

PROYECTO DE VIDA Y AUTOCONCEPTO: UNA INTERVENCIÓN EN ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS

Life project and self-concept: An intervention in institutionalized adolescents

Tzaytel Alejandra Jara Rojas y Rebelín Echeverría Echeverría

Universidad Autónoma de Yucatán¹

Citación: Jara R., T.A. y Echeverría E., R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233-245.

Artículo recibido el 22 de octubre y aceptado el 13 de enero de 2019.

DOI: <https://doi.org/10.62364/4jr98h78>

RESUMEN

Los adolescentes institucionalizados han sido poco atendidos hacia el desarrollo de un proyecto de vida que se sustente en el conocimiento personal. El objetivo de este trabajo fue describir una intervención para fortalecer el autoconcepto y facilitar la construcción de un proyecto de vida en adolescentes institucionalizados, ello para favorecer una toma de decisiones autónoma. Con una metodología de corte fenomenológico-gestáltico, se utilizaron técnicas participativas individuales y grupales, en las que participaron ocho adolescentes de 12 a 19 años, residentes en una casa-hogar. En diez sesiones de intervención y evaluación se logró fortalecer su autoconcepto y el reconocimiento de sus habilidades, recursos, gustos y redes de apoyo. Se fortalecieron sus conocimientos y fue posible construir un proyecto propio en sus dimensiones personal, social, escolar y laboral. En dichos proyectos se incorporaron elementos de su autoconcepto y se promovió la reflexión, ello para que asumieran un papel activo en la toma de decisiones de su vida.

Indicadores: *Proyecto de vida; Adolescentes institucionalizados; Autoconcepto; Toma de decisiones.*

ABSTRACT

Institutionalized adolescents have been hardly supported to develop a life project that is based on their personal knowledge. The objective of this work is to describe an intervention to strengthen self-concept and to facilitate the construction of a life project in institutionalized adolescents, in order to favor autonomous taking decisions. The methodology was phenomenological-gestaltic with individual and group participating techniques. Eight adolescents from 12 to 19 years old participated. Ten sessions that included intervention and evaluation were carried out. They strengthened their self-concept, recognized their skills, resources and their support networks. They strengthened their knowledge and managed to build their project

¹ Facultad de Psicología, Km. 1, Carretera Tizimín-Motul, Campus Ciencias Sociales, Económicas, Administrativas y Humanidades, 97305 Mérida, Yucatán, México, correos electrónicos: psictzaytel@gmail.com y rebelin.echeverria@gmail.com.

in their dimensions: personal, social, scholar and work. These life projects included elements of their self-concept, which led to reflect on the importance of assuming an active role in taking decisions for their lives.

Keywords: *Life project; Institutionalized adolescents; Self-concept; Taking decisions.*

La adolescencia representa una de las etapas más importante durante el proceso de desarrollo de una persona; en ella se definen diversos procesos biopsicosociales y se afrontan múltiples factores de riesgo (Espinoza, 2015). Esta etapa implica una transición en la que ocurren cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales. Socialmente hablando, se espera que durante esta etapa el adolescente emprenda ciertas tareas, como el inicio o término de una carrera profesional, una incursión laboral, su orientación de género, la integración completa de su personalidad o un proyecto de vida consolidado.

Para fines de este trabajo de investigación, se entiende a la adolescencia, conforme lo propone la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia (PANI-UNICEF, 2009), como la etapa que comienza a los 12 años y concluye a los 17 años, aproximadamente. La PANI propone dividir esta etapa en dos subetapas: la primera etapa de la adolescencia comprende el periodo entre 12 y 14 años, una fase de autoafirmación en la que aumenta el interés por la sexualidad y por una posible pareja, además de que el joven comienza a cuestionarse sobre su proyecto de vida; la segunda etapa inicia a los 15 años y concluye a los 17 años; en ella el adolescente adquiere mayor autonomía psicológica y legal para establecer relaciones de pareja e ingresar al mundo del trabajo o a un mayor nivel educativo.

De acuerdo con Ibarra y Romero (2017), diversos estudios hechos en países desarrollados y en vías de desarrollo reconocen que la casa-hogar, pese a que subsidia las necesidades biológicas y de vivienda de sus internos, no cumple las condiciones necesarias para lograr un sano desarrollo de la población que atiende, fundamentalmente en la esfera psicológica y emocional. Palummo (2013) señala que, por regla general, por cada tres meses que un niño de corta edad reside en una institución pierde un mes de desarrollo, y que una larga estancia ocurrida durante los primeros años de vida produce daños permanentes. Se ha encontrado que los patrones de apego de los niños y adolescentes que viven en un ambiente institucionalizado se caracterizan por un apego inseguro, escaso control de impulsos, baja autoestima, relaciones sociales conflictivas y deseos de matar o suicidarse (Martínez, Rosete y De los Ríos, 2007).

Durante la adolescencia se desarrolla una atención especial en el autoconocimiento, ya que para el adolescente comienza a ser importante tener intereses, capacidades y valores claros, en virtud de que en esta etapa cobra relevancia la elaboración de proyectos orientados al futuro. Así, se considera al adolescente como una persona que madura más cuando comienza a estar seguro de lo que quiere y cuando ya posee las capacidades para lograr sus objetivos. No se espera que sus proyecciones sean rígidas, pero sí que tenga un proyecto que funcione como una guía flexible (Pérez, 2006).

En América Latina, las instituciones de cuidado y atención residencial tienen diversas denominaciones y hay múltiples variantes y modalidades. Las instituciones pueden ser públicas, privadas o mixtas, de tipo transitorio o permanente (PANI-UNICEF, 2009). En México en particular, la institucionalización regularmente se presenta de dos maneras: la primera es

cuando los padres solicitan apoyo de las instituciones debido a la falta de recursos, y donde la institución que atiende la solicitud generalmente pertenece a la sociedad civil; la segunda manera cuando interviene la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia (PRODEMEFA) en los casos de violencia infantil que han sido denunciados; en estos casos los menores se trasladan de manera temporal a una casa-hogar pública o es turnado a una sociedad civil si el bienestar del menor lo requiere (cf. Romero, 2014).

Pérez (2008) apunta que si bien las instituciones se proponen satisfacer las necesidades de los niños y adolescentes, difícilmente logran su cometido. Lo anterior se observa sobre todo cuando los jóvenes no disponen de las suficientes habilidades para enfrentarse a la sociedad, de modo que experimentan inseguridades debidas al pobre conocimiento de sus propias capacidades.

Proyecto de vida

Para Casares y Siliceo (2008), la planeación de la vida y la carrera profesional es la actitud, el arte y la disciplina necesarias para conocerse a sí mismo, detectar las propias fuerzas y debilidades, proyectar y autodirigir el destino hacia el funcionamiento pleno de las capacidades, motivaciones y objetivos de la vida personal, familiar, social y laboral. Asimismo, ciertos estudios efectuados en estudiantes universitarios consideran que el bienestar o la estabilidad personal están fuertemente vinculados a la elaboración de planes personales, objetivos y proyectos vitales, todo ello muy relacionado 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) (cf. Romero, 2012) afirman que el proyecto de vida es una construcción coherente entre los intereses de la persona, la familia y las personas más significativas de su vida cotidiana.

Casares y Siliceo (2008) afirman que durante la adolescencia el joven se encuentra buscando activamente una identidad, al mismo tiempo que la independencia y la libertad; de manera que, de no llevarse a cabo esa búsqueda con la debida orientación y planeación, se ve frustrado al no poder encauzar y superar las dificultades, dejando así marcado su futuro. Asimismo, dichos autores apuntan que, antes de intervenir en el diseño de un proyecto de vida, es necesario trabajar en la persona para que pueda disponer conscientemente de sus recursos y asumir así la responsabilidad de su futuro. En consecuencia, la elaboración de un proyecto de vida forma parte de un proceso de maduración afectiva e intelectual, y como tal supone aprender a crecer.

Autoconcepto

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

En México, diversos autores se han dedicado al estudio del autoconcepto. La Rosa (1986) (cf. Castillo y 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, el contenido afectivo, expresivo y emocional, lo que representa la forma

característica en que se relaciona con su entorno de acuerdo con sus valores.

Para Guido, Mújica y Gutiérrez (2011), el autoconcepto se adquiere y se modifica a través de los intercambios sociales; además 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 alude a lo que los demás piensan de esa persona (el modo en que es o debiera ser), y el *yo ideal*, referido a lo que la persona desearía ser.

En la adolescencia, el autoconcepto se vuelve un elemento importante para la satisfacción de una de las tareas de desarrollo más importantes: la identidad. Durante esta etapa de la vida el desarrollo cognoscitivo alcanzado permite la estructuración de un autoconcepto complejo que incluye componentes físicos, psicológicos y sociales. Para formarse una identidad, el ego organiza las habilidades, necesidades y deseos de la 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 etapa, éste todavía es tentativo y particularmente sensible a su ajuste psicosocial (Castillo y Cortés, 2007).

Toma de decisiones y autonomía

Para la mayoría de los adolescentes, establecer un sentido de autonomía es parte tan importante del volverse adulto como el sentido de identidad. La tarea de lograr gobernarse a sí mismo es fundamental en este periodo (Pérez, 2006). Los jóvenes, por un lado, realmente necesitan y quieren “libertad”, tomar decisiones responsables y las riendas de su vida para ser individuos independientes. Sin embargo, también temen esa libertad, quieren ser “salvados” de ella y hacen todo lo posible para que otros tomen las decisiones (Nesci, 2010).

Carcelén y Martínez (2008) aseveran que las dificultades en el desarrollo psico-

lógico y personal, que encaran los adolescentes institucionalizados, podrían constituir retos importantes al momento de desarrollar un proyecto de vida futura, ello en virtud de que es común que se les complique establecer compromisos a largo plazo en las distintas áreas de su vida; sin embargo, al hallarse próximos al egreso de la institución deben elaborar el duelo por desligarse de la institución y, a la vez, reflexionar sobre lo que esperan al salir de ella y lo que implica enfrentarse a la sociedad.

Los adolescentes institucionalizados suelen no tener una idea concreta ya establecida de lo que quieren en su desempeño profesional; 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 y Martínez, 2008). De manera que resulta sumamente importante que se promueva la reflexión en los adolescentes, en relación con sus planes a futuro y acompañarlos en el descubrimiento de sus propios potenciales (Guichard, 1995).

Es en este contexto que se propuso desarrollar una estrategia de intervención para abordar la problemática, siguiendo algunos fundamentos teórico-metodológicos del enfoque gestáltico en el diseño de los objetivos de la intervención y en relación con el rol asumido en la conducción del grupo, promoviendo el “darse cuenta”. Este enfoque está orientado en tomar contacto con el sí mismo de la persona y su ambiente, y centrarse en el presente; también promueve la satisfacción de necesidades con tendencia a autorrealizarse (plan de vida), promoviendo que la persona pueda ganar confianza en sí misma y, de esta manera, desarrollarse óptimamente (Henao y Consuelo, 2015).

El objetivo de la presente propuesta se centra en el diseño y la implementación de un programa de intervención,

cuya finalidad es lograr que los adolescentes se conozcan a sí mismos, favoreciendo la toma de decisiones para su proyecto de vida.

MÉTODO

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio, cuyo objetivo general fue facilitar el establecimiento de un proyecto de vida en adolescentes varones institucionalizados, a partir de la promoción de un autoconcepto positivo, para que se pueda facilitar en ellos el tomar decisiones.

La investigación es de corte cualitativo fenomenológico, en tanto que su intención fue conocer 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 con sus experiencias acerca de un determinado fenómeno (Creswell, 2013; Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los métodos de investigación cualitativos ofrecen una amplia gama de posibilidades, y son especialmente valorados para explorar contextos como las instituciones de cuidado para adolescentes, ya que suelen proporcionar una visión que se adapta de mejor manera al ambiente donde el profesional de psicología lleva a cabo su intervención. El método cualitativo-fenomenológico entiende al mundo como algo no acabado, que se encuentra en constante construcción, ya que los sujetos que lo viven pueden modificarlo y darle diversos significados (Bonilla, 2008). En este sentido, los adolescentes y su manera de ver el mundo, así como los significados que atribuyen a lo que se estudia en esta investigación es lo que constituye su realidad, la que es importante estudiar. El contexto de este proceso investigativo tiene especial importancia debido a que considera los fenómenos sociales que se producen alrededor de la

situación particular de los jóvenes, lo que tiene características muy particulares.

Además, se considera que la realidad de los jóvenes es compleja en razón de los diversos factores que se relacionan con su contexto y los cambios significativos que han presenciado a lo largo de su vida. En este sentido, a partir de este paradigma se interpretan las realidades descritas por los jóvenes adolescentes, manifestadas a lo largo de la intervención grupal.

Escenario y participantes

La organización cristiana no lucrativa donde residen los menores está situada en la ciudad de Mérida (México) y tiene como propósito la reeducación y la restauración de jóvenes adolescentes varones de 12 a 18 años, en estado de desventaja social o víctimas de violencia. Atiende 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 son entregados a sus familiares.

Actualmente, la institución cuenta con un centro de restauración en el que se aplican técnicas y estrategias para la reinserción de los jóvenes a la sociedad, basando sus actividades en un modelo integral de cuatro áreas: educación, salud integral, formación laboral y valores. Los estudios, por ejemplo, los hacen a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ello con la ayuda de un maestro que asiste de lunes a viernes. En cuanto a la salud, los jóvenes acuden a médicos particulares cuando lo requieren, y en cuanto a su formación laboral 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 sobre temas religiosos.

El tiempo que permanecen los adolescentes dentro de la institución depende de su situación particular. Algunos han vivido ahí por más de diez años, mientras que otros lo han hecho apenas unos meses.

Procedimiento

El procedimiento de intervención se basó en los resultados hallados en el diagnóstico. En esta fase se diseñó la estructura general del taller, así como las cartas descriptivas elaboradas con la colaboración y supervisión de los miembros del cuerpo académico Procesos Psicosociales y Praxis, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Yucatán, y expertos en el trabajo con niños y adolescentes, así como del área de intervención gestalt con quienes se confeccionaron los materiales requeridos para la implementación de las actividades. Es importante mencionar que el plan de actividades, los objetivos del trabajo y las cartas descriptivas fueron mostradas al director de la institución para obtener su conformidad. Una vez conseguido el permiso para la implementación del taller se organizó una reunión con los jóvenes participantes para comunicarles el objetivo general del taller, los temas a revisar, los horarios, el espacio de trabajo y el número de sesiones.

El taller se impartió a lo largo de doce sesiones (incluyendo las de diagnóstico, intervención y evaluación), cada una de las cuales tuvo una duración de 40 minutos. Participó toda la población, integrada en ese momento por ocho adolescentes varones con edades de entre 12 y 19 años, quienes vivían de manera definitiva o temporal en la institución. El análisis se basó en la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), que considera tres grandes operaciones: la reducción de datos, la disposición y transformación de los

mismos y la obtención y verificación de conclusiones.

Técnicas

Durante la intervención se utilizaron diversas técnicas que facilitaron la expresión de los jóvenes, como el dibujo, las conversaciones fenomenológicas, el cuestionario y el juego de roles (*role playing*).

- El *dibujo*, tal como se menciona en el apartado de técnicas diagnósticas, se utilizó para lograr que los jóvenes pudieran plasmar en imágenes sus preconcepciones de los temas abordados, los cuales estaban íntimamente relacionadas con los aspectos del proyecto de vida revisados a lo largo del taller. Fue sencillo para los jóvenes plasmar sus habilidades, herramientas, apoyos, intereses y gustos, en relación a sus proyectos de vida escolar, laboral, social y personal, así como plantear sus metas y decisiones, entre otras cuestiones.
- El *cuestionario*, igualmente descrito en las técnicas diagnósticas, se utilizó con el fin de conocer las expectativas de los jóvenes en el contexto próximo, pensar lo que iban a afrontar al momento de salir de la institución. Las preguntas se plantearon de manera abierta y se les invitó a externar sus dudas y a participar compartiendo con los demás lo que pensaban.
- Asimismo, se aplicaron *técnicas participativas*, instrumentos adecuados para adquirir conocimientos a partir de la práctica; es decir, de lo que la gente sabe, de las experiencias vividas y de los sentimientos originados, así como de los problemas y dificultades del entorno. Dicha aplicación permite el desarrollo de la

imaginación y la creatividad (Moreno, Agirregomezkorta y Cuadrado, 1999). Tales técnicas fueron adaptadas en función del grupo, de sus necesidades y de su contexto actual, a fin de promover procesos colectivos de discusión y reflexión para que el grupo se enriqueciera. Se cuidó que esas técnicas se complementaran entre sí, de manera que todas ellas sirvieran para el cumplimiento de los objetivos preestablecidos a través de la reflexión colectiva. Ejemplos de ello fueron la actividad “Somos profesionales”, en la que los jóvenes mostraron al grupo cómo hacer ciertas cosas en los que eran habilidosos.

De manera particular, el dibujo fue el medio de expresión particular que permitió que aflorasen representaciones internas particulares de orden cognitivo y socioafectivo del joven, acerca de su mundo exterior e interior (Leal, 2010). Por su parte, el cuestionario consistió en un conjunto de preguntas relativas a una o más variables. Las preguntas abiertas proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no se dispone de información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando es insuficiente (Hernández *et al.*, 2014). A través de la conversación fenomenológica se logró mostrar interés sobre los procesos de co-construcción de la experiencia intersubjetiva, ya que son lo más cercano a la realidad que se pueda tener (Bolio, 2012). Finalmente, el juego de roles facilitó la adquisición de capacidades tales como la perspectiva social y la empatía. Mediante su práctica las personas exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que descubren y aceptan el rol de los demás.

Consideraciones éticas

Debido a las circunstancias particulares a las que se ven sujetas asociaciones como albergues, se tomaron las siguientes consideraciones éticas: tanto al director como a los jóvenes participantes se les aseguró la confidencialidad de los resultados; no se grabaron ni se tomaron fotografías de los rostros de los jóvenes, nada que revelase su identidad; no se hizo público el nombre de la asociación y se utilizaron seudónimos para resguardar la identidad de los participantes.

RESULTADOS

Para el diseño de la intervención se plantearon objetivos terapéuticos con enfoque gestáltico, ya que se considera importante rescatar de esta población el “aquí y el ahora”, la experiencia del individuo y del grupo, así como 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.

Los resultados de intervención se plantearon 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.

Sesión 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. Se trabajó con una hoja que contenía una tabla con columnas que decían “En qué soy bueno, qué me gusta, y en qué no soy tan bueno”. Los jóvenes debían responder a cada estímulo y luego pasar la hoja a otro compañero.

Análisis. Cuando los jóvenes leían las características positivas de sí mismos, redactadas por otros, experimentaban asombro, lo que los llevó a apreciar elementos de sí mismos no considerados antes, de manera que se puede concluir que la sesión contribuyó a la construcción de un autoconcepto más amplio y funcional, toda vez que pudieron incorporar nuevos elementos a su personalidad (*self flexible*).

Sesión 2. ¿Cómo me ven los otros?

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

Resumen. En esta sesión los jóvenes debían escribir características de cómo los ven los otros. Se trabajó con una hoja que tenía la imagen de unos binoculares y la pregunta “¿Cómo me ven los otros?”.

Análisis. Los jóvenes identificaron características diferentes de las que comúnmente mencionaban (fuerza física, capacidad para deportes, dibujo), agregando características como amoroso, ordenado, caballeroso o cariñoso. Por otro lado, el objetivo de identificar el apoyo y generar autoapoyo no se pudo lograr, ya que no se contó con la participación del personal al cual se le solicitó la redacción de las cartas.

Sesión 3. Proyecto de vida escolar.

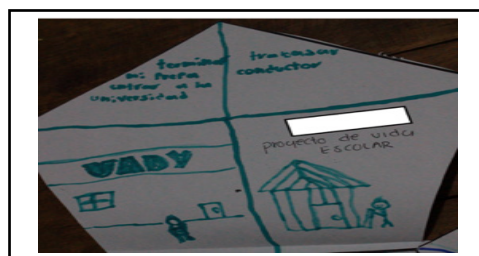
Objetivo terapéutico. El sujeto de estudio se percató de su proyecto laboral o profesional, identifica qué acciones puede tomar hoy para lograr su plan y los apoyos internos y externos para la construcción de su plan.

Resumen. Primero se trabajó con una tabla que permitía reconocer habilidades, gustos, intereses, recursos y apoyos de los jóvenes. Luego se les entregó un pentágono y se les pidió que, con la información de la tabla, representaran su proyecto de vida escolar.

Análisis. Los jóvenes lograron plasmar lo que deseaban para su proyecto de

vida escolar, el cual se encontraba directamente relacionado con su proyecto de vida profesional en más de una ocasión (estudiar mecánica, en la escuela militar, psicología, etc.). Sin embargo, las acciones que consideraban para lograr sus objetivos escolares se limitaron a lo que les ofrecía la institución (Figura 1); fue necesario ayudarles a encontrar soluciones reales para que finalmente se comprometieran a buscar soluciones.

Figura 1. Pentágono de proyecto de vida escolar (un joven se propone estudiar la preparatoria y la universidad. Su situación se complica debido a que es mayor de edad, por lo que parece necesario que él mismo busque alternativas para lograrlo).



Sesión 4. Proyecto de vida laboral.

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

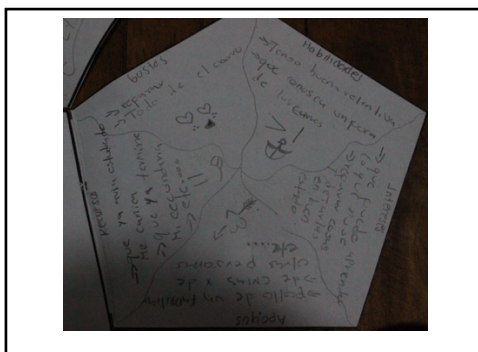
Resumen. Se habló brevemente de lo que trataba el proyecto laboral, se abrió la conversación para que los jóvenes se explayaran formulando preguntas o propuestas, y finalmente se les entregaron los pentágonos para que plasmaran en ellos sus proyectos, de nuevo, tomando en cuenta sus habilidades, gustos, intereses, apoyos y recursos.

Análisis. En esta sesión los jóvenes se plantearon un proyecto de vida laboral a partir de lo que ya conocían de sí mismos, del reconocimiento de sus gustos, habilidades, intereses, apoyos y recursos, logrando, por ejemplo, converger en la meta de convertirse en mecánicos

(Figura 2). Este joven se planteaba ser mecánico y en su pentágono reconocía su habilidad para retener información, sabía de autos, le interesaba repararlos y dejarlos en buen estado. Reconocía que contaba con el apoyo de su familia, de la institución y de otras personas; consideraba como recursos el que ya hubiera estudiado un poco de mecánica y que ya hubiera concluido la secundaria.

Asimismo, durante la sesión algunos jóvenes comentaron acerca de las recientes clases que recibían en la institución, como inglés, computación, reparación de computadoras, electricidad y plomería. Esto fue importante ya que ya algunos de los jóvenes se identificaban con esos oficios y veían en ellos opciones a desarrollar en un futuro, de manera que el objetivo de pretender que los jóvenes reconocieran las ocupaciones que el entorno les ofrecía se cumplió también por su propia iniciativa.

Figura 2. Proyecto de vida laboral (un joven propone convertirse en mecánico).



Sesión 5. Proyecto de vida social.

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

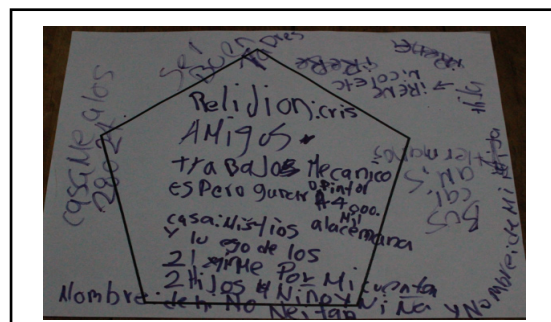
Resumen. Se trabajó con un cuestionario, eso con la finalidad de que los jóvenes exploraran qué tanto conocían del tema. Los jóvenes hicieron muchas preguntas intentando aclarar sus ideas, por

lo que abordaron éstas, abriéndose una discusión amplia al respecto. Al finalizar se les entregaron los pentágonos para que plasmaran sus proyectos de vida social.

Análisis. Las preguntas del cuestionario y la discusión que se generó a partir de ellas fueron de gran ayuda para conseguir el objetivo referido a identificar los apoyos del entorno que posibilitaban el desarrollo de sus potenciales, ya que los jóvenes pudieron reconocer a quienes conformaban su red de apoyo. Se plantearon redes de apoyo congruentes con su realidad actual, donde, por ejemplo, un joven reconoció que posiblemente no fuera invitado por su familia a vivir con ella cuando saliera de la institución, pero reconoció que quería y podía seguir recibiendo el apoyo del director de la institución.

De esta forma, los jóvenes reconocían a quienes les podían ofrecer apoyo para que, contando con esta red se sintieran más seguros para enfrentar al mundo y desarrollar sus potencialidades. De igual manera, aclaraban si deseaban casarse, a qué edad o si querían tener hijos y cuántos. Otros hablaron sobre la posibilidad de buscar a su familia o continuar con amistades en la institución (Figura 3).

Figura 3. Proyecto de vida social.



Sesión 6. Proyecto de vida personal (sesión de integración/recursos y proyecto de vida).

Objetivo terapéutico. Promover el “desarrollo” desde el enfoque gestáltico y el “darse cuenta” de su situación actual y de la que pronto afrontarían.

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 comenzaran a vivenciarse en la posibilidad de acercarse a aquellos con la confianza de poseer las habilidades, los recursos y los apoyos necesarios.

Análisis. Durante la sesión, los jóvenes dialogaron sobre lo que planeaban hacer al salir de la institución; sin embargo, la sesión se tuvo que interrumpir 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, puesto que los jóvenes apenas estaban comenzando a hacer contacto con su situación actual, lo que estaban haciendo en ese momento y lo que podrían hacer para conseguir sus objetivos.

Sesión 7. Sueños... ¿por dónde empiezo?

Objetivo terapéutico. Exponer las necesidades manifiestas de los adolescentes y promover un desarrollo del “sí mismo” que les permitiese interactuar adecuadamente con su entorno.

Resumen. Se trabajó con una actividad que invitaba a los jóvenes a plantearse los pasos a seguir para lograr sus metas, cuya finalidad era impulsarlos a priorizar ciertas acciones y a tomar decisiones.

Análisis. Algunos de los jóvenes exploraron algunas posibilidades para alcanzar sus objetivos, haciendo preguntas a los investigadores o mediante la participación de sus compañeros. Por esta razón se considera que los objetivos se cumplieron únicamente en los casos en que expresaban sus dudas y solicitaban ideas para formular los pasos a seguir. Los jóvenes que lo hicieron lograron proponerse 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, según el proyecto.

Sesión 8. Tracemos posibilidades y tomemos decisiones.

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

Resumen. Consistió en una continuación de la sesión anterior, pero la meta fue que los jóvenes generaran compromisos como un medio para seguir exitosamente los pasos que se habían planteado en la sesión anterior.

Análisis. Primero, el objetivo de “lograr un ajuste creativo a partir del recentramiento, de manera que pudieran autorregularse orgánicamente”; se entendió como la capacidad de descubrir soluciones para hacer posible la realización de sus metas, eso a partir del planteamiento de compromisos y decisiones. En este sentido, por ejemplo, dos jóvenes lograron plantearse compromisos específicos. Uno de ellos decidió a buscar un espacio para trabajar de mecánico, y el otro se propuso buscar alternativas para estudiar la preparatoria. En ambos casos se logró que los jóvenes ya no dejaran esas responsabilidades en manos del director de la institución, sino que comenzaran a tomar la iniciativa.

DISCUSIÓN

El desarrollo de la intervención permitió realizar aportaciones a la construcción de un autoconcepto más amplio y funcional, ya que durante las sesiones los jóvenes agregaron nuevos elementos a su personalidad; por ejemplo, habilidades no antes vistas, recursos no reconocidos o apo-

yos no considerados, lo que les abrió la puerta para alcanzar nuevas posibilidades para elaborar su proyecto de vida en cada una de sus áreas (escolar, laboral y social).

El fortalecimiento del autoconcepto fue evidentemente facilitado por la participación grupal y la retroalimentación constante; se generó entre los jóvenes un ambiente de participación, retroalimentación y reconocimiento de sí mismos, 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 pueden exponer sus inseguridades y miedos al fracaso, o simplemente verbalizar sus dificultades para afrontar la vida adulta; sin duda favorece la introspección (Sánchez, Sanz, Baro y Gómez, 2006).

Durante la intervención, los jóvenes comprendieron con mayor facilidad el significado de *proyecto de vida* y su función como guía para alcanzar sus metas.

La intervención se mantuvo orientada a retroalimentar el autoconcepto. La intención fue promover el desarrollo de un proyecto de vida, ya que como ya se ha dicho 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 clara de lo que desean hacer profesionalmente, en lugar de ello

eligen su futuro basándose en las soluciones de otros (familia, hermanos, directores o cuidadores). Si bien es benéfico contar con apoyos, también implica un riesgo que los adolescentes tomen sus decisiones con base en las experiencias previas de los demás, ya que no eligen de ese modo su propio destino (Carcelén y Martínez, 2008). Fue por esta razón que durante la intervención se incluía en cada planeación un pentágono integrador en el que se proyectaba un plan a partir de los gustos, intereses, habilidades, apoyos y recursos, con el fin de ayudar a los jóvenes a tomar decisiones y autodirigir su propio destino hacia el funcionamiento pleno de sus capacidades, motivaciones y objetivos de vida personal, familiar, social y laboral.

Por último, es pertinente señalar que fue de vital importancia el que los jóvenes pudieran reconocer en la institución una de las fuentes de apoyo más próximas a ellos, ya que quienes reconocieron que no contaban con el apoyo incondicional de sus familiares encontraban que el apoyo o guía provenía del personal de la institución, como directores, cuidadores o incluso compañeros egresados. Saber que verdaderamente hay una fuente de apoyo otorga esperanza, ya que no se sienten solos al momento de enfrentarse al mundo.

REFERENCIAS

- Bolio, A. P. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, 65, diciembre, 20-29.
- Bonilla H., S. (2008). *La participación local: espacio de formación humana y desarrollo local. La dinámica comunitaria y el programa "Agua para Siempre"*. Tesis inédita de maestría. Puebla (México): Universidad de las Américas, Puebla.
- Carcelén V., M. y Martínez U., P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-278.
- Casares, C. y Siliceo, A. (2008). *Planeación de vida y carrera*. México: Limusa.

- Castillo L., T. y Cortés A., L. (2007). *Psicología social en Yucatán: avances y prospectiva*. Mérida (México): Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cazalla L., N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry y research design: choosing among five approaches* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Espinoza B., 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 inédita de maestría. Sabánilla (Costa Rica): Universidad Estatal a Distancia.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guido G., P., Mújica S., A. y Gutiérrez M., R. (2011). Diferencias en el autoconcepto, por sexo, en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit, Revista de Psicología*, 17(2), 139-146.
- Henao B., F. y Consuelo B., E. (2015). *Influencia que tiene el consumo de SPA en el sentido y proyecto de vida de los estudiantes adolescentes de la Escuela Empresarial de Educación –sede Boston– de la ciudad de Medellín*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bello, Antioquía, Colombia.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ibarra I., A.N. y Romero M., M.P. (2017). Niñez y adolescencia institucionalizadas en casa-hogar. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1555.
- La Rosa. J. (1986). *Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis inédita de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leal, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 9(1). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78544536.pdf>.
- Martínez L., P., Rosete R., M. y De los Ríos E., R. (2007). Niños de la calle: autoestima y funcionamiento yoico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(2), 367-384.
- Moreno M., J., Agirregomezkorta R., B. y Cuadrado, M. (1999). *Manual para la introducción de la perspectiva de género y juventud al desarrollo rural*. Sevilla (España): Empresa Pública para el Desarrollo Agrario y Pesquero de Andalucía.
- Moreno C., M. y Rodríguez F., M. (2010). Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios. *Memorias del XI Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis 2010*, 1-21. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/74/46/90/74469043473066090323721355485131709330>.
- Nesci V., A. (2010). *La construcción del proyecto de vida*. Tesina de grado. Mendoza (Argentina): Universidad del Aconcagua. Recuperado de http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/74/tesis-1417-la.pdf.
- Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Quito: 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*. San José de Costa Rica: Autores. Recuperado de: <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/383/9.%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20para%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia%202009-2021.pdf>.
- Pérez A., M. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizadas para el afrontamiento a su entorno inmediato*. Tesis inédita de doctorado. Granada (España): Universidad de Granada.
- Pérez O., M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes III* (Antología). Recuperado de: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40774318/Antologia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3AY&Expires=1490154806&Signature=vt7%2BRKCTyFjL0HmPYM-Ttr1jCAEQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAntologia.pdf#page=21>.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (España): Ediciones Aljibe.
- Romero A., C. (2012). *Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios*. Tesis inédita de maestría. Mérida (México): Universidad Autónoma de Yucatán.
- Sánchez del H., P., Sanz R., L., Baro S., C. y Gómez G., M. (2006). Una experiencia de grupos terapéuticos con adolescentes y jóvenes en un centro de salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 98(26), 217-229.