteligente (Alejandro, 14 años)*. Por otro lado, en la fase diagnóstica los jóvenes respondieron: *En el albergue, estudiando y trabajando (Rodrigo, 16 años), estudiando la preparatoria (Jesús, 12 años), estudiando y aprendiendo un oficio (Rogelio, 17 años)*.

En este caso los jóvenes pasan de hablar de “no saber”, lo obvio “mayor de edad”, a visualizar lo que ellos consideran estar haciendo en dos años. En este sentido, los jóvenes se sitúan en su realidad dependiendo de edad, pues unos aún seguirán siendo menores de edad y otros están cerca de la mayoría de edad, por lo que sus proyectos de vida en dos años pueden ser, en resumen, estudiar o trabajar.

En la pregunta “¿cómo planeas verte en cinco años?” los jóvenes respondieron, primeramente: *con novio (Alejandro, 14 años), con hijos y con una familia porque es lo que tengo que hacer (Quique, 16 años), no sé (Jesús, 12 años)*. Mientras que, por otro lado, en la fase de evaluación: *Con una familia y trabajando para sacar a delante a mi familia (Antonio, 16 años), ya trabajando y casado (Rogelio, 17 años), en la militar (Rodrigo, 16 años)*.

Los jóvenes en un primer momento del taller nuevamente, pareciera que responden en función a lo que ya tiene estipulado la sociedad, mientras que al finalizar el taller se visualizan principalmente desde la parte social haciendo referencia a la pareja y a los hijos; sin embargo, también se menciona el trabajo o los oficios en donde se ven desempeñándose.

Finalmente, en la pregunta “¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿Cómo lo lograrías?” los jóvenes respondieron en el diagnóstico: *No sé (Jesús, 12 años), Más viejo y pensando (Quique, 16 años), más guapo (Alejandro, 14 años)*. Y, en la fase de evaluación algunas de las respuestas fueron: *Tener mi taller y trabajar (Rodrigo, 16 años), estudiando mi carrera de arquitecto (Jesús, 12 años), Trabajando y enseñando a mis hijos a superarse (Antonio, 16 años), trabajando y estudiando (Quique, 16 años)*.

En esta última pregunta pareciera más evidente el cambio, pues las respuestas en un principio tienen un tinte superficial “*más viejo, más guapo*”, mientras que terminado el taller los jóvenes rescatan como recurrente y primordial el tema laboral, pues en su mayoría mencionan el trabajo o los estudios y, adicionalmente a la familia. En ese sentido, los jóvenes dejan ver dentro de sus visualizaciones futuras, un proyecto de vida escolar, laboral y social. Si bien, no todos mencionan las tres partes del proyecto de vida que se estuvo trabajando a lo largo del taller, pareciera que al finalizar encuentran una idea más clara de lo que desean en su futuro.

También es importante rescatar que las preguntas de visualización futura (cómo se ven en dos, cinco o diez años), son preguntas que invitan a conocer sobre la toma de decisiones de los jóvenes, y, que a partir de la poca descripción del cómo se lograrían cada uno de sus objetivos, es evidente que aún hace falta reforzar el tema de su autonomía en la toma de decisiones; más aún con eso, se considera que el avance es notorio en cuanto al aterrizaje realista de su situación actual y de sus capacidades.

En cuanto a los dibujos de proyecto de vida y a la presentación que se dio al personal de la institución. Uno de los jóvenes compartió que al salir de la institución quiere buscar a sus hermanos, trabajar como mecánico, entrenar béisbol, continuar asistiendo a la iglesia, conocer a alguien para hacer una familia y cuidarla (ver figura 11). Este joven no estuvo en la sesión de evaluación, sin embargo, cuando se integró al grupo se le preguntó sobre su proyecto de vida y mencionó, en ese momento, solamente que le gustaría ser beisbolista. En el caso de este joven fue interesante ver cómo ha pasado de mencionar solamente el béisbol a dar una respuesta que como se puede ver en figura 11, integra aspectos de su proyecto escolar, laboral y social.



Figura 11. Proyecto de vida final

El joven Armando dijo que quería estudiar la preparatoria y que, para ello, buscaría opciones para poder hacerlo, quiere esforzarse en la escuela, trabajar para pagar sus estudios de diseñador gráfico y quiere formar una familia (ver figura 13). Este mismo joven compartió en la fase diagnóstica, un proyecto de vida que hablaba sobre hacer un agujero negro (ver figura 12).



Figura 12. Proyecto de vida de diagnóstico



Figura 13. Proyecto de vida final

Armando muestra un cambio en su proyecto de vida que demuestra apego a la realidad al finalizar el taller, esto es evidente cuando menciona lo que desea hacer en su futuro, e incluso, dar

algunas ideas de cómo podría lograrlo. Esto último se considera un avance en el joven, pues en un comienzo del taller, Armando hablaba sobre las soluciones que podía ofrecerle el director de la institución sin considerar lo que podría hacer él mismo y que estaba en sus manos para lograrlo.

Otro joven dijo que quería ser mecánico, que iba a hablar con el director para que a la edad de 17 años le permitiera buscar un empleo. Mencionó también que quiere estudiar la prepa mientras trabaja y que cuando gane suficiente independencia le gustaría conocer a una persona y casarse, tener hijos y más adelante le gustaría fundar una casa hogar para jóvenes adolescentes embarazadas (ver figura 14).

Este joven no participó en el taller durante la fase diagnóstica, sin embargo, se considera que al finalizar el taller fue uno de los jóvenes que compartió una descripción más amplia de lo que desea proyectar en su futuro tomando en cuenta los tres aspectos (escolar, laboral y social) además de que agregó, tanto en su dibujo, como en su exposición, algunas tareas que podría realizar para conseguir sus objetivos.

Por último, otro de los jóvenes al compartir su proyecto de vida comentó que estudiará la preparatoria, entrará a la universidad a estudiar arquitectura, construirá su casa, se casaría y tendría hijos (ver figura 15)



Figura 15. Proyecto de vida final

Este joven fue quien, en la fase diagnóstica, compartió que le gustaría ser doctor para poder hacer experimentos y mutilaciones humanas, ser rico, vivir en un edificio y escupir a sus hermanos

desde el último piso y hacer un portal para escapar de alguna invasión o tercera guerra mundial (ver figura 16).



Figura 16. Proyecto de vida de diagnóstico

Retomando el objetivo que habla sobre el fortalecimiento del sí mismo, el cual se entiende como todos estos nuevos insumos que son agregados al “sí mismo” de cada uno de los individuos. Háblese de aprendizajes, de adquisición de conocimiento, de habilidades no antes vistas, de nuevas soluciones o de toma de decisiones. Se observa que finalizado el taller los jóvenes tienen la capacidad de plantearse un proyecto de vida y dar mayor estructura conforme a su individualidad, es decir, conforme a su personalidad, a sus ideales y a sus propios deseos.

Y es que al finalizar el taller los jóvenes se mostraron originales, auténticos, libres de decir lo que quieren para su vida. Ya no siendo influenciados por otras personas o figuras, de manera que se anulen y proyecten a partir de las expectativas de otros. Sino desde el nuevo conocimiento adquirido de sus habilidades, gustos, recursos y apoyos los cuales les otorgan la seguridad elegir conforme a sus propios parámetros.

5.2 Discusión

La evaluación de la intervención sobre el taller que presentó esta investigación demostró cambios en la percepción que tienen los jóvenes alrededor del proyecto de vida, fue evidente una

evolución en el mismo, pues tal como se muestra en el análisis de evaluación; los jóvenes pasaron de tener una visión superficial y en algunos casos obvia de su futuro (“más alto”, “más viejo”), a permitirse poner sobre la mesa tres aspectos fundamentales que engloban el proyecto de vida (escolar, laboral y social) y descubrir junto con el grupo, cuáles son sus habilidades, sus gustos, sus intereses, sus recursos y los apoyos con los que cuentan.

Pareciera que esto último pudiera obviarse, sin embargo, en estas poblaciones es común encontrarse con que los jóvenes no tengan una idea clara de su autoconcepto; razón por la cual se reitera la importancia del trabajo en grupo, pues como lo menciona Sánchez, Sanz, Baro & Gómez (2006), el grupo proporciona un espacio donde los jóvenes pueden verbalizar sus miedos o dificultades para enfrentarse a la vida adulta, permite la retroalimentación y favorece la introspección. En este sentido, cuando los jóvenes se encontraban sin alternativas al momento de la elaboración de sus proyectos de vida, recibieron la retroalimentación de sus compañeros y esto permitió que se vieran a sí mismos.

La evaluación evidencia la efectividad de la inclusión de las variables autoconcepto y toma de decisiones al proyecto de vida. Por un lado, los reforzadores al autoconcepto de los jóvenes dieron insumos positivos para el planteamiento de su proyecto de vida, mientras que el abordaje de la toma de decisiones les dio fuerza y una mayor estabilidad a sus elecciones.

Comúnmente los jóvenes institucionalizados no tienen una idea preestablecida de lo que quieren como proyecto de vida. Algunos de estos adolescentes basan sus decisiones conforme a lo que dicen los otros y no en una decisión consciente y personal. Esto pone en riesgo su permanencia escolar y ocasiona cambios inestables en la trayectoria laboral (Carcelén & Martínez, 2008).

En este sentido, el taller pretendía otorgar a los jóvenes los conocimientos suficientes para entender lo que engloba un proyecto de vida, facilitando su elaboración a partir del autoconcepto

el cual también se trabajó. Si bien no en todas las sesiones se lograron los objetivos en su totalidad, en la sesión de evaluación se pueden observar los cambios evidentes. Se cree que los resultados positivos de la intervención se deben a la promoción de la reflexión y retroalimentación grupal para así, como dice Guichard, (1995) citado en Carcelén & Martínez, 2008 esto es una forma efectiva para acompañar a estos jóvenes el descubrimiento de sus propios potenciales.

Y es que como dice, Pérez Olvera (2006), el joven no necesariamente tiene que tener un proyecto de vida determinado, sino estar capacitado para plantearse lo que quiere y lo que puede hacer, de manera que eso le permita ser flexible y replantearse las veces que sea necesario, algún cambio a su proyecto.

Como se vio a lo largo de las sesiones, los jóvenes se planteaban ciertos proyectos, estos fueron cambiando; algunos permanecieron, otros evolucionaron, algunos se pusieron en marcha y otros cambiaron completamente. Pues no se pretende que los jóvenes elaboren un proyecto de vida y se quede fijo, sino que aprendan a elaborarlo, lo cual se observa, fue exitosamente logrado.

Sería importante reforzar la autonomía de los jóvenes institucionalizados. Con la intervención se logró hacer aportaciones significativas a su toma de decisiones autónoma; sin embargo, algunas de las respuestas que dan los jóvenes evidencian la importancia de continuar reforzando este tema.

Si bien, el contexto en el que se encuentran los jóvenes, les ha formulado retos importantes en el desarrollo de su propia autonomía, pues por el mismo ritmo que exige una institución donde todo ya está “organizado”, los jóvenes crecen sin mucho margen de poner a prueba sus decisiones de manera que pongan en práctica su autonomía. Esto último alimenta sus inseguridades de enfrentamiento debilitando la posibilidad de que los jóvenes consideren importante elaborar su

proyecto de vida; tal como se puede observar en las actividades de diagnóstico (Carcelén y Martínez, 2008).

Sin embargo, no porque exista en un principio cierta apatía a poner en práctica su autonomía, no se debe de dejar de insistir en su acompañamiento para que la ejerzan; pues estos jóvenes aun estando en etapa de adolescencia, están próximos a retirarse de la institución por lo que es necesario que las instituciones promuevan espacios de aprendizaje en la adquisición de autonomía para su toma de decisiones, trabajar en su autoconcepto y acompañamiento en la elaboración de su proyecto de vida. Pues al estar cerca de su egreso, lo anterior también aporta de manera positiva a la elaboración del duelo por la que atraviesan inevitablemente los jóvenes; de manera que puedan desligarse de la institución además de reflexionar acerca de lo que esperan al salir de ella y lo que implica enfrentarse a la sociedad (Carcelén & Martínez, 2008).

5.3 Conclusiones generales del trabajo

A continuación, se presentan las conclusiones generales del presente trabajo de investigación. Para esto, se separan las mismas a partir de aportaciones de la intervención a las variables propuestas (proyecto de vida, autoconcepto y toma de decisiones), los aciertos, las limitaciones y las líneas de trabajo y acción.

5.3.1 Aportaciones de la intervención al autoconcepto, al proyecto de vida y a la toma de decisiones.

En México no se han encontrado reportes de programas dirigidos a desarrollar habilidades sociales en adolescentes que viven en condiciones de institucionalización; hay diversas investigaciones que señalan la importancia de atender a esta población debido a la gran cantidad de problemas en el desarrollo psicológico y social que puede sufrir la población antes, durante o después de vivir de manera institucionalizada (González, Rueda, & Guevara, 2012).

El modelo institucionalizado de nuestro país garantiza abastecer las necesidades primarias y básicas de los NNA que están bajo su cuidado. Sin embargo, se ven limitadas de aportar positivamente al autoconcepto de cada uno de estos NNA (Pérez, 2008). En este sentido no está de más mencionar que la posibilidad de abastecer de afecto a cada uno de los NNA se ve aún más complicado; pues estos espacios comúnmente se encuentran sobrepoblados, con poco personal de cuidado o con su rotación constante; situación que afecta directamente su desarrollo psicológico y social.

Los jóvenes institucionalizados se ven limitados en el desarrollo de habilidades; debido a esto, comúnmente experimentan una inseguridad en sí mismos y falta de conocimiento respecto a sus capacidades que les permitan el afrontamiento positivo al integrarse a la sociedad (Pérez 2008).

Fue por eso que se pensó en una intervención que atendiera una de las necesidades más inmediatas de los adolescentes, su integración a la sociedad. A partir de ello se consideró que era indispensable promover el desarrollo de un proyecto de vida y, en este sentido, detectar que estaba haciendo falta para que se pudiera lograr. Los hallazgos mostraron que los jóvenes contaban con un pobre autoconcepto, elemento primordial para la elaboración de un proyecto de vida ya que es la unidad fundamental de la consolidación de la personalidad (Goñi, 2009).

Por todo lo que se describe en los párrafos anteriores; se entiende que, en la intervención, el proyecto de vida se trabajó de la mano con el fortalecimiento constante del autoconcepto. Esto se logró a largo de las sesiones a partir del reconocimiento de habilidades, gustos, intereses, apoyos y recursos en los tres proyectos que se propusieron (escolar, laboral y social). Fue así como con los jóvenes comenzaban a identificar aspectos no antes vistos y agregaron a su persona los elementos más significativos que recogieron a través de la participación grupal (Purkey, 1970 citado en Guido, Mújica & Gutiérrez, 2011).

El trabajo constante en el fortalecimiento del autoconcepto de los jóvenes, hizo aportaciones positivas a la elaboración de sus proyectos de vida; esto se puede observar en las imágenes que se presentan en análisis de resultados de intervención (ver figuras 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16). En esas imágenes se encuentran cambios significativos en los elementos que incluyen los jóvenes en sus dibujos de proyecto de vida. Anteriormente los jóvenes presentaban como posibilidad de proyecto de vida, ideas no aterrizadas a la realidad (población de planeta extraterrestre, creación de agujeros negros, portal de escape, etc.) y, al finalizar el taller los jóvenes se plantearon ideas más pensadas que además, en la mayoría de los casos incluyen los tres proyectos (escolar, laboral y social) correspondiendo siempre a sus gustos, intereses, habilidades, apoyos y recursos.

Durante el trayecto del taller se detectó la importancia de fortalecer la autonomía del adolescente en relación a la toma de decisiones. Los adolescentes institucionalizados al ser, en su mayoría, personas que han pasado gran parte de su vida dentro de una institución, tienen poco contacto con la autonomía, esto debido a que las instituciones, por su naturaleza, manejan un esquema preestablecido y que en muchas ocasiones también es inflexible.

Las instituciones manejan ciertas “formas” que permiten su funcionamiento; hay horarios, reglas, espacios, lugares y tiempos marcados de tal manera que la institución pueda funcionar. Sin embargo, los adolescentes que se acercan a la mayoría de edad y que antes estaban bajo la estandarización de las formas de la institución, ahora deben adquirir conocimientos previos tanto básicos (utilización de transporte, elaboración de alimentos, manejo de dinero, pago de servicios, entre otros) como trascendentales (empleo, administración de recursos, elección de carrera, etc).

En este sentido el abordaje del proyecto de vida en esta intervención, tuvo como propuesta el buscar que los jóvenes se percataran de elementos que antes vistos de manera que se alimentara positivamente su autoconcepto.

Así mismo, se exploró lo que los jóvenes desean que suceda al salir de la institución. Esto con el objetivo de darle más fuerza a la importancia de abordar y elaborar un proyecto de vida, pero también con la intención de que los jóvenes reconocieran la importancia de sus decisiones para la realización de sus metas y de su papel protagónico para que estas se cumplan satisfactoriamente.

5.3.2 Aciertos.

Se considera que fue positivo tener como eje central en el desarrollo del proyecto de vida, el autoconcepto, pues diversos autores como Goñi (2009), Arguello, González & Jobert (2015) y Casares y Siliceo (2008), mencionan al autoconocimiento como un elemento principal para plantearse un proyecto de vida, pues no se pueden trazar rutas de vida sin antes conocer y reconocer el potencial que tiene la persona, sus habilidades, intereses, realidad actual y los recursos con los que cuenta.

En cuanto a la modalidad grupal se considera también que fue un acierto, pues el grupo fungió como un espacio que contenía mecanismos terapéuticos donde los jóvenes compartían experiencias, daban consejos, otorgaban acompañamiento, contención, retroalimentación y *feedback* (Vinogradov & Yalom, 1996). Lo anterior son consideradas como características particulares de la intervención grupal y sus beneficios se observaron en diferentes momentos de la intervención. Por ejemplo, cuando los jóvenes se apoyaban en la realización de sus proyectos de vida, ayudaban a un compañero a resolver alguna duda, retroalimentaban el autoconcepto positivo, o daban *feedback* situando a algún miembro en la realidad.

Por otro lado, siendo al facilitadora una psicóloga con poca experiencia y conocimiento teórico de manejo grupal, es posible que el lector no encuentre suficiente evidencia de evolución positiva en el grupo donde se intervino; sin embargo se considera que los resultados positivos se deben al conocimiento que sí tiene en cuanto a las características de la población institucionalizada, a su genuino interés en ella y a que los jóvenes ya estaban familiarizados con ella puesto que estuvo trabajando con ellos un año con actividades grupales.

5.3.3 Limitaciones.

Si bien, tanto el autoconcepto como el proyecto de vida demostraron un cambio positivo significativo en la población a partir de la intervención. Se rescata que la toma de decisiones se reconoce como un elemento a trabajar con mayor profundidad. Las aportaciones en este tema fueron casi superficiales quedando solo en la reflexión y no precisamente en la capacitación específica de este tema en particular.

La reflexión para la concientización de la toma de decisiones se realizó a partir de preguntas y de la retroalimentación grupal. Se pueden dar algunos ejemplos, como el caso de Armando quien deseaba estudiar su preparatoria y tenía planeado esperar a que el director le diera una opción de estudio; fue a partir de preguntas y de la participación grupal que Armando decidió generar el compromiso de buscar escuelas que se adapten a su realidad actual y a buscar un empleo para asegurar su posibilidad de estudiar, en caso de que la institución no encuentre donantes que paguen por sus estudios Armando sería quien deberá financiarlos. Y es que, llegados los 17 años, los jóvenes van perdiendo los “privilegios” de los que gozaban como menores, pues se acercan a la mayoría de edad, edad en que la institución legalmente no tiene ninguna responsabilidad para con el joven. Los apoyos que el joven reciba serán más bien condicionados por la situación actual de la institución y los términos en los que se encuentra la relación joven-institución.

Otro aspecto que se consideró en el diagnóstico, pero no en la evaluación fue el autoconcepto. Se rescatan elementos positivos a lo largo de las sesiones de intervención; sin embargo, no se realizó un post test del dibujo de la silueta, el cual hubiese otorgado evidencias tangibles y específicas sobre la evolución positiva en este aspecto.

Entre las limitaciones de la facilitadora se encuentran: poca habilidad para aplicar las técnicas para mantener al grupo en el “aquí y en el ahora”; además de poca experiencia en el manejo de grupos con fines didácticos-terapéuticos, lo cual se traduce por ejemplo, en los momentos de dispersión que se presentaron en algunas sesiones.

5.3.4 Líneas futuras de intervención y de acción.

El aprendizaje de la toma de decisiones está íntimamente relacionado con el fortalecimiento de la autonomía personal. Por lo tanto, sería importante acompañar al joven para que pueda aprender a reconocer y valorar su responsabilidad y capacidad intrínseca que tiene al tomar las riendas de su propia vida (Chahín & Mantilla, 2010).

En este sentido, la libertad de su propia autonomía consiste en ser consciente de esta determinación y autodirigir su propio camino, y, hasta donde es posible, ir tomando las decisiones personales que aceptan o rechazan la influencia cultural creando un estilo propio (Arias y otros, 1998 en Nesci, 2010).

Y es que, los jóvenes, hablando particularmente de la población con la que se trabajó, están próximos a retirarse de la institución. Es necesario que elaboren el duelo por separarse de ella y al mismo tiempo, que forjen la seguridad de contar con las capacidades necesarias para enfrentarse al mundo e integrarse exitosamente a la sociedad.

Por esta razón se considera imprescindible que las líneas de investigación y trabajo futuras rescaten en la manera de lo posible, el abordaje del aprendizaje para la toma de decisiones con los

jóvenes. Ya sea a través de procesos terapéuticos individuales o de talleres como el que se propuso en esta investigación.

Por otro lado, se sugiere trabajar directamente con los cuidadores y directores, orientándoles en el acompañamiento necesario para que apoyen el “desprendimiento” de los jóvenes. Que en este sentido, al salir de la institución estén preparados para enfrentarse a la sociedad.

Dado que los cambios significativos y a gran escala se dan en conjunto, es decir, tal como pasa en terapia infantil, donde se trabaja con el niño, pero al mismo tiempo con los familiares cercanos al menor. En este caso se sugiere, que se creen estrategias conjuntas psicólogo-personal de institución, de manera que se apoye la transición de los jóvenes que están próximos a desligarse de la institución. Esto, posiblemente a partir de juntas o reuniones donde se aborden temáticas tales como la toma de decisiones, proyecto de vida, autoconcepto y temas generales (finanzas, empleo, elaboración de alimentos, búsqueda de vivienda, opciones de escolarización, opciones de oficios, entre otros).

5.3.5 Aprendizajes

Como aprendizajes se encontró que, efectivamente hay una relación contundente entre el autoconcepto y el proyecto de vida; en el sentido de que a mayor conocimiento de sí mismo, mayor facilidad de plantearse un proyecto de vida acorde al individuo.

En este sentido el haber propuesto como forma de trabajo, el plantear objetivos terapéuticos con perspectiva fenomenológica, aportó positivamente al fortalecimiento del sí mismo a través de la interacción “aquí y ahora” con las intervenciones y feedback de los jóvenes. Esto ayudó a que se descubrieran elementos no antes vistos y por ende, ampliar su autoconcepto positivo.

La experiencia que comparten los jóvenes podía ser objeto de burla para el grupo, sin embargo, con la intervención de la facilitadora, para manejar esos momentos, parece que fue también de aprendizaje para los jóvenes, pues conforme pasaban las sesiones, en los momentos como los que se mencionan, era el grupo quien ahora podía entrar a tomar las riendas y autoregularse.

Y es que el manejo de grupos como lo menciona (Vinogradov & Yalom, 1996), promueve que el grupo llegue a un punto donde, sin necesidad del facilitador, este pueda autoregularse (Vinogradov & Yalom, 1996). Situación que no demerita el ejercicio del terapeuta, sino que acrecienta las capacidades del grupo. Formulando a la autorregulación grupal, como uno de los objetivos terapéuticos de cualquier intervención grupal.

En este sentido fue de mucho aprendizaje ver como los jóvenes asumieron este rol sin necesidad de empujarlos hacia ello, sino de manera natural y auténtica.

Muchas pueden ser las conjeturas que se hacen en los ambientes administrativos de trabajo directo con estas poblaciones, algunas de las veces con una visión bastante pesimista sobre el futuro y las capacidades de los adolescentes. El poder trabajar tan de cerca con la población abrió un panorama totalmente diferente para la facilitadora, pues pudo estar en contacto con esa “fuerza de vida” de la que están impregnados los jóvenes; quizás sí con sus dificultades particulares tanto como individuos como de todos los derivados de la institucionalización. Ante la mirada de la psicóloga cada uno de ellos fue revelando su genuinidad, su vitalidad y sus ganas de ser- estar en el mundo. Fortaleza que identifica como significativa para su próxima integración a la sociedad.

Por otro lado, permanecer cerca de dos años con los jóvenes, creó vínculos. El haber permanecido constante con la población por periodo de dos años fue definitivamente un acierto, pues esto evidentemente aportó positivamente a la generación de rapport con los miembros del

grupo, así como de cercanía afectiva. Si bien, siempre estuvo definida la línea terapeuta-adolescente. Tanto los adolescentes como la psicóloga, se dieron la libertad de jugar, platicar, divertirse y reírse mucho durante el tiempo que estuvieron juntos.

No está de más decir que la experiencia en sí fue enriquecedora y muy significativa para la psicóloga, pues sin duda el tiempo dedicado a estos jóvenes fue de grandes descubrimientos y aprendizajes. Un acercamiento humano, de mutuo respeto y admiración hacia cada uno de los corazones de estos jóvenes.

Referencias Bibliográficas

- Argaez Rodríguez, S. (2015) *Taller a padres: detección y prevención de factores de riesgo en adolescentes*. (Tesis de licenciatura). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Arguello, J., González, M., & Jobert, M. (2015). *Niños institucionalizados: Como desarrollan la identidad y el apego*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (p. 4). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Bolio, Antonio P. (2012) *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX* Reencuentro, núm. 65, diciembre, 2012, pp. 20-29 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México
- Bonilla Hernández, S. (2008). *La participación local: Espacio de formación humana y desarrollo local. La dinámica comunitaria y el programa "Agua para Siempre"*. (Tesis de maestría). Universidad de las Américas Puebla, San Andrés Cholula, Puebla, México.
- Carcelén Velarde, M., & Martínez U., P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, XXVI (2), 255-278.
- Casares, C., & Siliceo, A. (2008). *Planeación de vida y carrera*. México DF, México: Limusa.
- Castillo León, T., & Cortés Ayala, L. (2007). *Psicología social en Yucatán avances y prospectiva*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología.
- Casullo, M., & Cayssials, A. (1994). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>

Chahín P. & Mantilla C. (2010) *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas.*

Libro. 7ma edición. Editorial Edex. España

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York: W. W. Norton.

Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado* (1ra ed.). México DF, México: Paidós.

Espinoza Bolaños, E. (2015). *Análisis del fortalecimiento del proyecto de vida de adolescentes institucionalizadas, basado en la experiencia de reinserción social de mujeres egresadas de alternativas de protección públicas y privadas* (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia, Sabanilla, Montes de Oca, Costa Rica.

Estrada Rodríguez, R. (2016). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados: una intervención con juego grupal* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.

Federación de enseñanza de CC. OO de Andalucía (2009). Factores que influyen en la autonomía del adolescente. *Revista digital para profesionales de la enseñanza.* ISSN: 1989-4023. Dep. Leg:GR 2766-2008. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5546.pdf>

Guido García, P.; Mújica Sarmiento, A. & Gutiérrez Martínez, R. (2011) Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit. Revista de Psicología*, vol. 17, núm. 2, 2011, pp. 139-146 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú. Recuperado de: [http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2012_Manual_HpV_EMS_UAC M.pdf](http://www.habilidadesparaadolescentes.com/archivos/2012_Manual_HpV_EMS_UAC_M.pdf)

González Frago, C., Rueda, A., & Guevara Benítez, Y. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de*

- Psicología, 15(2), 43-52. Recuperado de:
http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/265
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, media y variabilidad* (págs. 19-243). Recuperado de:
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12241/go%F1i%20palacios.pdf?sequence=1>
- Hernández Ramírez, M., Pintos Aguilar, A. (2012). *Manual de habilidades para la vida*. Ciudad de México, México: Instituto para la Atención y Prevención de las Adicciones en la Ciudad de México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística. (2015). *Censo de alojamientos de asistencia social*. Recuperado de:
http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/otras/alojamiento/2015/doc/caas_resultados.pdf
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP* 9(1). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/78544536.pdf>
- Martín, X (1992) . El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. Artículo CL&E, pp. 66-67. Recuperado de: <file:///Users/macbook/Downloads/Dialnet-ElRoleplayingUnaTecnicaParaFacilitarLaEmpatiaYLaPe-126264.pdf>
- Martínez Lanz, Patricia; Rosete Rubio, Mariana & De los Ríos Escalante, Renata (2007) Niños de la calle: autoestima y funcionamiento yoico *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol.

12, núm. 2, pp. 367-384 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México

Moreno Carmona, M., & Rodríguez Fernández, M. (2010). *Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios. XI Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2010* (pp. 1-21). Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/74/46/90/74469043473066090323721355485131709330>

Moreno M., Agirregomezkorta R., & Cuadrado M. (1999). *Manual para la introducción de perspectiva de género y juventud al desarrollo rural*. Junta de Andalucía, consejería de Agricultura y Pesca. Empresa pública para el desarrollo Agrario y Pesquero de Andalucía, España. Recuperado de: http://programaimpactos.org/toolkit/otros_documentos/Manual_genero_juventud.pdf

Nesci, Verónica A. (2010). *La construcción del proyecto de vida*. Tesina de grado. Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/74/tesis-1417-la.pdf

Palummo, Javier. (2012). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Coordinación de la publicación: Nadine Perrault, Asesora Regional de Protección de la Niñez América Latina y el Caribe. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/libro_NNA_REGION.pdf

PANI-UNICEF (2009). *Política nacional para la niñez y la adolescencia Costa Rica 2009-2021*. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachm>

ents/383/9.%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia%202009-2021.pdf

Papalia, D. & Wendkos, R. (2010). *Desarrollo humano* (11va ed.). México DF, México: McGraw-Hill Interamericana.

Pardo A., Graciela, Sandoval C., Adriana, Umbarila Z., Diana. (2004). Adolescencia y depresión. Colombiana de Psicología. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=80401303

Pérez Arenas, M. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.

Pérez Olvera, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes III Antología* (págs. 21-199). Recuperado de:

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40774318/Antologia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1490154806&Signature=vt7%2BRKCTyFjL0HmPYMTtr1jcAEQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAntologia.pdf#page=21>

Pezzano de Vengoechea, Gina. (2001). *Rogers su pensamiento profesional y su filosofía personal*. Psicología desde el Caribe, núm. 7, pp. 60-69 Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/213/21300705.pdf>

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (1ra ed.). Barcelona, España: Labor.

Quiroga, B., (2014). *Los adolescentes y la toma de decisiones*.

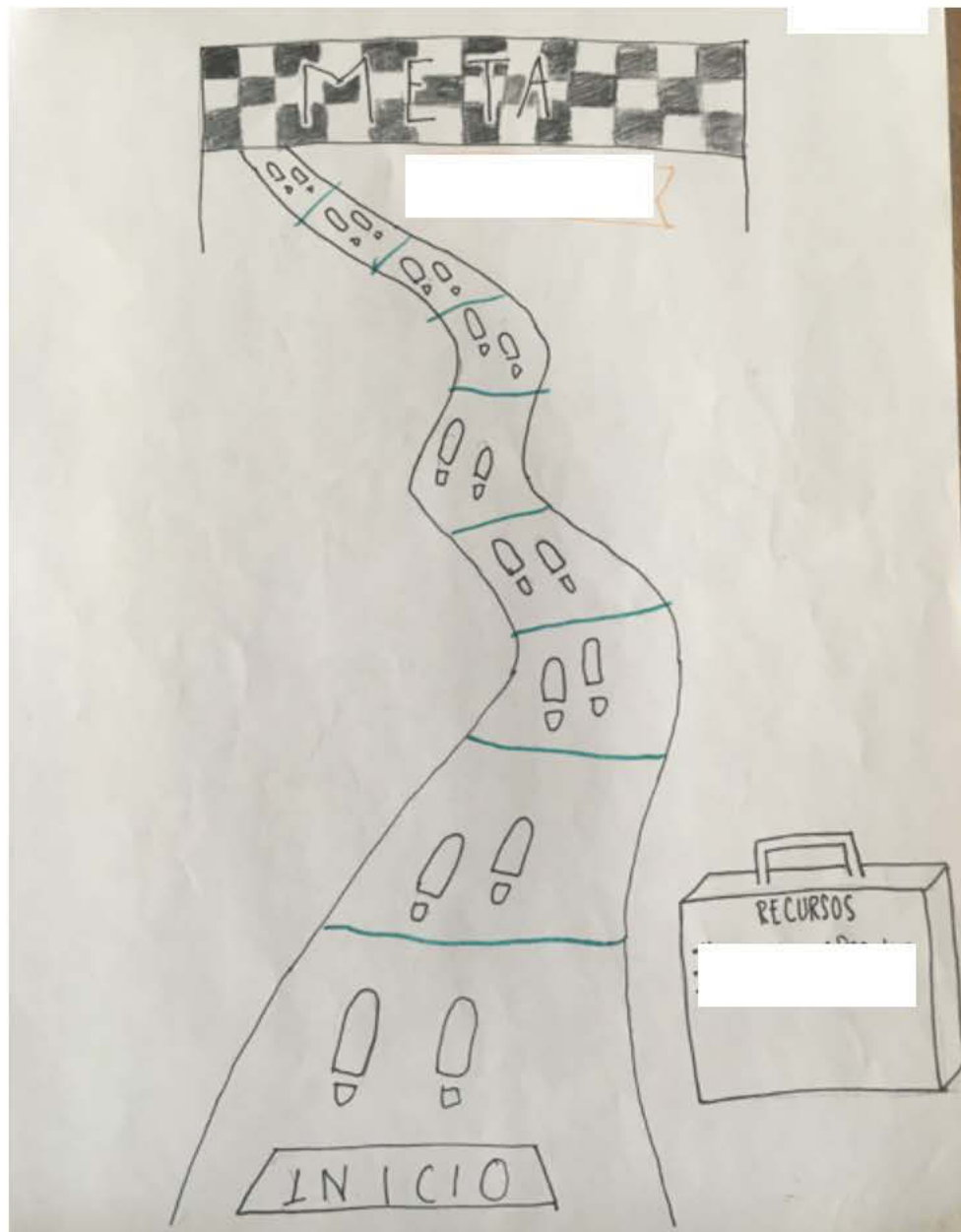
Recuperado de: <http://universoup.es/9/hoja-de-ruta/los-adolescentes-y-la-toma-de-decisiones/>

- Ramírez Guerrero, M. (2006). *Propuesta de un taller para favorecer la construcción del autoconcepto en el adolescente* (Tesina para título de licenciado en pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional, México DF, México. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/23177.pdf>
- Rodríguez G., Gil F. & García J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Editorial Aljibe. 380 páginas.
- Romero Aguilar, C. (2012). *Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, México.
- Romero Garza, A. (2014). *Infancias y adolescencias institucionalizadas. Ruta y destino de jóvenes en casas hogar* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México.
- Romero, M., Rodríguez, E., Durand, A., & Aguilera, R. (2003). Veinticinco años de investigación cualitativa en Salud Mental y Adicciones con poblaciones ocultas. Primera Parte. *Salud Mental*, 26 (6), 76-83.
- Sánchez del Hoy, P., Sanz Rodríguez L., Baro Santamarta, C. & y Gómez García de la Pedrosa, M. (2006). Una experiencia de grupos terapéuticos con adolescentes y jóvenes en un centro de salud mental. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol XXVI, n. 98 pp.217-229 Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v26n2/v26n2a04.pdf>
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007) *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (7ma ed.). México DF, México: Thomson.

- Trejos-Castillo, E., Bedore, S., Davis, G., & Hipps, T. (2015). Bienestar Emocional de Jóvenes en Programas de Acogimiento Familiar: Un Estudio Exploratorio. *Revista CES Psicología*, 8(1), 98-118.
- Vásquez, Francisco. (2000). *La Relación Terapéutica del Aquí y el Ahora en Terapia Gestáltica*. Anales de la Facultad de Medicina, vol. 61, núm. 4, 2000, pp. 285-288 Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37961404>
- Villarreal González, M., Sánchez Sosa, J., & Musito Ochoa, G. (2010). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: Manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración de tiempo libre* (1ra ed.). Monterrey, Nuevo León, México: Tendencias, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vinogradov, Sofía., Yalom, Irvin D. (1996) *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Volumen 148 de Psicología, psiquiatría y psicoterapia. Editorial Paidós.

Apéndice A

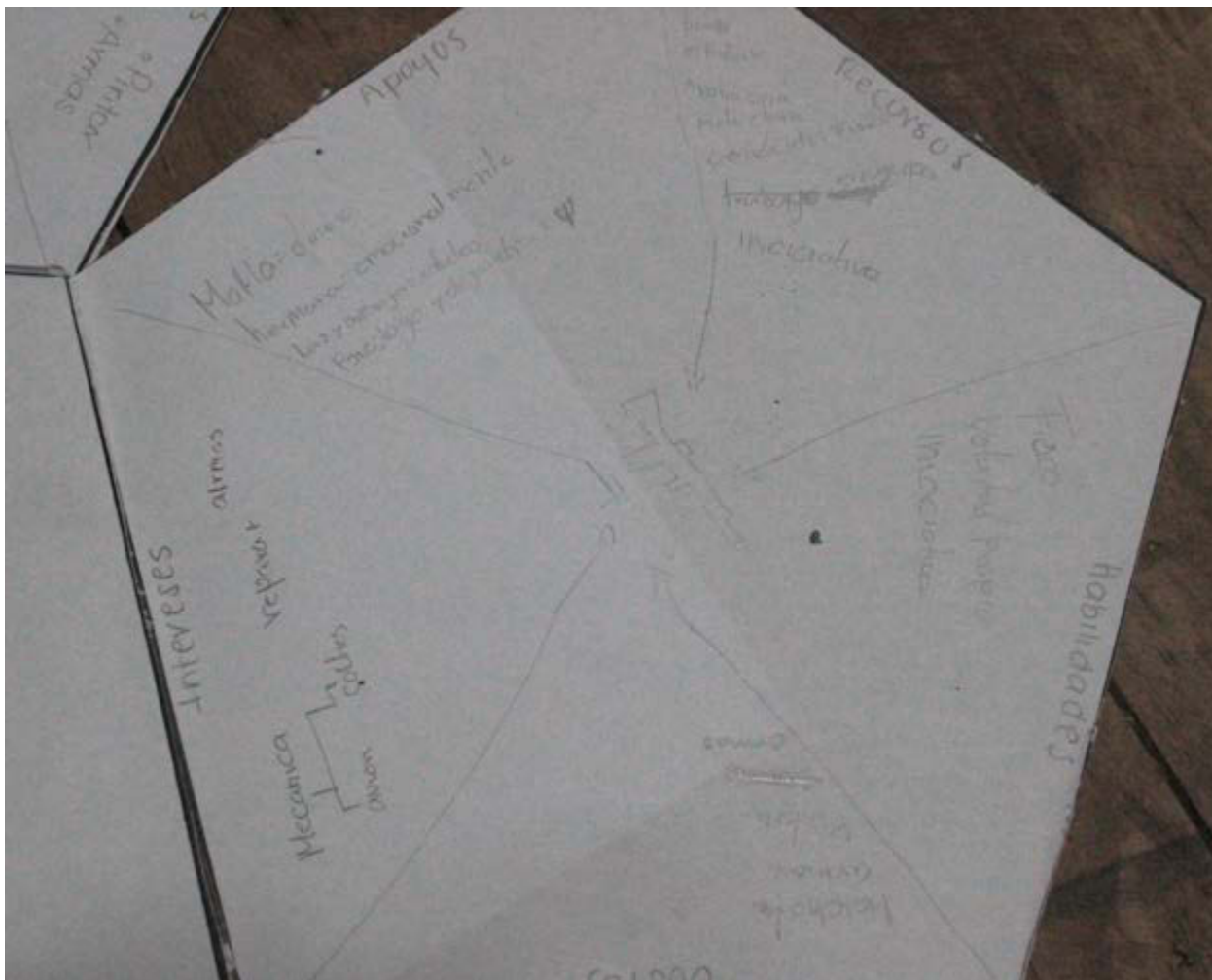
Actividad de carrera (meta para proyecto de vida)



Apéndice B

Pentágono de proyecto de vida laboral

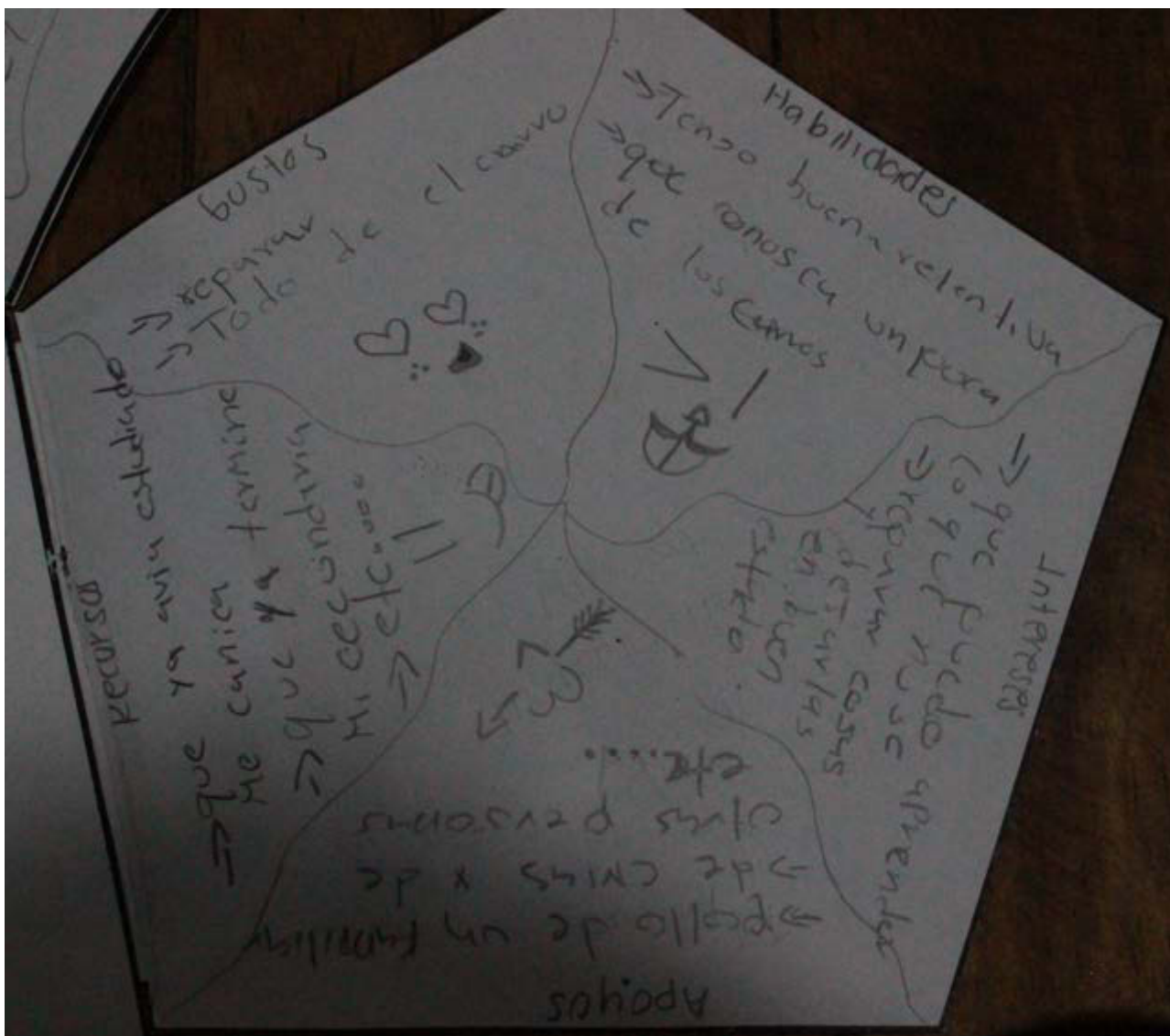
“Ser mecánico”



Apéndice C

Pentágono de proyecto de vida escolar

Estudiar mecánica



Apéndice D

Proyecto de vida

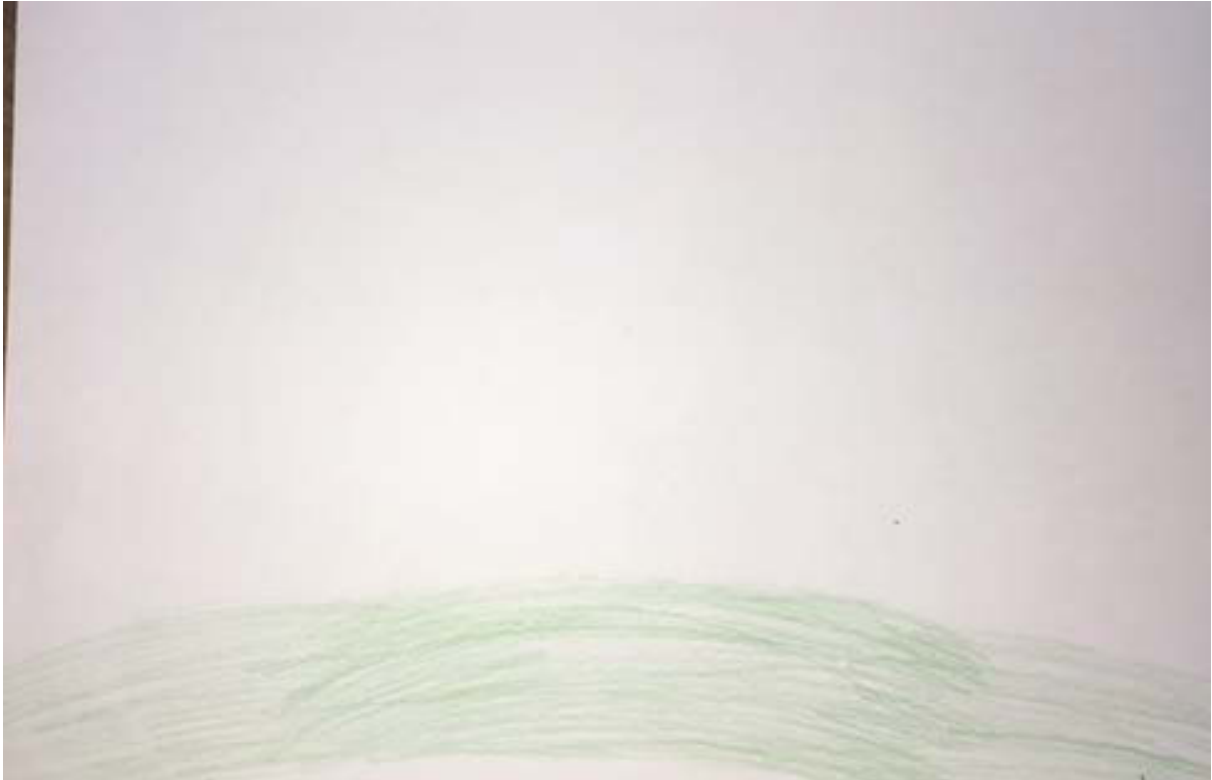
Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica



Apéndice E

Proyecto de vida

Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica



Apéndice F

Proyecto de vida

Dibujo de proyecto de vida en fase diagnóstica



Apéndice G

Proyecto de vida

Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación



Apéndice H

Proyecto de vida

Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación



Apéndice I

Proyecto de vida

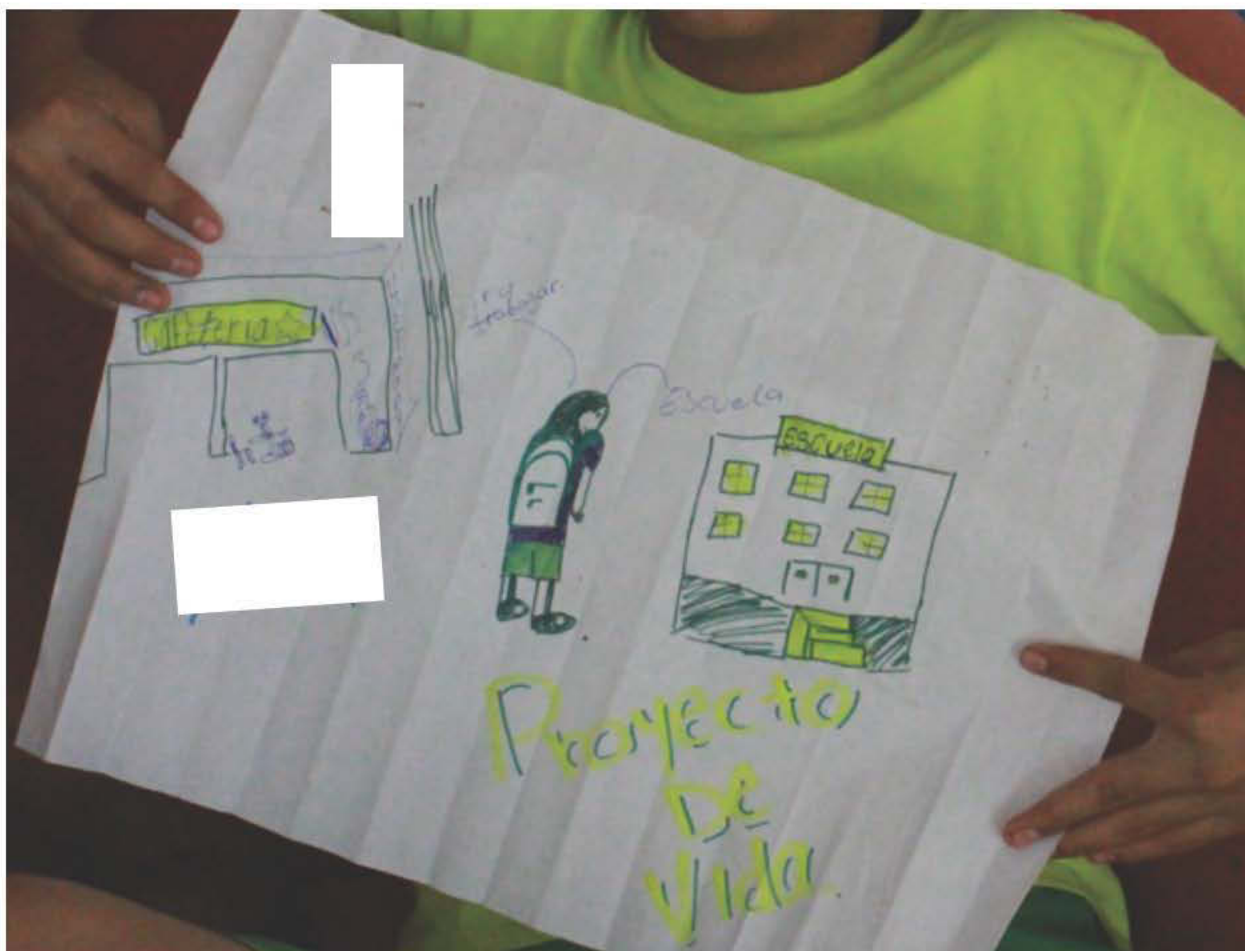
Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación



Apéndice J

Proyecto de vida

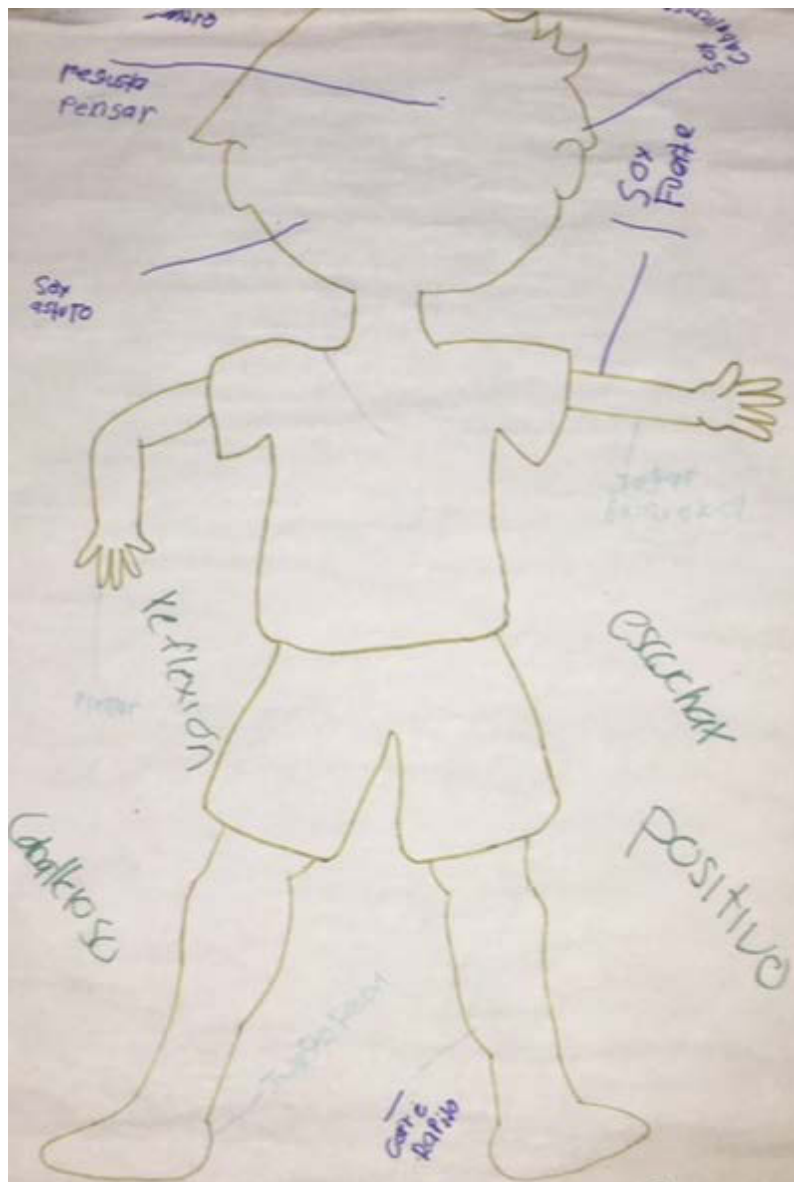
Dibujo de proyecto de vida en fase de evaluación



Apéndice K

Siluetas

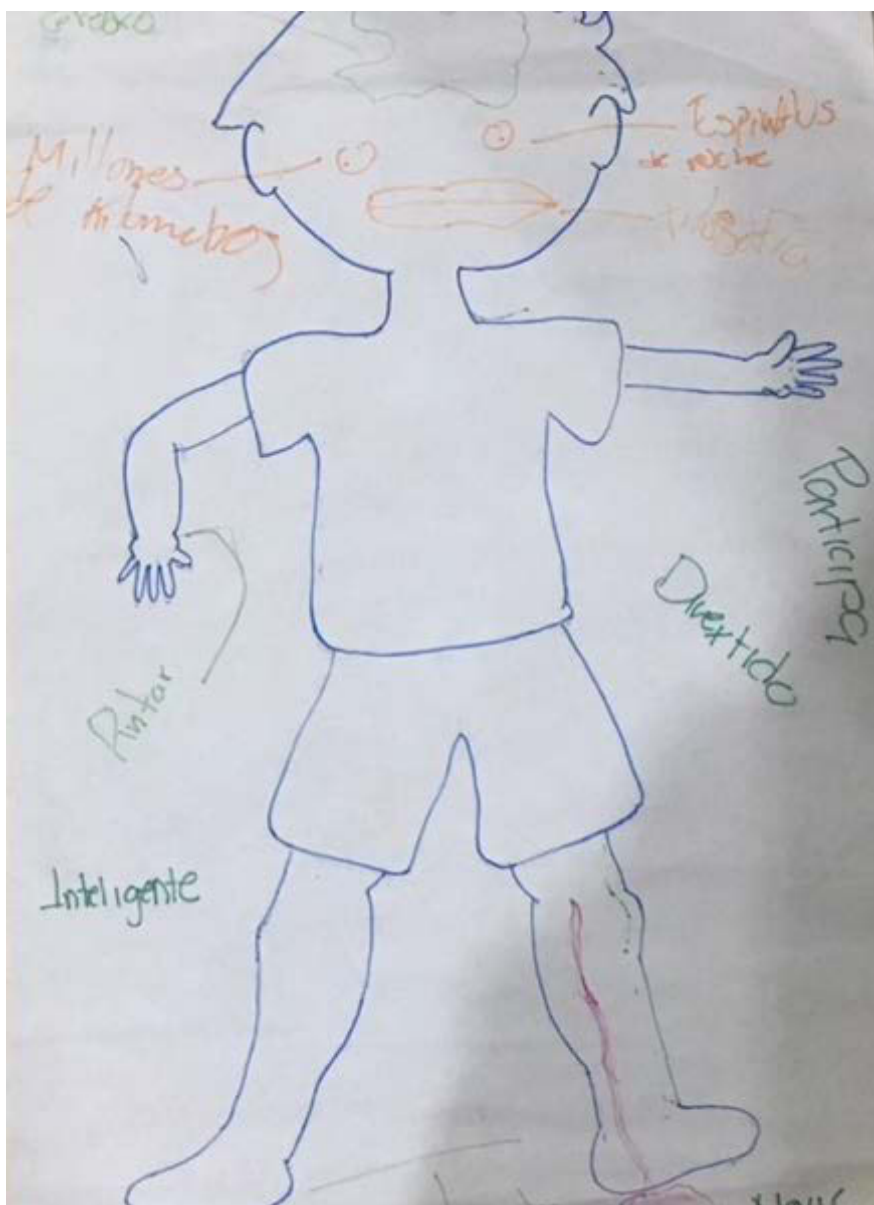
Dibujo de silueta para conocer autoconcepto (las palabras en verde fueron sugeridas)



Apéndice L

Siluetas

Dibujo de silueta para conocer autoconcepto (las palabras en verde fueron sugeridas)



Apéndice M
Carreras locas



Apéndice N

Dibujando proyectos de vida

Dibujos de proyecto de vida en fase diagnóstica



Apéndice Ñ

Dibujando proyecto de vida

Dibujos de proyecto de vida en fase de evaluación



Apéndice O

Ejemplo de actividad de ¿cómo me ven los otros?

Actividad de fase diagnóstica



Apéndice P
Cuestionario de proyecto de vida social

CUESTIONARIO

Nombre:

¿Qué te imaginas por proyecto de vida social?

¿Cómo te has imaginado tu entorno social al salir de CRIA?,

¿Cómo te gustaría relacionarte al salir de CRIA?

¿Te gustaría conservar algún amigo, familiar o miembro de CRIA? ¿quiénes?



¿Qué tipo de relaciones sociales te gustaría entablar al salir de CRIA (noviazgo, pareja, amistad, religioso, voluntario, etc)?

¿De qué manera esperas recibir el apoyo de todas estas personas en tu salida de CRIA?

¿Consideras que tu red de apoyo social te será de ayuda en el éxito de tu proyecto de vida?

Apéndice Q

Ejemplo de reconocimientos

	<h1>Reconocimiento</h1> <p>a</p> <div data-bbox="584 646 971 730" style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 238px; margin: 0 auto;"></div> <p><i>Por su desempeño y disposición ejemplar en el taller: <u>“Autoconcepto y Proyecto de vida”</u>, se le entrega el siguiente reconocimiento a “Excelente proyecto de vida”</i></p> <p><i>Facilitadora</i></p> <hr/>	
	<p><i>Director</i></p> <hr/>	

Apéndice R
Cuestionario de proyecto de vida en fase de evaluación

Nombre:

Contestar un breve cuestionario sobre el proyecto de vida:

1- ¿Qué es un proyecto de vida?

2- ¿Crees que sea importante tener un proyecto de vida? ¿Por qué?

3- ¿Cómo planeas verte en 2 años? ¿cómo lo lograrían?

4- ¿Cómo planeas verte en 5 años? ¿cómo lo lograrían?

5- ¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿cómo lo lograrían?

Apéndice S

Cartas descriptivas

Sesión 1. Bienvenida. Presentación del Taller “Proyecto de vida”

Objetivo General de sesión: Presentar el contenido general del taller, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca del proyecto de vida y construir conocimientos básicos al respecto.

Objetivos específicos:

Identificar el concepto que los jóvenes tienen sobre un proyecto de vida.

Indicar el objetivo del taller, sus características y las temáticas a trabajar.

Explicar en qué consiste la elaboración de un proyecto de vida.

Objetivo terapéutico:

Establecer Rapport para formar la alianza terapéutica.

Que los jóvenes identifiquen y compartan su proyecto de vida.

Actividad	Descripción	Objetivo	Materiales	Tiempo
Presentación y Actividad rompe hielo Somos súper héroes	Presentación del facilitador y de los integrantes del grupo En círculo sobre el piso, los jóvenes dirán su nombre y el de su superhéroe favorito, así como las razones por las cuales es su favorito.	Presentarse e ir generando la identificación con el grupo, de forma divertida.	ninguno	10 min
¿Qué es el proyecto de vida?	Los jóvenes contestarán individualmente un breve cuestionario sobre el proyecto de vida: ¿Has escuchado del proyecto de vida? ¿Qué es o a qué te suena? ¿Tienes un proyecto de vida? si, no y ¿por qué? ¿Crees que sea importante tener un proyecto de vida? Si, no, porqué. ¿Qué proyecto de vida tienes tú? ¿Cómo planeas verte en 2 años? ¿cómo lo lograrían? ¿Cómo planeas verte en 5 años?¿Cómo lo lograrían? ¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿cómo lo lograrían? *El cuestionario se entregará en forma de chismógrafo (una pregunta por hoja).	Que los jóvenes expresen su conocimiento base sobre “proyecto de vida”.	Pintarrón/ Proyector -Chismógrafos	20 min
Dibujemos nuestro proyecto	Sentados en círculo sobre el piso, los jóvenes recibirán una hoja donde se les pedirá dibujen su proyecto de vida.	Conocer el proyecto de vida que tienen los jóvenes	Rotafolios Colores Plumones	20 min
Cierre	Conversación sobre el proyecto de vida (cuestionarios y dibujos) Se presentará el taller, el número de las sesiones, las áreas que lo comprenden, la definición de proyecto de vida.	Conocer lo que los jóvenes piensan sobre el proyecto de vida y cuáles son sus proyectos. Que los jóvenes conozcan lo que se pretende trabajar a lo largo del taller.	Ninguno	10 min

Sesión 2. ¿Quién soy yo? Hablemos de autoconcepto

Objetivo general de la sesión: Presentar información de autoconcepto, así como identificar el conocimiento previo que se tiene sobre el tema.

Objetivos específicos:

Que los jóvenes puedan contactar con lo que son, sus gustos, habilidades y preferencias.

Alimentar y ampliar las características de la persona no antes vistas.

Explicar lo que es el autoconcepto (retomar conocimientos aprendidos en taller anterior)

Objetivo terapéutico:

Expresar lo que conocen sobre el término “autoconcepto”

Expresar su propio autoconcepto

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Siluetas	<p>Los jóvenes recibirán una silueta en un rotafolio y escribirán características que los definen (valores, gustos, habilidades, deseos). Adicionalmente, si les es posible, la decorarán.</p> <p>Los lienzos se pegarán en la pared y se tomarán turnos para que cada uno de ellos pueda hablar sobre lo que han representado. Además de que puedan ser retroalimentados por sus compañeros.</p> <p>El facilitador observará cómo se lleva a cabo la dinámica, retroalimentando de forma que promueva que los jóvenes amplíen sus características personales no antes vistas.</p>	Que los jóvenes expresen quiénes son, qué les gusta y qué les caracteriza, con la finalidad de que puedan contactar con lo que son.	Rotafolios Colores Plumones	30 minutos
Breve explicación de lo que es el autoconcepto	<p>Como cierre se hablará de lo que es el autoconcepto.</p> <p>-Durante la conversación se alentará a los jóvenes a compartir lo que ya conocen del tema.</p> <p>-Finalmente se les invitará a reflexionar sobre la relación que hay entre las actividades y el autoconcepto.</p>	Que los participantes conozcan a mayor profundidad qué es el autoconcepto.		20 minutos
Cierre	Se les preguntará a los jóvenes cómo se siente y se llevan algo nuevo			10 minutos

Sesión 3. ¿En qué soy bueno y qué me gusta?, ¿En qué no soy tan bueno?

Objetivo general: Promover la reflexión acerca de las habilidades y el valor de las mismas en el grupo de jóvenes participantes.

Objetivo de sesión:

Promover que los jóvenes hagan una reflexión sobre sus habilidades.

Promover que los jóvenes valoren sus habilidades.

Objetivo terapéutico:

Ampliar sus funciones de contacto para tener un “self” más flexible.

Iniciar la construcción de un autoconcepto más funcional.

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo. Adivinemos quién es	Los jóvenes escribirán secretamente en una papeleta una habilidad Los papeles se entregarán a la facilitadora y se pedirá un voluntario La facilitadora leerá el contenido de uno de los papeles al voluntario para que éste intente adivinar de quién se trata. La misma dinámica se podrá repetir con todos los jóvenes que deseen ser voluntarios.	Que los jóvenes reconozcan a sus compañeros de una forma divertida.	Papeletas Lápices	10 minutos
¿En qué soy bueno y qué me gusta? ¿En qué no soy tan bueno?	Se entregará una hoja con tres columnas con una pregunta en cada una de ellas: 1. ¿En qué soy bueno? 2. ¿Qué me gusta? 3. ¿En qué no soy tan bueno? Los jóvenes pondrán su nombre, contestarán las preguntas con un tiempo de 10 minutos Los jóvenes pasarán su hoja al compañero de la derecha de manera que puedan retroalimentar con cosas diferentes en cada una de las columnas Es importante que todos los compañeros escriban en las hojas de todos los miembros del grupo y que lo hagan respetuosamente. El facilitador invitará a hacer una reflexión sobre las capacidades que cada uno de ellos posee.	Que los jóvenes reconozcan sus habilidades y lo que les agrada. Que los jóvenes conozcan aspectos de sí mismos que no consideraban.	Papeletas rotuladas Lápices	20 minutos
Somos profesionales	Los jóvenes, con respecto a la actividad anterior deberán elegir al menos una característica que corresponda a las columnas de: ¿En qué soy bueno? o qué me gusta? Se sortearán por medio de papelitos los turnos Cada uno de los jóvenes compartirá con el resto del grupo, eso en lo que son buenos o les gusta. *Puede tratarse de dibujos, canciones, una demostración de destreza, una demostración de algún deporte, etc.	Que los jóvenes compartan sus aficiones, gustos o habilidades.	Materiales de los jóvenes	20 minutos
Cierre	Los jóvenes expresan cómo se sintieron a lo largo de la sesión, lo que les ha gustado y lo que ha llamado su atención	Dar cierre a la sesión	Ninguno	10 minutos

Sesión 4. ¿Cómo me ven los otros?

Objetivo general de la sesión: Generar conocimiento de sí mismo a partir del conocimiento que tienen otras personas y así alimentar el autoconcepto positivo

Objetivo de sesión:

Conocer otras perspectivas de quién soy.

Objetivo terapéutico:

Retroalimentar el conocimiento del sí mismo.

Identificar el apoyo del entorno y generar autoapoyo.

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
¿Cómo me ven los otros?	<p>Sentados en círculo cada uno de los participantes recibirá una hoja con una imagen de unos binoculares.</p> <p>Los jóvenes deberán escribir todas las frases que vengan a su mente sobre lo que los otros piensan de ellos.</p> <p>Al finalizar cada uno de ellos compartirá lo que ha escrito.</p> <p>El facilitador hará una reflexión sobre lo que compartieron los jóvenes en función de la promoción de su autoconcepto positivo.</p> <p>*Es importante mencionar que las indicaciones deberán aclarar que se espera que se escriban más bien cosas positivas.</p>	Que los jóvenes entren en contacto con lo que “el otro” percibe.	Hojas de binoculares Lápices	30 minutos
Cartas	<p>El facilitador entregará las cartas para que los jóvenes puedan leerlas. Posteriormente se les invitará a que lean alguna de sus cartas al grupo.</p> <p>*Para esta actividad es importante que previamente se soliciten con tiempo suficiente cartas a directores, cuidadores o personas que frecuenten la institución. Las personas que acepten redactar las cartas tendrán la tarea de escribir lo que les agrada de cada uno de los jóvenes, lo que admiran de ellos, las cosas en que son buenos; etc.</p>	<p>Que los jóvenes conozcan cómo son vistos por otras personas y así puedan alimentar su autoconcepto positivo.</p> <p>Los jóvenes compartirán cómo es para ellos la experiencia de recibir cada una de las cartas, cuáles les han gustado más y si han descubierto algo que no conocían de sí mismos.</p>	Cartas	20 minutos
Cierre	Se les preguntará a los jóvenes cómo ha sido verse desde la perspectiva de los otros, cuáles han sido las sensaciones que han experimentado al leerlas o escucharlas, etc.	Que los jóvenes expresen cómo se sienten al finalizar la sesión y cómo ha sido su experiencia	ninguno	10 minutos

Sesión 5. Proyecto de vida escolar.

Objetivo general: Presentar el contenido de proyecto de vida escolar, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida escolar.

Objetivo de sesión:

Conocer las expectativas, intereses, recursos del joven para desarrollarse escolarmente.

Conocer las áreas académicas que hacen falta reforzar para optimizar su rendimiento o la elección de una carrera (si para ellos es importante).

Lograr que identifiquen los apoyos con los que cuentan (familia, amigos, director de institución, maestros, cuidadores).

Objetivo terapéutico:

Se da cuenta de su proyecto laboral y/o profesional.

Identifica qué acciones puede tomar hoy o puede iniciar hoy para lograr su plan.

Identifica apoyos internos y externos para la construcción de su plan.

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompe hielo Tocar y evitar	Mientras dure la música cada persona trata de tocar a otros y a la vez, evitar ser tocado en la parte del cuerpo indicada por el animador (hombro, oreja, tobillo, rodilla, espalda...). Al parar la música se dice una nueva parte del cuerpo y se repite el proceso	Promover un ambiente divertido y de confianza.	Música Bocinas	10 minutos
Tabla	El facilitador dará una breve presentación del tema exponiendo que durante esta sesión se estará trabajando con el proyecto de vida escolar. Posteriormente se les preguntará a los jóvenes si saben lo que es una habilidad y si saben lo que es un recurso. En caso de ser necesario, el facilitador aclara y amplía los conceptos. Se realizará una actividad de ejemplo donde se expone al grupo un rotafolio con tres columnas que dirán: -Habilidades -Gustos/intereses -Recursos/apoyos Los jóvenes deberán pensar en las habilidades, gustos, intereses, recursos y apoyos del súper héroe Batman Entendida la actividad con el ejemplo de Batman, los jóvenes ahora escribirán en el rotafolio sus ideas aterrizadas a su proyecto de vida escolar.	Que los jóvenes hablen de su proyecto de vida escolar incluyendo sus habilidades, gustos y recursos.	Rotafolio rotulado Plumones	30 min
Pentágono	Se entregará el pentágono con las siguientes instrucciones: "Con el material vamos a ser creativos y poner todo lo que queramos hacer en el área escolar, es importante que piensen qué les interesa, cuáles son sus gustos, con qué habilidades cuentan, qué deben hacer para conseguirlo, con cuáles recursos cuentan y qué apoyos tienen para lograrlo".	Que los jóvenes reflexionen y proyectan lo que desean en su futuro escolar.	Pentágonos Colores Plumones Pegamento Lápices Tijeras	20 minutos
Discusión	Los jóvenes expondrán sus pentágonos, destacando los aspectos señalados para realizarlo (gustos, intereses, recursos y apoyos). El facilitador reforzará a los jóvenes recordando las habilidades, aptitudes, gusto o interés que son importantes para que se logren sus objetivos.	Que los jóvenes logren ver diversas posibilidades para su futuro escolar y reconozcan tanto los apoyos como las responsabilidades que implican sus elecciones.	Pentágonos	10 minutos

Sesión 6. Proyecto de vida laboral/ocupacional.

Objetivo general: Presentar el contenido de proyecto de vida laboral, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida laboral

Objetivo de sesión:

Conocer las expectativas, intereses, recursos del joven para desarrollarse en el área ocupacional

Conocer las áreas (social, habilidades, académicas) que hace falta reforzar para optimizar las tareas que implican dichas ocupaciones

Lograr que identifiquen los apoyos con los que cuentan (familia, amigos, director de institución, maestros, cuidadores)

Objetivo terapéutico:

Promover el darse cuenta de las ocupaciones laborales que el entorno les ofrece

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Actividad recreativa "Sigamos al otro"	De pie y en círculo se escogerá un voluntario. Se dará la instrucción de que todos deben seguirlo en sus movimientos. Dicho esto, se enciende la música y deberán comenzar a moverse. *Se toman turnos con tiempos específicos para seguir a otro compañero.	Promover un ambiente relajado y divertido	Música Bocinas	10 minutos
Tabla	El facilitador dará una breve presentación del tema exponiendo que durante esta sesión se estará trabajando con el proyecto de vida laboral/ocupacional. El facilitador expondrá al grupo un rotafolio con tres columnas que dirán: -Habilidades -Gustos/intereses -Recursos/apoyos Cada uno de los jóvenes pasará al frente y escribirá en las columnas sus ideas para proyecto de vida laboral/ocupacional.	Que los jóvenes hablen de su proyecto de vida laboral/ocupacional incluyendo sus habilidades, gustos y recursos.	Rotafolio rotulado Plumones	10 minutos
Pentágono Laboral/ocupacional	Previo a la realización del pentágono, se alentará a los jóvenes a pensar sobre su futuro ocupacional (se puede iniciar una breve conversación participativa) Se pueden hacer preguntas en relación a: qué expectativas tienen (ellos, otras personas), que les interesa, qué habilidades ya poseen para hacer eso que les interesa, que les haría falta mejorar, con qué apoyos cuentan, etc.). Respondidas las preguntas se entregará el pentágono con las siguientes instrucciones: "Con el material vamos a ser creativos y poner todo lo que queramos hacer en el área escolar, es importante que piensen qué les interesa, cuáles son sus gustos, con qué habilidades cuentan, qué deben hacer para conseguirlo, con cuáles recursos cuentan y qué apoyos tienen para lograrlo".	Que los jóvenes reflexionen sobre su futuro en el área laboral/ocupacional.	Pentágonos Colores Plumones Pegamento Lápices Tijeras	20 minutos
Reflexión	Los jóvenes expondrán sobre sus pentágonos; hablaremos de los aspectos señalados para realizarlo (deseos, intereses, dificultades, apoyos). El facilitador reforzará a los jóvenes recordando las habilidades, aptitudes, gusto o interés que son importantes para que se logren sus objetivos.	Que los jóvenes logren ver diversas posibilidades para su futuro laboral/ocupacional y reconozcan tanto los apoyos como las responsabilidades que implican sus elecciones.	Pentágonos	20 minutos

Sesión 7. Proyecto de vida social

Objetivo general: Presentar el contenido de proyecto de vida social, así como identificar el concepto que tienen los participantes acerca de su proyecto de vida social

Objetivo de sesión:

Conocer las expectativas, intereses, recursos del joven en el área social

Conocer con qué recursos cuenta.

Conocer las áreas de oportunidad que le permitirán entablar la vida social deseada

Objetivo terapéutico:

Practicar las potencialidades ya reconocidas en cada uno de los participantes.

Identificar qué apoyos que su entorno les posibilite para el desarrollo de esas potencialidades

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo. Buscando caras	<p>Se solicita un voluntario. El voluntario pasará al frente junto con el facilitador y se le vendarán los ojos con un paliacate. Luego, el facilitador, explicará que deberá pasar alguien frente al voluntario y permitir que este toque su cara, el objetivo es que el joven que tiene los ojos vendados descubra qué compañero está frente a él. Se tendrá como pista solo el tacto.</p> <p>Es importante que el resto del grupo permanezca en silencio.</p> <p>Por cuestiones de tiempo, pasarán un máximo de tres jóvenes a ser reconocidos por el voluntario y posteriormente se cambiará de jugador.</p>	Que los jóvenes se encuentren en un ambiente relajado y divertido.	Pañuelo para vendar los ojos	10 minutos
Pentágono Social	<p>Sentados en círculo, el facilitador entregará el siguiente cuestionario: ¿Qué se imaginan por proyecto de vida social al salir de la casa hogar?, ¿Cómo se han imaginado su entorno social al salir de la casa hogar?, ¿Cómo les gustaría que fuera?, ¿Consideran mantener la relación con algún amigo, familiar o miembro de la casa hogar? ¿Qué tipo de relaciones sociales les gustaría entablar al salir de la casa hogar (noviazgo, pareja, amistad, religioso, voluntario, etc)?</p> <p>Se alentará a los jóvenes para que compartan sus respuestas y sus dudas.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que trabajen con los pentágonos, tal como se ha hecho en las sesiones anteriores.</p>	Que los jóvenes reflexionen sobre su proyecto de vida social.	Pentágonos Revistas Colores Plumones Pegamento Lápices Tijeras	30 minutos
Reflexión	El facilitador invitará a los jóvenes a que muestren y hablen sobre lo que plasmaron en su pentágono.	Que los jóvenes logren ver diversas posibilidades para su futuro social y reconozcan las redes sociales que ya están siendo importantes para ellos.	Pentágonos	20 minutos

Sesión 8. Proyecto de vida personal. (Sesión de integración/ Recursos y proyecto de vida)

Objetivo de sesión:

Que los jóvenes conozcan de manera general qué incluye el proyecto de vida

Que los jóvenes puedan hacer un recuento de lo que han reflexionado en las sesiones anteriores

Objetivo terapéutico:

Promover el “desarrollo” desde una perspectiva fenomenológica (Fructificación de potencialidades inherentes al individuo hacia la madurez)

Promover el “darse cuenta” de su situación actual y a la que pronto se enfrentarán

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo. Twister	Los jóvenes jugarán el conocido juego de “Twister”. El facilitador será el encargado de girar la manecilla para que jueguen todos los jóvenes *Se siguen las reglas del instructivo del juego	Que los jóvenes se encuentren en un ambiente relajado y divertido.	Tablero de Twister	10 minutos
Exposición	El facilitador deberá hacer un recuento de lo que han venido trabajando en las sesiones anteriores. Posteriormente expondrá a manera de conversación lo que es el proyecto de vida. Se hablará de la importancia que tiene el que este proyecto incluya gustos/intereses, habilidades, recursos/apoyos; basándose en la idea de que sí el joven se conoce y toma decisiones conforme a los aspectos mencionados, le será más fácil proponerse y alcanzar sus proyectos de vida.	Que los jóvenes conozcan la importancia de conocer cuáles son sus intereses, gustos, habilidades, recursos y apoyos. Que los jóvenes conozcan la función de pensar su proyecto de vida en función de sus gustos, habilidades, recursos y apoyos.	Ninguno	15 minutos
Pentágonos unidos	La facilitadora devolverá todos los pentágonos que han venido haciendo los jóvenes en las sesiones anteriores. La instrucción será que los jóvenes unan cada uno de los pentágonos a un pentágono en blanco que colocaran al centro de todos. En este pentágono en blanco se les invitará a escribir “Mi proyecto de vida” además de hacer un dibujo que les represente.	Que los jóvenes integren las partes de su proyecto de vida personal Que los jóvenes puedan visualizar sus proyectos de vida como algo unido.	Pentágonos anteriores Pentágono rotulado	20 minutos
Reflexión	Cada uno de los jóvenes hablará sobre su experiencia en la elaboración de su proyecto de vida. Para iniciar la conversación el facilitador podrá hacer las siguientes preguntas - ¿Consideran que ha sido importante elaborar un su proyecto de vida? - ¿Qué han sentido al verlo unido? - ¿Cómo estos proyectos les ayudan a enfrentar la vida? - ¿De qué se han dado cuenta? - ¿Qué es lo que más les entusiasma? - ¿Qué puedes hacer ahora para lograrlo? - ¿Ahora sabes hacia dónde va tu vida? *Debido al contenido de las preguntas, no será necesario que todos los jóvenes contesten, el objetivo es que ellos lo reflexionen.	Que los jóvenes reflexionen sobre lo que han plasmado en sus pentágonos. Que los jóvenes reflexionen lo que pueden hacer en estos momentos para lograr sus proyectos.		

Sesión 9. Sueños... por dónde empiezo

Objetivo de sesión:

Conocer los sueños/aspiraciones/deseos/expectativas de los jóvenes en cuanto a su salida de la institución

Objetivo terapéutico:

Exponer necesidades manifiestas de los adolescentes.

Promover el desarrollo del "sí mismo" que le permita ir interactuando adecuadamente con su entorno

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo. Caras y gestos de películas de Marvel/princesas de Disney	Se solicitará al grupo que se armen dos equipos. Posteriormente se pedirá un voluntario de cada equipo. Se eligen turnos para cada voluntario y se entrega un papelito con el nombre de una película. El voluntario deberá de actuar para su equipo. Si el equipo adivina la película, se les anotará un punto, después el equipo contrario toma su turno y hacen lo mismo. El juego se termina al completar la primera ronda y el equipo ganador es el que logre más puntos	Que los jóvenes se encuentren en un ambiente relajado y divertido.	Papelitos con nombres de películas	15 minutos
Carretera de proyecto de vida	Se entregarán tres hojas con carreteras dibujadas a casa uno de los integrantes del grupo. Cada carretera representa un camino cuya meta es la que cada uno de ellos ha trabajado en sus propios pentágonos. *Por efectos prácticos de tiempo se sugiere que las carreteras ya tengan anotados las metas que cada uno de ellos se propuso en sus distintos proyectos de vida, pero, si ellos deciden, pueden cambiar su meta. *Se sugiere lo mismo en la "maleta" que es el área de recursos y apoyos. Esta actividad consiste en que los jóvenes tracen los pasos que deberán de tomar para llegar a su meta.	Que los jóvenes establezcan una meta organizada y puedan priorizar con el fin de lograr sus metas. Que los jóvenes tomen cuenta los obstáculos y comiencen a buscar soluciones.	Hojas rotuladas	20 minutos
Reflexión	Se preguntará cómo ha sido para los jóvenes el realizar la actividad, si se han dado cuenta de algo nuevo, cuales parecen ser las dificultades para llegar a su meta, de qué manera han pensado solucionar esos obstáculos	Que los jóvenes tengan claro lo que necesitan para conseguir sus metas Que los jóvenes puedan expresar cuales consideran que son sus necesidades Que el grupo pueda colaborar con la solución de obstáculos del joven	Ninguno	20 minutos

Sesión 10. Tracemos posibilidades y tomemos decisiones

Objetivo de sesión:

Promover la toma de decisiones estratégicas (a partir de las herramientas, recursos, gustos e intereses de la persona)

Generar alternativas y solución de dificultades marcando las áreas (educativa, laboral, social, personal)

Objetivo terapéutico:

-Lograr ajuste creativo a partir del recentramiento, de manera que puedan autoregularse oraganismicamente .

-Tomar conciencia de la importancia de la adquisición de responsabilidades.

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo	Se propone a los jóvenes el juego de caras y gestos.	Que los jóvenes se encuentren en un ambiente relajado y divertido.	Juego de caras y gestos	10 minutos
Tomemos decisiones	Se trata de una continuidad de la actividad anterior. En esta ocasión los jóvenes deberán auxiliarse de señalamientos (semáforos, altos, curvas, etc) por cada obstáculo, necesidad o dificultad que hayan encontrado para dar un paso en su carrera a la meta. Se les solicitará que cada señalamiento lleve consigo una decisión o compromiso que les permita avanzar a su meta.	Que los jóvenes se apropien de la responsabilidad que conlleva cada una de sus metas para el éxito de su proyecto de vida	Material de sesión anterior (carreteras)	30 minutos
Retroalimentación	Sentados en círculo, se invitará a los participantes a hablar sobre los señalamientos que han puesto en su carretera, así como de las decisiones o compromisos que han asumido. Y, a manera de cierre, se sugieren las siguientes preguntas: ¿Cómo me sentí en esta sesión? ¿Qué fue lo que menos me gustó más de la sesión? ¿Qué fue lo que más me gustó de la sesión? ¿Qué aprendí sobre mi grupo en esta sesión?	Que los jóvenes compartan las dificultades que encuentran para realizar sus metas y que puedan hablar sobre los compromisos o decisiones que han asumido. Que los jóvenes, en caso de no encontrar soluciones puedan apoyarse del grupo	Hojas de carreteras	20 minutos

Sesión 11 y 12. Yo sé que quiero, plasmemos todo!/ Sesión 12. Despedida ¿Qué he aprendido?, ¿qué me ha gustado?, ¿con qué me voy?.

Objetivo de sesión:

Plasmear visualmente lo aprendido, promoviendo la toma de decisiones a partir de los gustos, intereses, apoyos y recursos.

Objetivo terapéutico:

-Promover un sí mismo fuerte (mas estructurado)

Actividad	Descripción	Objetivo	Recursos materiales	Tiempo
Rompehielo. Carrera Loca	<p>Se divide el grupo en dos equipos. Posteriormente se explica al grupo que, en cada carrera, el jugador hará algo diferente. Los equipos deberán formar una fila detrás del límite de salida. A la señal, la primera persona de cada equipo corre al otro extremo de la pista donde hay una silla. Sobre la silla deberá haber una bolsa con papelitos doblados, cada uno con indicaciones diferentes. El jugador deberá tomar un papelito, leerlo y seguir las indicaciones tan rápido como pueda. Completada la indicación, el jugador debe tocar la silla, correr hacia su equipo y tocar al siguiente jugador. El equipo que complete primero todas las indicaciones será el ganador.</p> <p>Ejemplos de indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corra alrededor de la silla cinco veces, mientras grita continuamente: "ESTOY LOCO, ESTOY LOCO". 2. Corra hacia la persona más cercana del otro equipo y rásquele la cabeza. 3. Corra hacia el adulto más cercano en el salón y hazle un saludo cool. 4. Canta una canción del Rey León 5. Ponga sus manos sobre sus ojos, haga como cerdo y maúlle como un gato cinco veces. 6. Siéntese en una silla, doble sus brazos y ríase fuerte por cinco segundos. 7. Corra hacia atrás alrededor de la silla cinco veces, mientras da palmadas. 	Que los jóvenes se encuentren en un ambiente relajado y divertido.	2 sillas, papeletas	10 minutos
Preguntas	<p>Los jóvenes deberán contestar de manera individual el cuestionario que se les entregará con las siguientes preguntas:</p> <p>Contestar un breve cuestionario sobre el proyecto de vida:</p> <p>¿Has escuchado del proyecto de vida? ¿Crees que sea importante tener un proyecto de vida? Si, no, por qué?.</p> <p>¿Cómo planeas verte en 2 años? ¿cómo lo lograrían?</p> <p>¿Cómo planeas verte en 5 años? ¿cómo lo lograrían?</p> <p>¿Cómo planeas verte en 10 años? ¿cómo lo lograrían?</p>	<p>Que los jóvenes reflexionen ahora con más información sobre el impacto que puede tener un proyecto de vida.</p> <p>Que los jóvenes puedan elaborar respuestas diferentes a las que dieron el primer día de la sesión</p>	Cuestionarios	15 minutos
Proyecto de vida	<p>Se entregará rotafolios a los jóvenes, en ellos, deberán dibujar su proyecto de vida, así como lo que deberán hacer para alcanzar cada una de sus metas.</p> <p>Al finalizar los jóvenes deberán exponer sus trabajos y compartir al grupo su proyecto de vida.</p>	Que los jóvenes puedan plasmar y visualizar sus proyectos de vida así como lo que implican las metas que se han planteado.	Rotafolios Plumones Colores Plumas Lápices	20 minutos
Galería de Proyectos y	Se les propondrá a los jóvenes hacer una galería de exposición de sus proyectos de vida de la primera sesión y de ésta última. Así mismo se les sugiere que se invite al	Que los jóvenes puedan compartir lo que desean para sus vidas	Pentágonos y Proyectos de vida	15 minutos

exposición	personal que trabaja en la institución para que sean su público. Estando todos reunidos, cada uno de los jóvenes hablará sobre su proyecto de vida actual y al finalizar muestra su proyecto de vida anterior explicando las similitudes y diferencias (sí así lo desea) Al finalizar todos aplauden	Que el personal de la institución tenga de su conocimiento, los deseos de los jóvenes, de manera que en la medida de lo posible, se puedan involucrar en sus proyectos.		
Entrega de diplomas	Al finalizar las exposiciones, el facilitador dará algunas palabras de agradecimiento y entregará los diplomas a los jóvenes *Se despiden de los invitados y continúa la sesión	Que los jóvenes obtengan reconocimiento y un reforzador al trabajo ya hecho	Diplomas	5 minutos
Árbol de los buenos deseos	Como pre-cierre se expondrá al grupo un árbol navideño, en el, los jóvenes deberán tomar dos esferas (círculos rojos de papel constructivo) y escribir buenos deseos para el grupo.	Promover un ambiente de gratitud y festivo	Árbol de navidad de cartulina Esferas de papel constructivo	10 minutos
Retroalimentación y cierre	La facilitadora preguntará a cada uno de los jóvenes: Qué ha aprendido?, qué les ha gustado?, y qué se llevan del taller?	Que los jóvenes puedan cerrar el taller hablando de su experiencia.	ninguno	15 minutos