

Emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en adolescentes institucionalizados



Anteproyecto De Pasantía Para Obtener El Título De
Psicóloga
Universidad de Cundinamarca, Facatativá

Lesly Yuliana Delgado Avendaño

Mayo 2020

Emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en adolescentes institucionalizados



Autora:

Lesly Yuliana Delgado Avendaño

Asesor universitario:

Jaime Andrés Amaya González

Universidad de Cundinamarca

Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y Humanidades

Programa de psicología

Trabajo de grado modalidad pasantía

Facatativá, mayo de 2020

Tabla de contenido

Introducción	1
Planteamiento del problema	4
Narrativas de los adolescentes	8
Yo social	8
Área familiar	9
Área social	9
Proyección social	9
Justificación	11
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	15
Síntesis teórica	15
Marco teórico	15
Teoría general de los sistemas	15
Enfoque sistémico.....	16
Construccionismo social	17
Terapia relatada o terapia narrativa	20

Marco conceptual	24
Lenguaje	24
Significados	25
Narrativa	25
Yo social	26
Cambio	27
Marco empírico	29
Plan de acción	38
Medición del impacto	41
Ceremonia de definición	54
Descripción contextual de la población	55
Muestra beneficiaria	58
Funciones desarrolladas por la pasante	63
Personas que participaron en el anteproyecto	63
Colaboradores	64
Recursos disponibles	64
Resultados esperados	66
Reflexión ética	68

Conclusiones	71
Referencias	73
Anexos	80

Lista de figuras y tablas

Figura 1. Modelo de carta	40
Tabla 1. Tu opinión construye	43
Tabla 2. Intervenciones grupales	45
Tabla 3. Construyendo conocimiento	46
Tabla 4. Reconstruyendo mi Yo social	47
Tabla 5. Las potencialidades el Yo social	48
Tabla 6. El cambio hecho obra	49
Tabla 7. La caja social de herramientas	50
Tabla 8. Cambio para el cambio	51
Tabla 9. Caminando hacia el mañana	52
Tabla 10. Cronograma de actividades	64

Introducción

A partir del proceso llevado a cabo durante el segundo periodo de prácticas y de pasantía, como opción de grado, por la psicóloga en formación Lesly Yuliana Delgado Avendaño, estudiante de la Universidad de Cundinamarca, extensión Facatativá, en la Congregación Religiosos Terciarios Capuchinos - Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino (CASFAM) ubicada en Sasaima, fue posible plantear y estructurar la guía de intervenciones grupales que lleva como nombre *Relatos hacia el cambio de vida*.

En una entrevista semiestructurada realizada con los adolescentes se generó un espacio dialógico en el que surgieron historias de vida desde la autonarración de los adolescentes. A partir de la revisión de dichos relatos fue posible comprender su perspectiva sobre el proceso llevado dentro de la institución y se visibilizó la importancia de que los adolescentes construyan un proceso de cambio de vida que les permita narrarse de formas diferentes de manera que sea posible que se desliguen de historias dominantes que se derivan de sus historias de vida, permeadas por comportamientos de consumo, hurto y condiciones familiares, económicas y sociales poco favorables. De esta manera los adolescentes podrán vivir el proceso dentro de la institución de una forma más generativa de manera que los procesos de cambio logrados por cada uno de ellos les permitan llevar una vida desde la generatividad, mas no desde el déficit, una vez salgan de la institución.

Lo anterior se encuentra sustentado desde un ejercicio de observación participante, diagnóstico y análisis de resultados, así como también, de una revisión teórica, conceptual y empírica. Con esto, se dio lugar a la comprensión del problema y el establecimiento del objetivo, siendo este potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes pertenecientes a dicha institución.

En la revisión conceptual se encontró que, desde una visión socio-construccionista el cambio se deriva del diálogo, en el que se resaltan procesos dialógicos y relacionales en los que se genera la construcción de significados acerca del mundo, el problema y el sí mismo (Guanaes, C. 2006 como se citó en Rasesa, E., Taverniers, K y Vilches-Álvarez, O., 2017). También que la transformación solo se genera cuando surge el cambio desde espacios discursivos en los que se encuentra la persona y que se requiere del movimiento de todos elementos que hacen parte del sistema (Celis, R. y Rodríguez, M., 2016).

Este cambio puede generarse a partir de un modelo terapéutico planteado desde el construccionismo social, el cual procede en la terapia teniendo en cuenta la autorreferencialidad y donde se reconoce a una persona en un contexto específico y se busca preservar su integralidad, con lo que se garantiza el cambio, considerado como la intención del espacio terapéutico (Celis, R. et al., 2016).

Para el abordaje de la necesidad identificada se establece la pertinencia disciplinar desde la psicología. En consecuencia con esto, Carcelén y Martínez (2008 como se citó en Correa, A., 2017) en su estudio desarrollado con adolescentes institucionalizados, exponen la gran importancia de promover procesos de reflexión en los adolescentes en torno a los planes futuros y hacia el desarrollo de sus potencialidades (Guichard, 1995 como se citó en Correa, A., 2017), esto, al considerar que de acuerdo a los resultados obtenidos, los adolescentes presentan una actitud autocrítica y deseo de cambio derivado de la identificación de algunas características propias que no cumplen con sus expectativas (Carvajal, 1993 como se citó en Correa, A., 2017) y mantienen una actitud positiva a medida que perciben la presencia de posibilidades de cambio en relación con su pasado (Martínez, 2004; Zaleski, 1994; Carcelén y Martínez, 2008 como se citó en Correa, A., 2017). Además, desacatan con relación a los adolescentes institucionalizados, que

estos consideran ciertos aspectos relacionados con las aptitudes propias, como elementos de gran importancia para la formación del sí mismo.

En cuanto al papel del psicólogo en este proceso de cambio de vida, Rodrigues, D. S. y Souza, C., (2016) rescatan el ejercicio de este como socioeducador en centros de internamiento para adolescentes, considerando que este debe tener un actuar desde una perspectiva crítica, en términos del trabajo llevado a cabo de manera conjunta, en pro de la construcción de proyectos de vida y desarrollo de habilidades de planificación enfocadas hacia la interrupción de una historia de infracciones en la vida del adolescente, donde es importante considerar las dimensiones sociales de la vida de este.

Con todo esto, se concluyó que el trabajo sobre el cambio de vida es significativo en cuanto al proceso de los adolescentes, no solo dentro de la institución sino para su vida una vez salgan de esta. Es por esto, que el anteproyecto debe ser desarrollado desde los conocimientos y herramientas con las que cuentan los adolescentes y desde las estrategias que ellos mismos pueden generar con la orientación de los profesionales que dirijan las intervenciones, para que los adolescentes se conviertan en agentes activos de un proceso de cambio de su vida.

Se espera que los alcances de este anteproyecto de pasantía sean, a corto plazo, el desarrollo de la guía de intervenciones junto con los adolescentes donde se logre construir un proceso de cambio de vida desde cada uno de ellos. A mediano plazo, que los adolescentes junto con los actores que se encuentran inmersos en su sistema relacional construyan un cambio de vida consolidado que favorezca el término de su proceso dentro de la institución y a largo plazo, que el anteproyecto sea tomado como referente para el diseño y desarrollo de otras intervenciones e investigaciones con población que cuente con características similares, así como también, que este sea implementado en otras instituciones que trabajen con esta población.

Planteamiento del problema

A partir del trabajo en campo desarrollado por la psicóloga en formación Lesly Yuliana Delgado Avendaño, estudiante de la Universidad de Cundinamarca, en el Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino ubicado en Sasaima, durante el segundo periodo de prácticas profesionales llevado a cabo entre agosto y noviembre de 2019, fue posible realizar una contextualización con respecto a las dinámicas institucionales, el proceder de los profesionales y la población usuaria de la institución.

Por medio de observación participante en la dinámica institucional y mediante ejercicios conversacionales con los actores involucrados en este contexto, se logró realizar un acercamiento con ellos generando procesos de reflexión que permitieron desligarse de concepciones previas de la pasante, esto frente a sus dinámicas y comportamientos cotidianos, los cuales son comprendidos desde su edad, la situación en la que se encuentran y su historia de vida.

Sumado a esto, se comprende, desde una lógica tradicional de los profesionales de la institución, que el problema en torno a los adolescentes se configura a partir de los factores cognitivo, emocional y comportamental, donde los pensamientos, que incluyen un componente emocional, ejercen poder sobre el adolescente y lo llevan a la consecución de comportamientos que se considera son inadecuados y no le permiten avanzar en un proceso de transformación personal.

Desde esta misma lógica, se observa un grupo de adolescentes inmersos en la dinámica institucional, que si bien experimentan situaciones de dificultad, entendidas como indisciplina en las diferentes actividades diarias, conflictos o agresiones con compañeros o formadores, incumplimiento de los deberes asignados, entre otros, se percibe que trabajan en la modificación

de estas retomando conductas y actitudes que son consideradas como adecuadas, como el seguimiento de instrucciones dadas, el cumplimiento de obligaciones diarias en cuanto al aseo del alojamiento y zonas comunes, el mantenimiento del orden y silencio en las filas, espacios terapéuticos y de alimentación, acciones restaurativas hacia conflictos con compañeros o formadores, que les permiten progresar en un proceso de cambio de vida en varios de los casos.

La estructura pedagógica terapéutica bajo la cual los profesionales del equipo psicosocial evalúan los avances y cambios de los adolescentes a lo largo del proceso que deben cumplir durante su estancia en la institución se centra en la evaluación de procesos de cambio desde el cumplimiento de cuatro fases, estas son: la fase de acogida, la fase de encausado, la fase de afianzado y la fase de robusto. Se espera que los adolescentes completen la totalidad de las fases entre ocho y nueve meses y, por ende, lleven a término el proceso, sin embargo, no todos llegan a desarrollar la escala terapéutica en su totalidad puesto que salen de la institución por diversos motivos, entre estos, evasión del programa o solicitud de reintegro por parte de la defensora del caso del adolescente.

En la evaluación de la fase de encausado, se identificó que se realiza un trabajo donde se incluyen las diferentes esferas de los adolescentes, así como también la asignación de tareas enfocadas a la prevención en recaídas frente al consumo de sustancias psicoactivas puesto que es una característica predominante en la mayoría de ellos, todo esto permite que el adolescente realice un proceso en el que adquiere herramientas que le serán útiles al momento de enfrentar situaciones propias del entorno en el que reside. Dicha información surgió desde diferentes estrategias como la observación participante en la evaluación de esta fase realizada por la psicóloga en formación, la recepción de comentarios de profesionales del equipo y de

verbalizaciones del coordinador frente a sus inquietudes respecto a la estructura pedagógica empleada, así como la revisión de las tareas realizadas por algunos de los adolescentes.

Además, desde las narrativas de los adolescentes surgidas a partir de diálogos entre ellos y la psicóloga en formación durante las diferentes dinámicas institucionales, se identificaron comportamientos en los que los usuarios acuden a la copia de tareas de otros compañeros y la realización de las mismas con el único objetivo de completar el proceso en el menor tiempo posible, entendiendo que la realización de dichas tareas actúa como un requisito para ser promovido a la siguiente fase de la escala terapéutica. También que la mayoría de los adolescentes completan la escala terapéutica en pro de la nota adquirida y los posibles beneficios que esto les puede generar, además, mencionan que esto los ha llevado a vivir situaciones de frustración, pocos avances en la escala y dificultades en cuanto a los aprendizajes generados a partir del proceso y la vivencia del mismo, esto cuando la nota o los beneficios esperados no son los recibidos.

Con base en lo anterior, es importante mencionar que estos ejercicios responden a acciones mecánicas y de requisito, por ende, no contemplan las lógicas del cambio y la transformación desde la emocionalidad y la concepción de construcción de estilos de vida que permitan narrarse de forma alterna, en este sentido lo que se concibe desde la lógica tradicional no responde a estrategias de intervención eficientes en favorecer o acompañar los cambios y procesos de los usuarios, haciéndose necesario el desarrollo de intervenciones planteadas desde una visión sistémica y construccionista que permita un ejercicio narrativo desde lo relacional enmarcado en un contexto social en el que surjan significados entorno al sí mismo y procesos de cambio de vida.

Partiendo de lo anterior, durante el segundo periodo de prácticas profesionales en psicología social, la profesional en formación realizó un proceso de identificación de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas por parte de los usuarios, bajo una lógica tradicional desde la cual fueron comprendidos dichos conceptos. Esto se realizó a través de la aplicación de una encuesta semiestructurada y el Test de Autoconcepto forma - A5 (AFA-5) a 20 adolescentes que se encontraban presentes en la institución desde el 21 de agosto hasta el 20 de noviembre de 2019.

Desde esta lógica, los resultados obtenidos luego de dicha aplicación y su posterior interpretación y análisis permitieron concluir que el autoconcepto influye sobre la motivación de los adolescentes para realizar el proceso. También que durante la estancia de los adolescentes en la institución es importante desarrollar y aplicar estrategias que conlleven a brindar claridad y orientación frente a aspectos que se encontró influyen sobre la motivación de los adolescentes. Sin embargo, para el presente anteproyecto de pasantía, se reestructuró el planteamiento inicial desde una lógica sistémica y construccionista enfocada hacia el cambio de vida desde escenarios narrativos, esto sin perder de vista la contextualización y los resultados encontrados en el análisis mencionado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se consideró importante retomar los resultados encontrados en dicha entrevista, puesto que en estas surgieron escenarios conversacionales que favorecieron la emergencia de historias y significados configurados desde la autonarración por parte de los adolescentes, que estuvieron enmarcadas en experiencias de vida y elementos culturales que hacen parte de la construcción de un Yo social. Además, estas entrevistas fueron desarrolladas desde una visión sistémica, por ende, las historias giraron en torno a las esferas que conforma el entorno social del usuario, contemplándolo como actor principal del relato.

Por ende, se realizó una nueva revisión de dichos resultados con lo que se encuentra importante trabajar en procesos de cambio de vida desde la emergencia de relatos alternos y nuevos significados en torno al Yo social, el área familiar, el área social, en cuanto a trabajadores de la institución como formadores y profesionales del equipo psicosocial, y la proyección vital. Estos focos, con base en los cuales se desarrollarán las intervenciones, son rescatados de las narrativas de los adolescentes. A continuación, se presentan algunas de estas que permiten sustentar dicha elección.

Narrativas de los adolescentes

Yo social

“Porque aprendí a perdonar, a perdonarme a mí mismo. Antes no me quería a mí mismo y aprendí a quererme, poco a poco he podido ir mejorando esos defectos como la tolerancia, la frustración” (Adolescente 1, Acogida¹ 5, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Uno avanza, uno se da de cuenta que si puede arrasar con los obstáculos que se le atraviesan” (Adolescente 11, Encausado² 1, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Quiero no volver a robar ni consumir” (Adolescente 3, Afianzado 1, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Por mí porque en el momento eso me ayuda a salir de las dificultades que tengo, en poder cambiar. Ya no quiero seguir en lo mismo, yo quiero salir a hacer las cosas bien” (Adolescente 18, Afianzado³ 1, comunicación verbal, octubre de 2019).

¹ *Fase de acogida:* En esta fase se desarrolla un trabajo con los adolescentes dirigido hacia los aspectos que se encuentran relacionados con las habilidades adaptativas con el fin favorecer la adherencia de los adolescentes al programa y de la mano con esto, contribuir al proceso de desintoxicación a nivel físico y mental derivado del consumo de SPA, para que posteriormente, los adolescentes sean promovidos a la etapa de tratamiento e intervención (Romero, C, comunicación virtual, abril de 2020).

² *Fase de encausado:* Esta fase se ubica en la etapa de tratamiento e intervención, “se enfatiza en la identificación y profundización de problemáticas personales [y] se busca la interiorización y exteriorización para fortalecer la comunicación, el carácter y el pensamiento crítico” (Romero, C, comunicación virtual, abril de 2020).

Área familiar

“Pues hacer las cosas bien y mi familia porque quiero ver que estén orgullosos de mí”

(Adolescente 10, Encausado 4, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Hacer sentir orgullosa a mi mamá. Cuando uno le cuenta algo a la mamá y que se pone a llorar, eso le conmueve a uno el sentimiento y le hace saber que sí, que uno debe seguir afrontando la dificultad” (Adolescente 12, Robusto, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Mi madre y mi familia porque ellos me hicieron ver que estaba mal el consumir y que era importante hacer este proceso a conciencia” (Adolescente 2, Acogida 5, comunicación verbal, octubre de 2019).

Área social

“Pues primero, pues los formadores también le cambian a uno, pues de tanto, de tanto que le hablan y le hablan a uno pues algo si se le tiene que quedar a uno. Las prácticas con los profesores y todo pues me han hecho reflexionar y pues me han hecho como cambiar mi forma de pensar” (Adolescente 9, Encausado 6, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Las personas que trabajan acá porque cuando estoy desmotivado ellos me orientan a lo que tengo que hacer para darme cuenta de mi realidad” (Adolescente 13, Robusto⁴ 3, comunicación verbal, octubre de 2019).

Proyección vital

“Para mí mismo terminar mi bachillerato y estudiar la carrera de gastronomía cuando salga

³ *Fase de afianzado:* Esta fase se ubica en la etapa de tratamiento e intervención, “se trabaja toda la parte del establecimiento de metas (proyecto de vida) y restablecimiento de vínculos afectivos, teniendo en cuenta (...) los aspectos que se incluyen en la justicia restaurativa (reparación del daño)” (Romero, C, comunicación virtual, abril de 2020).

⁴ *Fase de robusto:* Esta fase se ubica en la etapa de proyección, (...) donde se prepara [al] adolescente para su reintegro y vida en el marco familiar y social, todos los trabajos están guiados al sentido y propósito de vida, afrontamiento y responsabilidad (Romero, C, comunicación virtual, abril de 2020).

de aquí. El querer yo poder hacer las cosas por mí mismo y después por lo que es mi sueño y mis metas” (Adolescente 16, Robusto 4, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Primero dando de mí parte y darme de cuenta que tengo capacidades por las cuales tengo que sacar a flote para mi proyecto de vida” (Adolescente 11, Encausado 1, comunicación verbal, octubre de 2019).

“Mi estudio porque necesito aprender arto. Porque necesito más educación para ser una persona positiva para la sociedad y mi familia y para mí mismo” (Adolescente 13, Robusto 3, comunicación verbal, octubre de 2019).

Con base en lo anterior, se realizó una revisión conceptual donde se encontró que desde “(...) elaboraciones construccionistas sociales para la terapia, (...) el cambio [es considerado] como algo intrínseco al diálogo, destacando “procesos discursivos y relacionales locales en los que tiene lugar la construcción dinámica de significados del mundo, del problema y de uno mismo” (Guañes, C., 2006, p.67 como se citó en Rasera, E. et al., 2017, pp. 391-392). Esta postura

(...) entiende que el cambio opera solo en la relación, es decir, se produce transformación cuando logra darse un cambio en los espacios discursivos en que está inmerso el sujeto, pero esto implica necesariamente que tiene que existir movimiento de todas las partes que conforman el sistema relacional. Si el cambio se da a nivel individual no genera impacto (...). (Celis, R., et al., 2016, s.p.).

Lo cual es validado por Maturana (1998) al considerar que “sólo cuando el individuo cambia puede aparecer el cambio social” (como se citó en Celis, R., et al., 2016, s.p.). Este cambio puede generarse a partir de un modelo terapéutico planteado desde el construccionismo social, el cual procede en la terapia teniendo en cuenta la autorreferencialidad y donde se reconoce a una

persona en un contexto específico y se busca preservar su integralidad, con lo que se garantiza el cambio, considerado como la intención del espacio terapéutico (Celis, R., et al., 2016).

Con todo esto, se concluyó que el trabajo sobre el cambio de vida es significativo en cuanto al proceso de los adolescentes, no solo dentro de la institución sino para su vida una vez salgan de esta. Es por esto, que el anteproyecto debe ser desarrollado desde los conocimientos y herramientas con las que cuentan los adolescentes y desde las estrategias que ellos mismos pueden generar con la orientación de los profesionales que dirijan las intervenciones, para que los adolescentes se conviertan en agentes activos de un proceso de cambio de su vida.

A partir de esto, se encuentra necesario que, de la mano con el cumplimiento del proceso y, por ende, de la escala terapéutica trabajada en el CASFAM, los adolescentes construyan un cambio de vida desde la co-construcción del Yo a partir de la emergencia de relatos alternos, proceso en el que se incluyen tanto el usuario como los actores que configuran el entorno social y relacional de este, como familiares, profesionales de la institución, compañeros usuarios y docentes académicos. Con esto, se considera importante proponer a la institución la inclusión de perspectivas alternas que potencien los procesos de cambio de los adolescentes, lo cual puede generarse desde el anteproyecto propuesto en el presente documento.

Teniendo en cuenta lo anterior se formula el siguiente interrogante ¿Cómo potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes pertenecientes a la comunidad religiosa de Terciarios Capuchinos Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino en Sasaima?

Justificación

Para el abordaje de la necesidad identificada se establece la pertinencia disciplinar desde la

psicología, donde se hace relevante desarrollar una guía de intervenciones frente al cambio de vida desde la co-construcción del Yo a partir de la emergencia de relatos alternos de los adolescentes del CASFAM. Esto se sustenta bajo lo encontrado por diversos autores en torno al cambio y diferentes elementos que tienen relación con esto, lo cual se expone en los siguientes párrafos.

Rodrigues, D., et al., (2016) mencionan que un contexto facilitador permite que el adolescente adquiera nuevas experiencias, nuevas formas de expresarse y de comprender la realidad, lo cual facilita la reestructuración de la identidad al ingresar a un nuevo contexto. De igual manera, consideran que para llegar a un cambio subjetivo es necesario tener en cuenta un proceso de resignificación. Dicha subjetividad es constituida por los significados construidos por la persona mediante la interacción con el otro, los cuales se encuentran en una negociación constante.

Lo anterior, es validado a partir de lo expuesto por Quintero (2011 como se citó en Correa, A., 2017, p. 19) quien

(...) resalta que los modos de ser están atravesados por los modos de ser común, es decir, el individuo no es un ser en el mundo, dispuesto a moldearlo a su antojo, sino que este ser-en-el-mundo es en realidad un ser en nuestro mundo, pues los sujetos que coparticipan en él constituyen el referente sobre el cual el individuo estructura su propia vida y le ayudan a encontrar, a través de las relaciones con los otros, los significados que guían y configuran su existencia.

En consecuencia con esto, Correa, A. (2017) retoma lo expuesto por diversos autores, quienes mencionan que los planes a futuro generan protección a los adolescentes puesto que los llevan a encontrar un sentido de vida (Senna & Dessen, 2012, Beal & Crockett, 2010; Nurmi, 1991;

Sunderberg et al., 1983, Nardi, 2010, citado por Gonçalves, Ferreira, Dalbosco & Castelá, 2013).

Igualmente, en un estudio desarrollado por Carcelén y Martínez (2008 como se citó en Correa, A., 2017) realizado con adolescentes institucionalizados, se expone la gran importancia de promover procesos de reflexión en los adolescentes en torno a los planes futuros y hacia el desarrollo de sus potencialidades (Guichard, 1995 como se citó en Correa, A., 2017), esto, al considerar que de acuerdo a los resultados obtenidos, los adolescentes presentan una actitud autocrítica y deseo de cambio derivado de la identificación de algunas características propias que no cumplen con sus expectativas (Carvajal, 1993 como se citó en Correa, A., 2017) y mantienen una actitud positiva a medida que perciben la presencia de posibilidades de cambio en relación con su pasado (Martínez, 2004; Zaleski, 1994; Carcelén y Martínez, 2008 como se citó en Correa, A., 2017). Además, desacatan con relación a los adolescentes institucionalizados, que estos consideran ciertos aspectos relacionados con las aptitudes propias, como elementos de gran importancia para la formación del sí mismo.

Por su parte, Romero (2005 como se citó en Correa, A., 2017, p.19) menciona que “la familia es la matriz formadora del carácter y el primer referencial del mundo de todos nosotros”, por ende, se resalta el papel fundamental desarrollado por los sistemas de apoyo para llevar una trayectoria positiva, en donde se destaca el de la familia (Blyth y Leffert, 1995; Guzmán, 2007; Lerner y Galambos, 1998, Sunderberg et al., 1983 como se citó en Correa, A., 2017), por lo que puede configurarse como un elemento importante en el proceso de cambio de vida en los adolescentes.

En cuanto al papel del psicólogo en este proceso de cambio de vida, Rodrigues, D., et al., (2016) rescatan el ejercicio del psicólogo como socioeducador en centros de internamiento para

adolescentes, considerando que este debe tener un actuar desde una perspectiva crítica, en términos del trabajo llevado a cabo de manera conjunta, en pro de la construcción de proyectos de vida y desarrollo de habilidades de planificación enfocadas hacia la interrupción de una historia de infracciones en la vida del adolescente, donde es importante considerar las dimensiones sociales de la vida de este.

Por ende, resulta necesario potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes del CASFAM a partir de la elaboración de una guía de intervenciones grupales, con lo que se espera, además, que los adolescentes vivan el proceso dentro de la institución de forma más generativa y enriquecedora.

Esto, genera aportes al campo de la psicología puesto que los artículos académicos revisados retoman el cambio desde la proyección vital o el empoderamiento comunal, dejando de lado otras esferas que conforman e influyen sobre el adolescente y su historia de vida. Lo que es posible abordar desde la perspectiva sistémica y socio-construccionista tomada como base para el planteamiento y desarrollo del anteproyecto. Además, desde este anteproyecto se enriquece la concepción de tratamientos e intervenciones, así como también a los demás profesionales que participan de dichos procesos y las lógicas desde las cuales se comprende al ser y el problema que configuran sus narrativas dominantes, dando un abordaje que permite la configuración de nuevos significados y la emergencia de relatos alternos.

Objetivos

Objetivo general

Potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en adolescentes.

Objetivos específicos

- Establecer una guía de intervenciones grupales desde escenarios narrativos que favorezcan la emergencia de relatos alternos.
- Reconocer los significados frente al cambio de vida a partir de la co-construcción en el desarrollo la guía de intervenciones grupales.
- Establecer por medio de la narrativa cómo fue el proceso de co-construcción del Yo en torno al cambio de vida.
- Comprender cómo los focos de intervención planteados movilizan a los adolescentes hacia el cambio de vida.

Síntesis teórica

Marco teórico

Teoría general de los sistemas

Bertalanffy (1976) postuló que la psicología clásica intentaba resolver fenómenos mentales tomándolos como unidades, sin embargo, fue la psicología de la Gestalt quien develó la existencia de *todos psicológicos* que no están conformados por la suma de dichas unidades. Partiendo de esto, las ciencias sociales sustituyeron “el concepto de sociedad como suma de individuos a modo de átomos sociales” (p. 31) por la consideración de “la sociedad, la economía [y] la nación, como un todo superordinado a sus partes.” (p. 31).

Teniendo en cuenta lo anterior, junto con diversos interrogantes y planteamientos establecidos por Bertalanffy (1976), este considera que es necesario desarrollar una teoría donde no se expongan sistemas de clase, sino principios que puedan ser universales y aplicables a los sistemas en general. Es con este planteamiento que el mismo autor desarrolla la *Teoría general*

de los sistemas considerándola como “una ciencia general de la totalidad” (p. 37), donde los sistemas son entendidos como “complejos de elementos en interacción” (p. 33) que se encuentran en varios órdenes que no pueden ser comprendidos al investigar sus partes de manera aislada.

Esto nos permite comprender la lógica de Bertalanffy en cuanto a la Teoría general de los sistemas en la que plantea a los fenómenos como un conjunto de elementos que interactúan entre sí y que deben ser estudiados en conjunto para lograr una comprensión completa del sistema. Además, es importante analizar tanto las interacciones internas de los sistemas como las externas con su medio (Johansen, O., 2004).

Enfoque sistémico

De acuerdo con lo expuesto por Garibay, S., (2013) en su libro *Enfoque sistémico: Una introducción a la psicoterapia familiar*, el enfoque sistémico se ha desarrollado principalmente desde la terapia con familias, es por esto que también es conocido con el nombre de *Terapia Familiar Sistémica*, sin embargo, tiene su origen desde diferentes disciplinas como la antropología, la lingüística y la cibernética, entre otras. Este enfoque inició a partir de una alternativa planteada donde se decidió entrevistar al grupo familiar de un paciente con el objetivo de obtener más información sobre este. Con lo que la terapia empezó a centrarse no solo en el paciente sino en la organización del sistema familiar al que este pertenecía.

El enfoque sistémico retoma, entre otros, el concepto de sistemas desde la Teoría general de los sistemas. De esta manera, se considera que el aspecto primordial en un sistema es la manera en que se interrelacionan los elementos que lo conforman y las conductas de cada uno de estos, puesto que se afectan entre sí. Igualmente, resulta importante tener una perspectiva de los

elementos del sistema como conjunto, lo cual permitirá comprender su funcionamiento a cabalidad (Garibay, S., 2013).

En la obra del mismo autor, se exponen los modelos de intervención desarrollados desde el enfoque sistémico por diversos autores como el grupo de Palo Alto, Minuchin, Whitaker, Bowen, Haley, la escuela de Milán y White, entre otros, quienes retoman elementos de dicha teoría y los incluyen en sus modelos. Uno de estos es el modelo narrativo, el cual desarrolla una terapia centrada en la narrativa sustentada desde el construccionismo social, que postula que la forma en que un paciente narra su vida le genera limitaciones en cuanto al desarrollo de ideas nuevas o de maneras para hacer frente a estas.

Construccionismo social

El construccionismo social según Gergen (2006 como se citó en Bruno, F., Acevedo, J., Castro, L. y Garza, R., 2018, p. 4) es “(...) un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas [las] partes del mundo y participan, todas ellas, en un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos”.

Gergen, K., (1996) plantea que para el construccionismo social surge una preocupación en torno a “la relación que existe entre el lenguaje descriptivo y el mundo que proyecta representar” (p. 30). Debido a esto sienta sus bases en la construcción social de la realidad y la relación establecida entre el lenguaje y quien lo usa.

De acuerdo con lo anterior, el mismo autor menciona que los conceptos con que se hace alusión al mundo y la mente se derivan de las prácticas discursivas y que ambos aspectos se encuentran integrados a partir del lenguaje, esto hace que dichos conceptos estén en constante discusión y sujetos a cambios. También enfatiza en que “el valor del discurso psicológico no

descansa en su capacidad para reflejar la verdad, sino más bien en su capacidad para llevar a cabo relaciones” (p. 64).

Lo anterior toma sentido cuando Gergen, K., (1996) postula que para este enfoque la acción humana se deriva de las relaciones, por ende, el funcionamiento individual es dejado de lado y se presta atención al intercambio comunitario en el que surgen diversos procesos microsociales. En estos, dicha acción es etiquetada por aquellos que se encuentren interesados teniendo en cuenta el significado que posee y la función que desempeña en un contexto social específico (Gergen, K., 2007). Además de esto, otorga gran importancia a la experiencia, al considerar que es a través de esta que se llega a conocer lo que se conoce y que sin ella no sería posible estar inmerso en el lenguaje y la vida social.

El lenguaje se convierte en uno de los aspectos más relevantes para el construccionismo social debido a que a través de este que las palabras adquieren un significado a partir del intercambio humano llevado a cabo mediante las relaciones sociales establecidas por las personas. En términos de Bakhtin (1981 como se citó en Gergen, K., 1996) “las palabras son inherentemente interindividuales” (p. 45), lo que se relaciona con lo expuesto por Wittgenstein (1953 como se citó en Gergen, K., 1996) quien menciona que “las palabras adquieren su significado (...) a través de los sentidos con que se usan en las pautas de intercambio existente.” (p. 48).

Además de esto, el lenguaje se encuentra conectado con el pasado en términos de la tradición cultural, puesto que cada comunidad establece prácticas, rituales y pautas de relación propias que son nombradas y tratadas de maneras particulares. De esta manera el lenguaje adquiere una función reveladora puesto que permite a las personas comprender las formas de relación entre ellas y su cultura cuando es visto desde una postura crítica, y posibilita encontrar un sentido al mundo, con esto, la atención desde el construccionismo social pasa a centrarse en la manera en

que funciona el discurso y en que el lenguaje adquiere significado a través de las relaciones dadas en entornos microsociales (Gergen, K., 1996).

Desde este elemento, surge la autoconcepción considerada por Gergen (1996) como “un discurso acerca del Yo” (p. 163) donde se genera una narración de sí mismo que es entendible en cuanto se desarrolla en medio de relaciones. Sin embargo, posteriormente, postula el término autonarrativo, que “se refiere a la explicación que presenta un individuo de la relación entre acontecimientos autorrelevantes a través del tiempo” (p. 164), convirtiéndose en un discurso público en donde considera las narraciones como “recursos conversacionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa” (p.165) y que están conectadas con un componente histórico y cultural (Gergen, K., 2007).

Esta narración toma importancia puesto que permite a las personas identificarse a sí mismas y con otros, visibilizar los acontecimientos vividos y otorgar significado a sus relaciones desde el relato, tal como lo postulan White y Epston (1990 como se citó en Gergen, K., 1996) quienes consideran que “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia” (p.163). Postura con la que Gergen (1996) concuerda al considerar que la identidad de la persona es resultado de un relato vital y no de un acontecimiento repentino. Es decir, que por medio de las narraciones se crean las identidades (Rosenwald y Ochberg, 1992 como se citó en Gergen, K., 2007).

El componente relacional se encuentra inmerso en los diferentes aspectos mencionados anteriormente, pero además, juega un papel importante en el construccionismo social puesto que a partir de las relaciones comunitarias es posible construir conocimiento, considerado “como un producto de lo social” (Gergen, K., 2007, p. 224), momento en el que el lenguaje se vuelve

entendible al tener un uso social. Este componente también emplea diferentes objetos que permiten generar una relación con significado (Gergen, K., 2007).

Terapia relatada o terapia narrativa

White, M. y Epston, D. (1993) en su libro *Medios narrativos para fines terapéuticos* describen las bases y elementos que configuran la Terapia relatada o Terapia narrativa, lo cual se describirá en los siguientes párrafos tomando como base el libro en mención.

Estos autores exponen inicialmente la concepción del método interpretativo propuesta por Bateson (1972, 1979) quien menciona que es necesario recurrir a la interpretación debido a que no es posible conocer la realidad objetiva y que “toda formulación que postule significado es interpretativa” (White, M., et al., 1993, p. 22). Basados en este postulado, dichos autores llegaron a la conclusión de que en la terapia familiar aquello que determina el comportamiento es el significado que las personas o los miembros de una familia atribuyen a un hecho.

White menciona que los investigadores en ciencias sociales (s.f) consideraban que a pesar de que un comportamiento ocurre en el tiempo y por ende, en momentos posteriores desaparece, el significado que se otorga a dicho comportamiento perdura en el tiempo, además, que el conocimiento es adquirido por medio de la experiencia vivida y que “(...) para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos, la experiencia debe «relatarse», y que es precisamente el hecho de relatar lo que determina el significado que se atribuirá a la experiencia” (como se citó en White, M., et al., 1993, p. 27), donde los acontecimientos que la conforman deben organizarse en secuencias temporales, estableciendo una conexión entre pasado, presente y futuro.

Partiendo de esto, White retomó la concepción de narración planteada por Bruner (1986a como se citó en White, M., et al., 1993) quien menciona que esta resulta más adecuada para el

estudio del ciclo vital, el cambio o los demás procesos del desarrollo, puesto que mantiene un orden y secuencia. La narración además incluye una dimensión temporal por medio de la que es posible percibir el cambio, el cual resulta significativo al desencadenar nuevas respuestas en los sistemas vivos (Bateson, 1972 como se citó en White, M., et al., 1993).

La manera en que dicho relato sucede es a través de la autonarración, que otorga un sentido de significado y continuidad a la vida de las personas y les permite interpretar las experiencias que surjan posteriormente (Gergen y Gergen, 1984 como se citó en White, M., et al., 1993). Sin embargo, a pesar de que estas narraciones dominantes, que son hechas por otros y por la persona acerca de si misma, modelan la vida y las relaciones, su construcción requiere de un proceso de selección donde se dejan de lado elementos de la experiencia que no concuerdan con el relato y que no llegan a ser expresados (White, M., et al., 1993).

La expresión de la experiencia vivida a través de la autonarración resulta importante puesto que:

Es en la ejecución de una expresión donde reexperimentamos, revivimos, recreamos, relatamos, reconstruimos y reactualizamos nuestra cultura. La ejecución no libera un significado preexistente, que yacía dormido en el texto... Por el contrario, la ejecución misma es constitutiva. (E. Bruner, 1986, pág. 11 como se citó en White, M., et al., 1993, p. 29).

Esta narración de la experiencia depende del lenguaje, por ende, se acepta la premisa de que la asignación de significado, la constitución de la vida y las relaciones, y la comprensión de la experiencia vivida se da a través del lenguaje (White, M., et al., 1993).

Todo esto toma sentido dentro de la terapia cuando la persona que asiste a consulta experimenta un malestar derivado del hecho de que la narración dominante no expresa de manera

completa sus vivencias, por ende, se espera que el resultado final de la terapia sea la generación de nuevos significados que sean considerados por la persona como satisfactorios y más útiles, y la detección del cambio, debido a que eso representa para la persona la experimentación de agencia personal sobre su vida (White, M., et al., 1993). Esto es posible a partir de la generación de relatos alternativos, que se encuentran conformados por los aspectos de la experiencia vivida que han sido excluidos del relato dominante y que resultan relevantes para las personas, estos son denominados como acontecimientos extraordinarios por White (1987, 1988 como se citó en White, M., et al., 1993), siguiendo la lógica de Goffman (1961 como se citó en White, M., et al., 1993).

Cuando los acontecimientos extraordinarios son identificados, es posible que las personas les otorguen significados. Para la generación de este proceso es necesario que dichos acontecimientos sean organizados en relatos alternativos (White, M., et al., 1993), mediante este proceso la persona se configura como un agente activo en la reescritura de su vida y sus relaciones (Myerhoff, 1982 como se citó en White, M., et al., 1993).

Para que lo anterior se desarrolle, dentro de la terapia se genera la externalización del problema, esto permite a las personas abandonar el conocimiento unitario y los discursos de verdad que los mantienen sometidos, incorporando dentro de los relatos conocimientos alternativos o subyugados (White, M., et al., 1993), postura que es propuesta por Foucault (1979, 1980, 1984a como se citó en White, M., et al., 1993) quien menciona que las personas experimentan los efectos positivos del poder, con base en los cuales se generan verdades consideradas como normalizadoras, ya que de estas se derivan normas que llevan a las personas a constituir sus vidas en torno a esas verdades.

Los conocimientos subyugados son considerados por Foucault (1980 como se citó en White, M., et al., 1993) como conocimientos eruditos, que han sido excluidos de la revisión histórica desarrollada, a causa de la generación de un conocimiento global y unitario, y conocimientos populares locales o indígenas, los cuales se encuentran circulantes en la sociedad pero que son aislados de los conocimientos formales por lo que se mantienen al margen de la sociedad.

Por medio de la externalización del problema las personas también pueden acoger una perspectiva reflexiva respecto a sus vidas, con lo que pueden considerar opciones diferentes que las lleven al cuestionamiento de las verdades normalizadoras a través del conocimiento (White, M., et al., 1993).

En conclusión, la externalización del problema ayuda a los miembros de la familia a separarse así mismos y a sus relaciones del problema en cuestión, permitiendo que se narren desde una visión nueva que ya no se encuentra saturada por este, donde se reconocen acontecimientos extraordinarios que son explicados a través de una historia alternativa de la vida de la persona. Esta es denominada como relato extraordinario (White, M., et al., 1993).

Desde esta perspectiva, la relación de la persona con el problema es lo que configura y es entendido como problema. La lucha contra este es favorecida desde el diálogo a partir de la realización de preguntas de influencia relativa que permiten describir la esfera de influencia del problema, donde se lleva a la persona a que, por un lado, establezca un mapa de la influencia del problema sobre su vida y relaciones, y por el otro, a que describa la influencia que desde sí misma ejerce sobre la vida del problema (White, M., et al., 1993).

La terapia desarrollada desde los medios narrativos toma en cuenta el pensamiento narrativo, que se enfoca en “(...) prácticas lingüísticas [que] tienen en cuenta la complejidad y la

subjetividad de la experiencia” (p. 93) y que permiten la creación de mundos de significados implícitos, la ampliación de posibilidades y la introducción de una perspectiva múltiple que favorecen las descripciones coloquiales y las conversaciones orientadas hacia la exploración (White, M., et al., 1993).

En concordancia con esto, se plantea que algunos de los relatos que tienen lugar dentro de la terapia están conformados mediante una estructura narrativa en la que una persona muestra la visión de una situación resaltando cualidades personales favorables, estos son denominados como relatos de éxito, que pueden ser propios o provenir de otras personas (Goffman, 1961 como se citó en White, M., et al., 1993). La emergencia de estos relatos transforma la relación mantenida entre la persona o familia y el problema a partir del distanciamiento y genera consecuencias espectaculares, según lo afirma Epston en su libro (White, M., et al., 1993).

El uso de un lenguaje escrito en la terapia resulta significativo ya que este permite que los descubrimientos realizados por la persona sean registrados de una manera que permita su estudio en momentos posteriores y facilita el surgimiento de nuevos descubrimientos, también “favorece la independencia de pensamiento” (Stubbs, 1980, p.107 como se citó en White, M., et al., 1993, p. 49). Además de esto, White, M. (et al., 1993) consideran que

(...) en nuestra cultura, el uso de la tradición escrita en terapia promueve la formalización, legitimación y continuidad de los conocimientos populares locales, la autoridad independiente de las personas y la creación de un contexto para el surgimiento de nuevos descubrimientos y posibilidades. (p. 50).

Marco conceptual

Lenguaje

De acuerdo con Gergen, K., (1996), es por medio de una apreciación crítica del lenguaje que es posible comprender las formas de relación con la cultura y considerar alternativas futuras. De la mano con esto, Mc Namee (2004 como se citó en Rasera, E., et al., 2017, p. 399) considera el lenguaje en la terapia como “(...) el uso de ciertas formas de hablar y relacionarse en una sesión [que] promueve la negociación activa y la transformación de los significados sobre quiénes son las personas (descripciones de sí mismos), cuáles son sus problemas y qué acciones están disponibles para ellos a partir de estas descripciones”.

Significados

Las palabras adquieren significado sólo dentro un contexto que da lugar a las relaciones vigentes, teniendo en cuenta la manera en que el lenguaje funciona en torno a dichas relaciones (Gergen, K., 1996), por tanto, la generación de significados se da por medio de las relaciones, por lo que se encuentran enmarcados en un espacio dialógico (Bakhtin, 1981 como se citó en Rasera, E., et al., 2017).

El significado también es otorgado a comportamientos o acciones, sin embargo, puede variar en términos de las funciones que ejerce dentro del contexto social en el que surge. Esto no solo ocurre a nivel social, sino que también emerge en términos del mundo científico, donde se genera una interacción continua y dialéctica entre el significado a nivel teórico y a nivel cultural, permitiendo que el significado pueda cambiar a lo largo del tiempo (Gergen, K., 2007).

Narrativa

Para Gergen (2007) “(...) las vidas son eventos narrativos” (p. 154) que permiten visibilizar y dar cuenta de los eventos vividos, así como también, generar expectativas de los futuros. Las narraciones adquieren un sentido historiado, es decir, que se componen de inicio, nudo, clímax y

desenlace, además es a través de estas que se posibilita vivir, desde el contar una historia y comprender al Yo.

“Toda narración está dominada (...) por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social” (p. 41) que sirven como medios críticos por medio de los cuales las personas se vuelven inteligibles dentro de un mundo social, ya que es a través de los relatos como la persona se identifica con otros y a sí misma (Gergen, K., 1996).

White y Epston (1990 como se citó en Gergen, K., 1996, p. 163) plantean que “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia”, por ende, se considera que las narrativas construyen la realidad, es decir, que organizan y producen los hechos, y que es por medio de la interacción con el otro que se adquieren habilidades narrativas, además, que estos relatos o narraciones no dan cuenta de la verdad si no que construyen el sentido de lo que es entendido como verdad (Gergen, K., 2007).

En concordancia con esto, se postula que a partir de la conversación terapéutica surgen nuevas narrativas (Gergen y Warhuss, 2000 como se citó en Rasera, E., et al., 2017), con lo que se acentúa la noción de recursos conversacionales postulada por McNamee (2004 como se citó en Rasera, E., et al., 2017) entendida como una forma de construir conversaciones generativas.

Yo social

Gergen, K., (2016) plantea que no existe un Yo aislado y exclusivamente personal, sino que, por el contrario, este tiene lugar en un mundo de constitución conjunta donde el Yo emerge constantemente de las relaciones, además, considera que es una construcción relacional, flexible y múltiple, es decir, un producto de las relaciones establecidas entre las personas a partir de un

proceso dialéctico (Gergen, 1982, 1994, 1997 como se citó en Renau Ruiz, V., Oberst, U., Carbonell-Sánchez, X., 2013).

El Yo está relacionado con un lenguaje que se encuentra interconectado en la totalidad de las relaciones cotidianas de la persona. Es por esto que la ampliación del vocabulario por medio del cual se realiza la expresión de uno mismo, permite la generación de nuevas posibilidades entorno a las relaciones humanas (Gergen, K., 2018).

Se considera que el Yo surge a partir del planteamiento de sí mismo como agente de una actividad simbólica que lo lleva a encontrarse inmerso en un proceso constante de definirse a sí mismo (Sarbin, 1986; Crossley, 2000 como se citó en Díaz Negrete, D. B., Gracia Gutiérrez de Velazco, S. E. y Fernández Cáceres, C., 2015) donde el sujeto realiza una búsqueda de significados y pone en práctica su habilidad para crear y recrear paisajes subjetivos por medio del lenguaje, el diálogo y la interacción (Bruner, 1996 como se citó en Díaz Negrete, D., et al., 2015).

Este Yo social es fruto de la manera de cada persona de ver las cosas y de las interacciones entre las personas en un periodo de tiempo, que se encuentran mediadas por un contexto cultural, por ende, no puede ser posible comprenderlo sin tener en cuenta la cultura, puesto que fuera de la producción del contexto propio no existe nada (Íñiguez, L, 2001).

Cambio

El cambio, es entendido desde una postura construccionista “(...) como parte do diálogo e fruto de uma ação conjunta de produção de significados”. [como parte del diálogo y el resultado de una acción conjunta para producir significados] (Guanaes, C. y Relo de Mattos, A., 2011, p. 1011), donde se destacan los procesos discursivos y relacionales que dan lugar a la construcción

de significados en torno al mundo, los problemas y el sí mismo (Guanaes, C., 2006 como se citó en Rasera, E. et al., 2017). Este se configura como algo que actúa solo en un entorno relacional, es decir, que cuando los espacios discursivos en que está inmerso el sujeto cambian es cuando se genera un proceso de transformación. Bajo esta perspectiva, se denota la importancia de que dicho cambio sea dado no solo a nivel individual sino en todas las esferas o partes que conforman el sistema relacional, puesto que si el cambio se da de manera individual no genera un impacto (Celis, R., et al., 2016).

Según Gergen (1998 como se citó en Celis, R., et al., 2016) el reto establecido para el construccionismo es construir una realidad relacional que esté dotada de inteligibilidades lingüísticas y prácticas relacionadas con esto, que favorezcan la emergencia de una nueva posibilidad a la vida cultural. Desde lo anterior, se plantea una visión psicoterapéutica que toma como base un enfoque construccionista, donde el psicoterapeuta reconoce a la persona en un contexto específico manteniendo su integralidad, en el que tiene lugar una conversación desde marcos autorreferenciales enmarcados en la relación terapeuta-consultante, que conlleva a garantizar el cambio como intención propia del espacio terapéutico (Celis, R., et al., 2016).

Esta perspectiva es apoyada y validada por el terapeuta familiar Raúl Medina Centeno, quien parte desde una postura construccionista con base en la cual reconoce a la familia como “(...) experta, como protagonista de su proceso de cambio, pues se trabaja desde su propia epistemología y prácticas para conocer cómo construyen su propia realidad y para generar nuevas explicaciones y posibilidades” (Medina, R., 2018a, s. p.).

Un elemento que cobra gran importancia dentro del proceso de cambio es la realización de un ejercicio crítico y autorreflexivo en torno a lo que configura lo normal, puesto que desde dicha práctica es posible hacer visibles múltiples riquezas en torno a las relaciones y sentidos. Además,

el reconocimiento del clima emocional generado a partir de las conversaciones terapéuticas actúa como otro recurso influyente sobre el cambio (Medina, R., 2018b).

Marco empírico

Desde la psicología se han adelantado diferentes estudios frente al consumo de spa, las conductas antisociales y los factores de riesgo en relación con las fortalezas internas y externas con las que cuentan los adolescentes que están inmersos en estas situaciones. A pesar de que varios estudios se han desarrollado en países de Latinoamérica, son pocos los realizados con población Colombiana, no obstante es posible encontrar investigaciones al respecto en las que se menciona que de acuerdo con el Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas de 2013, realizado en Colombia, se evidencia un fuerte incremento en el consumo de sustancias ilegales en niños y adolescentes con edades entre los 11 y 18 años, en comparación con los datos obtenidos en 2011, donde el uso de cocaína aumentó y el de marihuana disminuyó (Ministerio de Justicia y del Derecho y Ministerio de Salud y Protección Social, 2012, 2014 como se citó en Andrade, P., Betancourt, D., Moreno, N. y Alvis, A., 2017).

En consecuencia con esto, Leffert, et al. (1998 como se citó en Andrade, P., et al., 2017) encontraron que la fortaleza externa, referida a la influencia positiva de los amigos, es la que protege en mayor medida a los jóvenes de incurrir en el consumo de drogas y alcohol, así como también contar con una comunicación familiar positiva y modelos adultos positivos (Oman et al., 2004 como se citó en Andrade, P., et al., 2017), con lo cual concluyeron que los adolescentes que cuentan con un número mayor de estas fortalezas tiene una probabilidad menor de presentar conductas de riesgo (Lenzy, Dougherty, Furlong, Sharkey y Dowdy, 2015 como se citó en Andrade, P., et al., 2017). Frente a esto, Larson y Tran (2014 como se citó en Andrade, P., et al., 2017) también argumentan que el desarrollo saludable y las conductas de los adolescentes

dependen de la interacción de diferentes influencias entre el adolescente y su ambiente, es decir, entre fortalezas internas y externas a las que este tiene acceso.

Andrade, P., et al. (2017) realizaron un estudio con 1987 adolescentes, de los cuales 49,87% eran colombianos y 50,13% eran mexicanos. De la muestra colombiana, 43,7% fueron hombres con un promedio de edad de 16,34 años, y solo el 50,95% mencionó vivir con ambos padres. En este, encontraron que el consumo de sus sustancias como el alcohol y las drogas ilegales, por lo menos alguna vez en la vida, es mayor a los reportes arrojados por las encuestas nacionales realizadas en ambos países (Ministerio de Justicia y del Derecho y Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; Secretaría de Educación Pública, 2013 como se citó en Andrade, P., et al., 2017). Otro resultado a destacar de dicha investigación es que los adolescentes colombianos, tanto hombres como mujeres, inician el consumo de estas sustancias a más temprana edad en comparación con la muestra de México y que la presencia de la fortaleza asociada a la comunicación y supervisión de los padres en los adolescentes no es determinante para que estas conductas de riesgo no se presenten.

Con esto Andrade, P., et al. (2017), comprobaron que los jóvenes que cuentan con más fortalezas externas son quienes no han consumido alcohol, tabaco y/o drogas, por lo cual, dichas fortalezas son consideradas como un factor determinante en la incursión de estas conductas (Costa et al., 2017; Jessor et al., 2003 como se citó en Andrade, P., et al., 2017) y concluyeron que si bien el tener amigos que no consuman es una fortaleza determinante para no caer en el consumo de sustancias, el tener amigos que presenten conductas saludables y positivas no genera diferencias en este aspecto, así como también, el no haber consumido sustancias de este tipo y contar con fortalezas familiares y sociales protege a los adolescentes frente al consumo.

Blanco, T. y Jiménez, S. (2015) llevaron a cabo un estudio en el Centro de Atención Integral para Menores de Edad en Costa Rica con el objetivo de “identificar la relación entre diferentes variables de riesgo y de protección que influyen para que se produzcan y eviten recaídas en jóvenes (...)” (p. 148). La muestra fue de 101 adolescentes, 68 de ellos hombres, con edades entre los 12 y 17 años. En este encontraron que el 100% de la muestra consumió en alguna ocasión marihuana y en su mayoría habían ingresado al centro para el tratamiento frente a esta sustancia, en segundo lugar, se encontró la cocaína, y se identificó el policonsumo en la totalidad de la muestra.

Estos adolescentes manifestaron no haber consumido durante tres meses y medio antes de su última recaída, mencionando que dejaron de consumir por motivos voluntarios encaminados al deseo de no querer volver a consumir y de no hacerlo por su familia, sin embargo, un pequeño porcentaje de la muestra mencionó no haber consumido en ese lapso de tiempo debido a tener una medida legal en su contra. También encontraron que un factor de gran influencia en cuanto a la recaída es la baja confianza situacional, entendida como “(...) la confianza de la persona en sí misma en ciertas situaciones donde podría tener más probabilidades de consumir (...)”, lo mismo ocurre con los estados emocionales negativos presentes en el adolescente (Blanco, T. et al., 2015, p. 153).

Frente a esto, dichos autores también mencionan que el apoyo social percibido, específicamente el familiar, actúa como un factor protector en los adolescentes para que no se genere una recaída en cuanto al consumo, así como también el uso de habilidades de afrontamiento a nivel cognitivo como los pensamientos positivos acerca de las ventajas de no consumir, y los negativos respecto a las consecuencias que se derivan del consumo de estas sustancias, puesto que los sujetos que cuentan con más habilidades de afrontamiento dirigidas

hacia las situaciones de riesgo tienen una mayor probabilidad de no recaer (Martínez y Pedroza, 2011 como se citó en Blanco, T., et al., 2015), mientras que la regulación emocional, así como los estados emocionales negativos y la búsqueda de sensaciones positivas actúan como factores de riesgo en cuanto a las recaídas. Ante esto, se resalta la importancia de aprendizajes frente a las habilidades de afrontamiento por parte de los adolescentes una vez terminen su proceso (Blanco, T., et al., 2015).

De igual manera, se han adelantado estudios en Colombia frente a los riesgos que se relacionan con el origen y mantenimiento de comportamientos antisociales y delictivos en adolescentes siendo estos riesgos los factores contextuales, individuales y familiares. Uno de ellos es el desarrollado por Sanabria, A. M. y Uribe, A. F. (2010) en la ciudad de Cali con 179 adolescentes, con una edad media de 15 años, de los cuales 56,4% eran hombres. Del total de la muestra el 59,8% asistían a un centro educativo público y el 40,2% se encontraban recluidos en dos instituciones de formación privadas para menores infractores.

Esta investigación se llevó a cabo bajo la perspectiva de riesgo psicosocial en el que se estudia la interacción de diferentes variables del entorno e individuales que actúan como predisponentes ante el riesgo en los jóvenes (Trudel y Puentes Neuman, 2000 citados por Hein, Blanco y Mertz, 2004 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010).

Frente a los factores de riesgo en relación con la conducta antisocial, Ezpeleta (2005 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010) menciona que son las “(...) características individuales o ambientales que aumentan la probabilidad de la aparición o mantenimiento de la conducta” (p.259) y que debe haber una acumulación de dichos factores para que estos sean considerados como de alto riesgo.

Al respecto, Sanabria, A. M., et al. (2010) citan en su investigación varios autores quienes mencionan diferentes factores de riesgo que consideran facilitan el desarrollo de la conducta antisocial. A nivel ambiental-contextual se encuentran la inasistencia escolar (Farrington, 1995), el fracaso escolar (Swain, 1991), los altos índices de delincuencia y vandalismo escolar (Beland, 1996; Farrington, 1989). A nivel familiar se mencionan el maltrato infantil (Farrington, 1992; Widon, 1994), las pautas educativas inadecuadas y los padres coercitivos y manipulativos (Patterson, 1982; Patterson, DeBaryshe y Ramsey, 1989), la interacción pobre entre padres e hijos y los conflictos maritales (Armenta, Corral, López, Días y Pena, 2011; McCord, 1996; 2001). A nivel individual, los factores que se consideran de riesgo son las creencias y actitudes sociales favorables a la conducta antisocial y delictiva (Loeber, Keenan y Zhang, 1997; Loeber y Hay, 1997).

Sanabria, A. M., et al. (2010) concluyeron que dichos factores de riesgo determinan el surgimiento de la conducta antisocial y delictiva en los adolescentes puesto que la muestra que asistía a las instituciones para menores infractores estuvo expuesta frecuentemente a estos factores y emitió este tipo de conductas. Lo anterior resulta preocupante puesto que los reportes frente a la presentación de conductas antisociales y delictivas han aumentado según los estudios desarrollados por Uribe (2005) y Sanabria y Uribe (2007), y los reportes realizados por la Policía Nacional de Colombia (como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010).

Todos estos factores se asocian con las conductas mencionadas, en gran medida debido a que las personas que las manifiestan viven en contextos desfavorecidos, de escasos recursos, con altos niveles de desempleo y un bajo nivel de supervisión por parte de la policía, con lo que se favorece la aparición de la violencia y se generan fuertes influencias sobre el desarrollo comportamental de los adolescentes (Abrahán, 1996; Farrington, 1992; OPS, 2002; Taylor,

citado en Frías, López y Díaz, 2003 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010). Estas condiciones contextuales también pueden generar en el adolescente percepciones frente a su desempeño escolar por ejemplo, que puede ser considerado como bajo, lo cual conllevaría a que desarrollara conductas antisociales y delictivas con las que podría llegar a ser parte de un grupo donde consideraría su desempeño como óptimo, reforzándose positivamente e incrementándose dichas conductas (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Farrington, 1995; Swain, 1991 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010), puesto que las creencias y actitudes sociales favorecen la agresión, la violencia y la delincuencia las cuales son consideradas como factores antecedentes de la delincuencia juvenil (Loeber y Hay, 1997 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010).

Es importante mencionar que según Dishion, Andrews y Crosby (1995 como se citó en Sanabria, A. M., et al., 2010), más que las condiciones de pobreza, son la escasez de oportunidades para satisfacer las necesidades sociales requeridas para el desarrollo de los adolescentes junto con las relaciones sociales que establecen y la influencia de estas sobre los mismos, los factores que conllevan a la aparición de la conducta antisocial y delictiva, así, al no lograr conseguir sus metas y objetivos de una manera legal, los adolescentes presentan una mayor tendencia a incurrir en la delincuencia.

Por otra parte, Del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C., Matínez Ferrer, B. y Musitu Ochoa, G. (2015) encontraron que la vida dentro del barrio influye significativamente sobre conductas violentas a nivel escolar y en la construcción identitaria en niños y adolescentes. Teniendo en cuenta esto, se expone lo encontrado por Correa, A. (2017), quien desarrolló una investigación acerca del proyecto de vida y diferentes elementos que influyen sobre este, considerando que es uno de los aspectos que ofrece opciones de cambio y bienestar, que se encuentra relacionado con el contexto cultural en el que se encuentran los adolescentes, y que es

vital prestar atención a este tema puesto que la manera en que los adolescentes desarrollan una perspectiva frente al futuro se relaciona con comportamientos de riesgo como el uso de drogas, comportamientos sexuales riesgosos y actos ilegales o infracciones (Gonçalves et al., 2013 como se citó en Correa, A., 2017).

En relación con el proyecto vital, Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020) desarrollaron un estudio que buscaba analizar cómo variables contextuales inciden en la construcción del proyecto vital de adolescentes que se encuentran en riesgo de exclusión, esto último debido a condiciones familiares, educativas, sociales, culturales y personales desfavorables (Velaz de Medrano, 2005 como se citó en Garcés-Delgado, Y., et al., 2020) que conllevan a que los adolescentes cuenten con menores posibilidades para el planteamiento de un proyecto vital que se encuentre orientado hacia el crecimiento personal, social, afectivo y laboral (Parrilla, Gallego y Moraña, 2010 como se citó en Garcés-Delgado, Y., et al., 2020).

Inicialmente, Garcés-Delgado, Y., et al. (2020) consideraron significativa la armonización del soy, ubicado en el tiempo presente, y del querer ser, establecido hacia el futuro, aspectos que se desarrollan en la adolescencia e influyen sobre la estructuración de un proyecto vital satisfactorio. Posteriormente, encontraron, a partir del desarrollo de su estudio, que “en la construcción de los proyectos vitales de los menores inciden factores como la acción de agentes externos (sociales, familiares y educativos)” (p. 162).

En relación con lo anterior, en la investigación realizada por Gonçalves-de Freitas, M. (2004) se plantea la pertinencia de generar proyectos en los que se fomente la participación de adolescentes enfatizando en las potencialidades y recursos con los que cuentan para influir sobre su entorno. En este, la adolescencia es comprendida entre los 15 y 18 años, donde se considera al

adolescente como complejo, debido a que se encuentra en una edad en la que se presentan crisis y conflictos derivados del estrés, lo cual genera cambios (Craig, 1988 como se citó en Gonçalves-de Freitas, M., 2004).

En esta etapa de la vida, los adolescentes empiezan a construir sus propias reglas y valores, reciben apoyo emocional e influencia por parte de sus grupos de referencia, y se encuentran entrelazados con la cultura, de ahí la importancia de comprenderlos desde una visión contextualizada (Gonçalves-de Freitas, M., 2004).

En su investigación Gonçalves-de Freitas, M. (2004) encuentra que la evaluación planteada como una discusión conjunta en la que participan tanto los involucrados como el investigador, adquiere un carácter transformador orientado hacia el cambio. Menciona que la evaluación es tomada como un espacio de reflexión grupal en torno a lo realizado, en la que se integra a los participantes y se les involucra en la toma de decisiones frente al proyecto, de lo que se deriva la planificación de nuevos proyectos. Con lo anterior se genera el fortalecimiento de los adolescentes como actores sociales.

De igual manera, Balanzó, A., Ariza Porras, A. P., Quiroga, D., Gómez Ramírez, A. (2020), realizan la construcción de un artículo en el que exponen cómo a partir de la estrategia Circóplis, desarrollada en 2017 y 2018 bajo el liderazgo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, es posible gestionar y transformar realidades, donde se busca además lograr el fortalecimiento de entornos que protejan los derechos de los niños, niñas y adolescentes. También, mencionan que esta estrategia permite fortalecer sus capacidades y generar una dinamización social por parte de las comunidades donde estas promueven transformaciones desde la corresponsabilidad de los involucrados en el proceso.

Adicionalmente, Díaz Negrete, D. B. et al., (2015) plantean la aplicación de la terapia narrativa como alternativa para el tratamiento del uso de drogas, fundamentado en planteamientos como los de Hicks (1997), quien considera que resulta conveniente generar un contexto reflexivo en el que tenga lugar un interés real por el otro como elemento de la intervención, esto ante el planteamiento de proyectos, ideas, inquietudes, creencias o relatos. También rescatan lo expuesto por Tomkins (1998) y Man-Kwong (2011) quienes sugieren generar un espacio de escucha donde se favorezcan prácticas enfocadas a recordar, con el objetivo de trascender el mundo estrecho de las prácticas de consumo y fomentar la emergencia de vínculos con el contexto vital, cultural e histórico del sujeto.

En concordancia con un abordaje de este tipo, Callahan (2001 como se citó en Díaz Negrete, D. B. et al., 2015) plantea que se deben realizar varios procesos. El primero es la des-identificación respecto a discursos dominantes en la persona en cuanto a etiquetas que le han sido asignadas, por ejemplo. El segundo es la des-esencialización, donde se lleva a la persona a reconocer que sus creencias, valores y compromisos se encuentran situados histórica, política y culturalmente, esto permite que las prácticas de consumo sean vistas como un síntoma social. El tercero es el reconocimiento de la influencia del problema, donde se busca que la persona replantee su relación con el problema en cuestión permitiendo la visibilización de elementos que se encontraban ocultos. El último, es la objetivación del problema, donde se fomenta la externalización del problema de manera que sea concebido como agente externo de la identidad del sujeto, y con esto, el consultante construya opciones de vida que no incluyan el problema.

Desde la revisión empírica realizada, es posible mencionar que aspectos como la comunicación y supervisión parental, la inexistencia de antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas por parte de los adolescentes, la presencia de fortalezas sociales y de pares con

ausencia de consumo actúan como factores protectores ante el desarrollo de conductas delictivas y de consumo por parte de los adolescentes. Sin embargo, es claro, de acuerdo a lo encontrado por los investigadores, que lo anterior no es un determinante para que dichas conductas no se presenten.

Es por esto, que resulta significativo, en concordancia con lo encontrado en otras investigaciones expuestas anteriormente, desarrollar un anteproyecto que se oriente hacia las capacidades y elementos generativos propios de los adolescentes y del entorno que los rodea, así como la comprensión de estos no como sujetos individuales, sino como personas enmarcadas en múltiples realidades, configuradas desde eventos pasados, presentes y futuros donde surgen diversos significados enmarcados temporal y culturalmente, que pueden llegar a favorecer los proceso de cambio de vida de los adolescentes desde la co-construcción a partir de estrategias narrativas.

Plan de acción

Para el desarrollo del anteproyecto de pasantía planteado en el presente documento se estructuró una guía de intervenciones grupales con el objetivo de potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes del CASFAM.

Estas se encuentran orientadas desde la Terapia Narrativa desarrollada por White, M. y Epston, D. (1993), la cual describen y explican en su libro *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Esta terapia consiste en la externalización de un problema a partir de una narrativa dominante que contiene varios de los elementos de una experiencia vivida. Los elementos que no son contemplados en esta narrativa son identificados por medio de la externalización y se

denominan acontecimientos extraordinarios con los que se lleva a la persona a otorgarles un significado y crear una historia que configura los relatos alternativos o extraordinarios.

De la mano con esto, a partir de preguntas de influencia relativa se guía a la persona para que describa la influencia del problema sobre su vida y relaciones, así como también, la influencia de la persona o familia sobre el problema. Al identificar estos aspectos, a partir del diálogo en torno al problema y el uso de los acontecimientos extraordinarios, se espera que la persona o familia genere nuevos significados que sean considerados por la persona como satisfactorios y más útiles e identifique los cambios logrados, y así consiga eliminar el problema de su vida y de sus relaciones (White, M., et al., 1993).

Adicionalmente, se contempla la posibilidad de que alguno, varios o la mayoría de los adolescentes se encuentren indispuerto frente a participar del espacio interventivo, conllevando a que no se enriquezca el proceso de los adolescentes ni se cumpla con el objetivo establecido. Es por esto, que se plantea el uso de cartas como estrategia interventiva, las cuales permiten convertir una vivencia en un relato dotado de sentido al encontrarse ligado a la realidad (White, M y Epston, D., 1993).

Dentro de la terapia narrativa, las cartas son consideradas como “(...) una versión de esa realidad co-construida (...)” (p. 131) que se genera a partir de la terapia puesto que configuran un diálogo entre terapeuta y paciente. Su información puede ser compartida a todos aquellos que participan del espacio (White, M y Epston, D., 1993).

Por medio de esta estrategia, se espera que en caso de presentarse la situación mencionada con anterioridad, el profesional elabore y socialice una carta dirigida al adolescente que no desee participar de la intervención con el objetivo de que comprenda lo importante que es dentro del

ejercicio desarrollado y como puede aportar al proceso de sus demás compañeros e incluso a la vida del profesional, además, se espera que mediante la carta se brinde la oportunidad al adolescente de conversar con las psicólogas frente a las dudas que haya tenido respecto al tema tratado, derivadas de su no participación activa.

En caso de que la mayoría de los adolescentes no desee participar de la intervención, se plantea que dicha carta sea dirigida y socializada al total de los adolescentes, redactada bajo la misma estructura que la anterior, mencionando además que la sesión será reprogramada para que los adolescentes puedan participar activamente de esta en momentos posteriores.

A continuación, se presenta un ejemplo de carta presentado en el libro de White, M y Epston, D., (1993) con base en el cual, el profesional podrá elaborar la carta dependiendo de la situación presentada.

Figura 1: Modelo de carta

Estimado Paul:

Siento que no vinieras a la cita del 11 de agosto. Me habría hecho mucha ilusión verte y lamenté tu ausencia. Sin embargo, respeto tu decisión de no acudir en esta ocasión. Creo que no estabas preparado para asistir a la entrevista y por lo tanto es probable que fuese una buena idea no venir. También me dio la oportunidad de comentar algunas cosas con tus padres.

Por ellos supe que has estado consolidando algunos de los pasos dados para desembarazarte del aislamiento y tomar las riendas de tu vida. Hablamos de lo importante que es que no dejes demasiado pronto los hábitos que te ha enseñado el retraimiento. Es muy importante que sepas que en todo camino hay detenciones, y que a menudo parece que uno da tres pasos adelante y dos hacia atrás.

Lo que creo es que has estado preparándote para dar un paso más en tu huida del aislamiento. No sé en qué consistirá, ni tampoco cuándo estarás listo para darlo, pero me gustaría insistir en que no seas demasiado ambicioso.

Aprecio mucho lo que estás haciendo y espero volver a verte en la próxima entrevista.

*Atentamente,
M. W*

Medición del impacto

De la mano con la aplicación de las intervenciones consignadas en la guía elaborada, es necesario emplear una herramienta que permita medir el impacto que estas han generado en los adolescentes. Esto resulta importante al ofrecer una perspectiva en torno a los alcances que tienen las intervenciones y los posibles aspectos a mejorar con el objetivo de que el proceso sea más generativo y enriquecedor para los adolescentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una entrevista estructurada con preguntas abiertas (ver tabla 1) que será entregada a los adolescentes al final de cada una de las intervenciones para que la respondan y el profesional encargado deberá recogerlas para su posterior análisis. Esto permitirá al profesional que dirija el espacio conocer el impacto que el ejercicio ha tenido sobre los adolescentes teniendo en cuenta los focos de intervención, así como también si alguno de ellos requiere de un espacio individual para dialogar frente a un aspecto en particular o situación tratados durante la intervención.

Se plantea una misma entrevista para todas las intervenciones puesto que se busca comprender cuáles son las percepciones y significados de los adolescentes en torno a los temas tratados dentro de los diferentes focos de intervención y a su vez establecer cómo estos elementos pasan por un proceso de transformación constante a lo largo de la aplicación de cada una de las intervenciones. Con esto, será posible realizar un análisis del discurso que permita evidenciar los cambios emergentes en las narrativas de los adolescentes estableciéndose de esta manera si fue posible que estos construyeran relatos alternos o novedosos que contribuyeran en su proceso de cambio de vida.

La información recolectada a partir de la entrevista será analizada con base en el análisis del discurso, siendo este una metodología cualitativa, puesto que realiza un análisis desde el discurso individual o social y del contexto del que se obtuvieron los datos (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007) y “permite conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, la visión que tiene de su propia historia y de los condicionamientos estructurales” (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007, p. 136).

Para el desarrollo de este proceso se enfatizará en el análisis semántico, el cual se relaciona con el componente simbólico puesto que busca identificar “(...) la importancia y el significado de las palabras circulantes en la entrevista (...) dentro de un contexto global socio-cultural [y] (...) explicita la perspectiva de los sujetos en el marco de su discurso global” (p. 141), además, relaciona los hechos y argumentos dados por el entrevistado con el objetivo de profundizar en torno a las percepciones de este desde una perspectiva social que da paso a la comprensión de su comportamiento. De la mano con esto, visibiliza diversos significados que se encuentran asociados (Soler, P., 1997 como se citó en Serbia, J. M., 2007) y cobran sentido en el marco de los espacios sociales donde emergieron inicialmente (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007).

En un principio, se tomará la información recolectada y se establecerán las categorías conceptuales o de análisis que permiten establecer los focos de mayor relevancia dentro del discurso, que se derivan de los relatos expresados por los actores sociales desde su propio lenguaje (Serbia, J. M., 2007), que para efectos del presente anteproyecto son los cinco focos de intervención; cambio de vida, Yo social, área familiar, área social y proyección vital. A continuación, se iniciará un proceso de etiquetamiento, que consiste en identificar los fragmentos

dentro del relato que pertenecen a una categoría en específico, y de desagregación, que hace referencia a la extracción de dichos fragmentos (Sayago, S., 2014).

Posteriormente, se realizará el proceso de interpretación en el que los conceptos o fragmentos son retomados y traducidos de acuerdo con el lenguaje del investigador o profesional (Serbia, J. M., 2007) de manera que se incluyan conceptos desde lo teórico (Casetti, F. y Di Chio, F., 1999 como se citó en Serbia, J. M., 2007) que describan o expliquen los significados emergentes que adquieren un sentido en torno al sujeto investigado conllevando así a la interpretación del discurso (Serbia, J. M., 2007).

Este proceso se facilita desde “la representación de los datos” (p. 138) descrita por Serbia, J. M., (2007) como el desarrollo de una matriz o cuadro de análisis que permita organizar y comprimir la información de manera que se posibilite el establecimiento de las conclusiones, siendo esto último, la fase final dentro del proceso de análisis.

Adicionalmente, se plantea que, desde el seguimiento realizado por el área de psicología a los adolescentes en la institución, se deje un registro adicional frente a los cambios que han construido a partir de su participación en estas intervenciones y los significados que han surgido en torno al cambio de vida, así como también frente a los cambios percibidos por el profesional. Todo esto enriquecerá el proceso evaluativo con relación a la pertinencia e impacto de las intervenciones y su posterior mejora.

Tabla 1

Tu opinión construye

Tu opinión construye

Teniendo en cuenta el ejercicio desarrollado y en el que usted participó, responda las siguientes preguntas. Recuerde que las preguntas se enfocan en su opinión y lo que usted ha comprendido y rescatado durante el ejercicio, que no hay respuestas correctas o incorrectas y que esta información será leída únicamente por las

psicólogas del equipo psicosocial con el ánimo de favorecer y enriquecer las posteriores intervenciones y de la mano con esto su proceso en la institución.

Preguntas	¿Qué es el cambio de vida y qué significado tiene para usted?
	¿Cómo se considera a sí mismo teniendo en cuenta lo que usted piensa de sí mismo y lo que piensan sus familiares, compañeros y trabajadores de la institución?
	¿Con qué potencialidades cuenta y qué significan estas para usted y para su cambio de vida?
	¿Qué significa su familia para usted y cómo considera que influye en su cambio de vida?
	¿Qué significan los formadores y equipo psicosocial para usted y cómo considera que influyen en su cambio de vida?
	¿Qué cambios considera que ha tenido durante el tiempo que ha estado en la institución y cómo considera que esos cambios favorecen su cambio de vida?
	¿Qué significado tiene para usted su proyecto vital y cómo considera que favorece su cambio de vida?
	De los aspectos o situaciones tratados durante el ejercicio ¿hay alguno del que quiera conversar con la psicóloga? Si su respuesta es sí mencione brevemente cuál es.

Tabla 1. Tu opinión construye. Entrevista estructurada para ser aplicada a los adolescentes al final de cada una de las intervenciones.

La guía de intervenciones grupales lleva como nombre *Relatos hacia el cambio de vida* (ver anexos de la figura 3 a la 32). Está conformada por siete intervenciones diseñadas bajo el eje central, cambio de vida. Su aplicación es grupal con un tiempo aproximado de duración de una hora cada una (ver tablas del 3 al 9). Estas intervenciones cuentan además, con un componente metodológico donde se especifican los diferentes momentos que tienen lugar dentro de la intervención, estos son: apertura, actividad central, reflexión y cierre.

Es preciso aclarar que tanto la apertura como el cierre son los mismos en todas las intervenciones, tal como se expone en la tabla 3, debido a que se siguen los parámetros establecidos dentro de la institución donde se considera necesario, al inicio de cada espacio desarrollado, indagar acerca del estado de ánimo y la disposición actual de los adolescentes frente a la intervención en concordancia con el modelo terapéutico desde el que se trabaja en

esta. De igual manera, se plantea la realización del cierre de la misma forma para todas las intervenciones puesto que se considera necesario rescatar ciertos aspectos importantes que surgen a lo largo del ejercicio y plantear una conclusión que permita a los adolescentes aclarar las dudas que tengan y generar un cierre con relación al tema tratado.

En cuanto a las actividades centrales, estas han sido diseñadas de manera lúdica con el objetivo de que sean más llamativas para los adolescentes despertando su interés y fomentando su participación a lo largo del espacio interventivo. Por esto, cada una de las intervenciones cuenta con una actividad diferente que luego es retomada como metáfora en el momento reflexivo.

A continuación, se describen el foco de intervención, el tema, los nombres de las intervenciones y el objetivo de cada una de ellas.

Tabla 2

Intervenciones grupales

Eje central: Cambio de vida			
Foco de intervención	Tema	Nombre de la intervención	Objetivo de la intervención
Cambio de vida	Concepto y significado del cambio de vida	Construyendo conocimiento	Co-construir con los adolescentes el concepto de cambio de vida y los significados que emergen de este desde los conocimientos e historia de vida de cada uno.
Yo social	Yo social	Reconstruyendo mi Yo social	Generar un espacio de reconstrucción del Yo social a partir de la autonarración y co-construcción.
	Definición del Yo social desde las potencialidades propias	Las potencialidades el Yo social	Orientar a los adolescentes en la identificación de potencialidades propias que favorezcan la reconstrucción del Yo social.

Área familiar	La familia como movilizadora del cambio de vida	El cambio hecho obra	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar a la familia como movilizadora del cambio de vida.
Área social	Formadores y equipo psicosocial como movilizadores del cambio de vida	La caja social de herramientas	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar a los formadores y equipo psicosocial como movilizadores del cambio de vida.
	Cambios obtenidos a lo largo del proceso	Cambio para el cambio	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar y resignificar los cambios tenidos dentro del proceso en la institución, que aportan al cambio de vida.
Proyección vital	Proyección vital como orientador y movilizador del cambio de vida	Caminando hacia el mañana	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar la proyección vital como orientadora y movilizadora del cambio de vida.

Tabla 3

Construyendo conocimiento

Construyendo conocimiento	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Cambio de vida
Tema	Concepto y significado del cambio de vida
Objetivo	Co-construir con los adolescentes el concepto de cambio de vida y los significados que emergen de este desde los conocimientos e historia de vida de cada uno.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Inicialmente los adolescentes manifestarán su estado de ánimo y disposición para participar en la intervención.</p> <p>2. Actividad central: El profesional que dirige la intervención dibujará en el suelo cinco círculos con ayuda de una tiza. A una distancia considerable trazará una “línea de lanzamiento”. Se pedirá a los adolescentes que se organicen en cinco grupos y en cada ronda de lanzamientos un integrante de cada grupo se hará detrás de la línea y tratará de lanzar una piedra de manera que esta caiga dentro del círculo. El conteo para el lanzamiento será hecho por el profesional. El primero que logre que la piedra caiga en el círculo ganará la ronda y deberá escoger si participa generando un aporte o no, además deberá escoger uno de los demás participantes de su ronda para que dé su opinión en torno al cambio de</p>

	<p>vida. Lo anterior se repetirá varias veces hasta tener elementos suficientes que permitan cumplir con el objetivo de la intervención. Los adolescentes deberán tener en cuenta que sus aportes deben partir de experiencias vividas propias o ajenas y/o de conocimiento que tienen frente al tema. El profesional anotará en un tablero los aportes propios y los hechos por los adolescentes en cada una de las rondas y los que surjan de manera adicional.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde se discutirán los aportes anotados y con base en esto entre todos los presentes se construirá el concepto de cambio de vida y los significados que se derivan de este.</p> <p>En un pliego de papel periódico algunos de los adolescentes escribirán el concepto de manera que pueda ser leído por todos y que esté a su alcance cuando necesiten revisarlo.</p> <p>Finalmente, se discutirá sobre la importancia del cambio de vida para los adolescentes considerando su proceso dentro de la institución como una de las herramientas para llegar a ello.</p> <p>4. Cierre: Se realiza el cierre de la intervención donde cada adolescente expresa lo que aprendió y/o en lo que se va pensando. Luego se hace una conclusión general retomando los elementos importantes compartidos y co-construidos durante la intervención.</p>
Preguntas orientadoras	<p>¿Para ustedes qué es el cambio de vida?</p> <p>¿Qué significa el cambio de vida para ustedes?</p> <p>¿Consideran que el cambio de vida puede generarse varias veces dependiendo de las experiencias que estemos viviendo?</p> <p>¿Qué los moviliza para generar un cambio en sus vidas?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Tiza, piedras (o cualquier elemento que pueda ser usado para la actividad), tablero, marcadores, papel periódico, cinta adhesiva, sillas.</p> <p>- Físicos: Aula múltiple.</p>

Tabla 4

Reconstruyendo mi Yo social

Reconstruyendo mi Yo social	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Yo social
Tema	Yo social
Objetivo	Generar un espacio de reconstrucción del Yo social a partir de la autonarración y co-construcción.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: Se pedirá a los adolescentes que se ubiquen en un círculo, a continuación, se les facilitará una bola de lana que deben lanzar a sus compañeros de tal manera que al final del ejercicio quede formada una tela de araña. De la mano con esto, el adolescente que lance la bola de lana deberá mencionar un</p>

	<p>aspecto que considere como propio y si este ha sido establecido por sí mismo o por alguien más. Adicionalmente, mencionara algo que considere describe al compañero que le lanzo la bola de lana.</p> <p>El profesional que dirige la intervención deberá anotar en un tablero los aspectos mencionados por los adolescentes junto con el origen de estos. Posteriormente, junto con los adolescentes se conversará en torno a cómo el Yo social se construye a partir de la interacción con otros rescatando los elementos mencionados. Con esto, los adolescentes que deseen participar mencionarán que significado tienen para ellos esos aspectos y a partir de la autonarración compartirán con los demás su nuevo Yo social.</p> <p>De igual manera si el profesional desea participar en este último ejercicio podrá hacerlo al igual que los adolescentes.</p> <p>3. Reflexión: El profesional co-construirá junto con los aportes de los adolescentes la importancia del Yo social y el significado de este en el proceso de cambio de vida, resaltando el hecho de que este surge mediante sí mismo y la relación con otros, retomando como metáfora la tela de araña construida con la lana durante el primer momento de la intervención. Además, se conversará respecto a la reconstrucción constante del Yo social derivada de la multiplicidad de experiencias vividas y de relaciones establecidas en un entorno social, así como también la influencia de la cultura en la reconstrucción de este.</p> <p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p>
Preguntas orientadoras	<p>¿Consideran que el Yo es individual o social?</p> <p>¿Qué ocurre con el concepto que tienen de ustedes mismos cuando integran los aspectos mencionados por sus compañeros?</p> <p>¿Qué significa ese Yo social en la vida de cada uno de ustedes?</p> <p>¿Cómo la reestructuración del Yo social les permite llegar a un cambio de vida?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Tablero, marcadores, lana, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Aula múltiple.</p>

Tabla 5

Las potencialidades del Yo social

Las potencialidades del Yo social	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Yo social
Tema	Definición del Yo social desde las potencialidades propias
Objetivo	Orientar a los adolescentes en la identificación de potencialidades propias que favorezcan la reconstrucción del Yo social.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: Se colocarán dos pliegos de papel periódico con varias divisiones horizontales formando casillas, junto con pinturas de varios colores y marcadores. Se pedirá a los adolescentes que con los marcadores anoten en cada una de las casillas una habilidad que conozcan. Luego, por medio de preguntas</p>

Preguntas orientadoras	<p>orientadoras se llevará a los adolescentes a que rescaten habilidades propias desde experiencias pasadas que han vivido. Con esto, deberán escoger un color de pintura y por turnos poner la huella de uno de sus dedos en las habilidades anotadas con las que ellos consideran que cuentan.</p> <p>Al terminar el ejercicio, los adolescentes que deseen podrán compartir con los demás el significado que tienen esas habilidades para ellos y cómo creen que estas benefician la reconstrucción de su Yo social.</p> <p>En caso de que alguno de los adolescentes haya puesto su huella en pocas habilidades o no lo haya hecho en ninguna de ellas, si está de acuerdo, el profesional que dirige la intervención junto con los compañeros del adolescente mencionarán las habilidades que consideran que este tiene y a partir de qué elementos o actividades lo han notado.</p> <p>De esta manera los adolescentes podrán identificar las potencialidades con las que cuentan y cómo esto resulta generativo en cuanto a la reconstrucción de su Yo social.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generaran un espacio de conversación donde compartan la experiencia vivida durante la intervención, además podrán mencionar habilidades que hayan identificado durante el ejercicio y que no habían considerado tener y cómo el ejercicio desarrollado les permitió llegar a esto. También se discutirá cómo el conocer estas potencialidades posibilita el definirse a sí mismo.</p> <p>Finalmente, se hará énfasis en la influencia las potencialidades sobre el Yo social y a su vez sobre el cambio de vida a partir de los aportes realizados por los adolescentes y el profesional.</p> <p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p> <p>¿Recuerden cosas que hayan hecho y que alguien o ustedes mismo hayan considerado que son buenos en eso?</p> <p>¿Piensen en actividades en las que hayan estado y qué hicieron?</p> <p>¿De las habilidades que están anotadas en el papel periódico cuáles recuerdan haber realizado en esas actividades?</p> <p>¿Aparte de las habilidades que ya identificaron, recuerdan alguna otra?</p> <p>¿Por qué creen que esas habilidades son importantes para definirse a sí mismos?</p> <p>¿Pueden descubrir o fortalecer otras potencialidades?</p> <p>¿Qué significado tienen las potencialidades que reconocieron en torno al cambio de vida?</p> <p>¿Cómo esas potencialidades los movilizan frente al cambio de vida?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Papel periódico, marcadores, cinta adhesiva, pinturas de colores, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Salón de académica.</p>

Tabla 6***El cambio hecho obra***

El cambio hecho obra	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Área familiar

Tema	La familia como movilizadora del cambio de vida
Objetivo	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar a la familia como movilizadora del cambio de vida.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: Los adolescentes se organizarán en el espacio divididos en dos grupos, se sentarán en las sillas dispuestas. Cada uno de los integrantes del grupo mencionarán como consideran que su familia los ha llevado a tener cambios durante su proceso en la institución. Luego de esto, entre todos los integrantes discutirán y escogerán lo expuesto por alguno de sus compañeros y con base en esto realizarán una obra de teatro. Esta deberá representar la situación en la que la familia actuó como movilizadora hacia el cambio para los adolescentes. El otro grupo realizará el mismo proceso.</p> <p>Es importante que el profesional que dirige la intervención aclare que todos los integrantes del grupo deben aportar a la construcción de la obra, sin embargo, no es necesario que todos participen en la ejecución.</p> <p>Al finalizar las presentaciones, quienes no hayan participado en la ejecución de la obra deberán compartir con los demás por qué escogieron la situación representada y qué significado tiene para ellos.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde se compartirán las demás situaciones planteadas dentro de los grupos y discutirá como la familia actúa como movilizadora en los adolescentes para llegar a un cambio de vida.</p> <p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p>
Preguntas orientadoras	<p>¿Consideran que sus familias los han llevado a tener cambios en su vida?</p> <p>¿Cuáles han sido esos cambios y que significan para ustedes?</p> <p>¿Consideran que durante su proceso en la institución sus familias pueden seguirles aportando para llegar a un cambio de vida?</p> <p>¿Qué consideran que ocurre cuando establecen sus motivaciones sin tener clara una meta?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Cuaderno, esfero, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Aula múltiple.</p>

Tabla 7

La caja social de herramientas

La caja social de herramientas	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Área social
Tema	Formadores y equipo psicosocial como movilizados del cambio de vida
Objetivo	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar a los formadores y equipo psicosocial como movilizados del cambio de vida.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en

Metodología	<p>funcionamiento en el momento de la aplicación).</p> <p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: El profesional que dirige la intervención será el guardián de “la caja social de herramientas”, la cual estará conformada por los formadores y los integrantes del equipo psicosocial. Deberá compartir con a los adolescentes cuál es contenido de la caja y dará las siguientes instrucciones. Se pedirá a los adolescentes que escojan a uno de los formadores o integrantes del equipo psicosocial y en un trozo de papel escriban cómo consideran que ellos les han brindado orientación o ayuda con respecto al cambio de vida. Luego depositarán el papel en “la caja social de herramientas”, cuando todos hallan depositado el papel, el guardián mostrará a los adolescentes la cantidad de papeles que se encuentran en ella.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde se retomará la cantidad de papeles que contiene “la caja social de herramientas” como metáfora para comprender la diversidad de formas en que, tanto formadores como integrantes del equipo psicosocial, favorecen la movilización de los adolescentes en torno al cambio de vida.</p> <p>Con esto, se llevará a los adolescentes a que reflexionen en torno lo conversado y lo que deseen participar compartirán con los demás, que significan para ellos las herramientas de la caja social y cómo esto los moviliza hacia el cambio de vida.</p> <p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p>
Preguntas orientadoras	<p>¿Qué significan para ustedes las herramientas de la caja social?</p> <p>¿Qué otras herramientas deberían estar en la caja social?</p> <p>¿Cómo consideran que las herramientas de la caja social los movilizan frente al cambio de vida?</p> <p>¿Consideran que podrían construir otra caja social con diferentes herramientas?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Caja de cartón, papeles de colores, esferos, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Aula múltiple.</p>

Tabla 8

Cambio para el cambio

Cambio para el cambio	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Área social
Tema	Cambios obtenidos a lo largo del proceso
Objetivo	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar y resignificar los cambios tenidos dentro del proceso en la institución, que aportan al cambio de vida.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: Se pedirá a los adolescentes que se sienten en el suelo formando un círculo. Se les dará un objeto que sirva para jugar “tingo tango”. Cada vez que se diga la palabra “tango” el adolescente que tenga en sus manos el</p>

	<p>objeto, deberá mencionar un cambio que considere haya tenido durante su estancia en la institución. Esto será anotado en un tablero por el profesional que dirige la intervención. Luego alguno de los adolescentes que desee participar contará su experiencia en la institución resaltando los cambios que considera haber tenido durante su proceso.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generaran un espacio de conversación donde se discutirá como a partir de esta autonarración, que configura los “relatos de éxito”, los adolescentes pueden rescatar cambios propios generados durante el proceso y resignificarlos de manera que aporten al cambio de vida.</p> <p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p>
Preguntas orientadoras	<p>¿Tomando la experiencia que vivió su compañero como ejemplo ustedes pueden identificar cambios en sí mismos?</p> <p>¿Cómo contribuyen esos cambios en su proceso dentro de la institución?</p> <p>¿Qué estrategias han empleado para llegar a esos cambios?</p> <p>¿Qué significan esos cambios para ustedes?</p> <p>¿Cómo consideran que esos cambios los movilizan en torno a un cambio de vida?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Objeto para el juego “tingo tango”, tablero, marcador, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Aula múltiple.</p>

Tabla 9

Caminando hacia el mañana

Caminando hacia el mañana	
Disciplina	Psicología
Elaboración	Lesly Yuliana Delgado Avendaño
Eje central	Cambio de vida
Foco de intervención	Proyección vital
Tema	Proyección vital como orientador y movilizador del cambio de vida
Objetivo	Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar la proyección vital como orientadora y movilizadora del cambio de vida.
Población	Adolescentes CASFAM (Se recomienda realizar la aplicación dividiendo a los adolescentes de acuerdo a las casas Transcender y Vive o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación).
Metodología	<p>1. Apertura: Ver tabla 3.</p> <p>2. Actividad central: Se pedirá a los adolescentes que se organicen en grupos de 5 integrantes. A continuación, se les facilitará “el laberinto del futuro” con caminos que llevan a diferentes proyectos vitales. Cada adolescente deberá escoger uno de ellos y encontrar el camino correcto trazándolo con un color diferente al de sus compañeros. Al finalizar el ejercicio los integrantes de cada grupo discutirán cuáles fueron las estrategias que emplearon para poder para llegar al proyecto vital escogido. Luego un representante de cada grupo socializará con los demás los proyectos vitales que escogieron sus compañeros y las estrategias discutidas.</p> <p>3. Reflexión: El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde discutirán qué significa el proyecto vital para ellos. Se retomará el laberinto junto con las estrategias conversadas en cada uno de los grupos como metáfora para reflexionar en torno a cómo este puede llevarlos a</p>

	generar un cambio en sus vidas. Además, se llevará a los adolescentes a rescatar estrategias provenientes de experiencias pasadas propias o ajenas que hacen parte de la historia de vida de cada uno, que pueden enriquecer el camino para alcanzar su proyecto vital y de la mano con este un cambio de vida.
Preguntas orientadoras	<p>4. Cierre: Ver tabla 3.</p> <p>¿Qué significa el proyecto vital para ustedes?</p> <p>¿Cómo las estrategias que cada uno identificó aportan a la consecución de su el proyecto vital durante su proceso dentro de la institución?</p> <p>¿Cómo consideran que el proyecto vital los orienta y moviliza para llegar a un cambio de vida?</p>
Tiempo de aplicación	1 hora
Recursos	<p>- Humanos: Psicóloga, adolescentes del CASFAM.</p> <p>- Materiales: Laberintos impresos (ver figura 1), caminos del laberinto (ver tabla 9), colores, hoja o cuaderno, esfero, sillas.</p> <p>- Recursos físicos: Salón de académica.</p>

Es importante que para la aplicación de dichas intervenciones el profesional considere las siguientes recomendaciones:

- Se considera necesario que el profesional que dirija las intervenciones revise las bases teóricas y conceptuales en torno a la perspectiva sistémica y socio-construccionista, así como también, frente a las narrativas y su relación con la emergencia de los relatos alternos, bajo las cuales se estructuró la guía de intervenciones.
- Se considera que es posible llegar a un mejor resultado si las intervenciones son realizadas con los adolescentes divididos por las casas Trascender y Vive, o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación, y no con el total de los adolescentes del CASFAM al mismo tiempo, esto debido a que, si bien se plantea un proceso de co-construcción donde participan varios actores, incluidos los adolescentes y los profesionales, entre otros, el desarrollo de estas con gran número de participantes podría actuar como limitante frente la co-construcción y emergencia de significados y relatos alternos al no contar con el tiempo necesario para un espacio de externalización por parte de cada uno de los actores presentes.

- Se recomienda que el profesional que dirija las intervenciones revise previamente las preguntas orientadoras consignadas en las tablas del 2 al 8, en cada una de las intervenciones, con el fin de que establezca una percepción frente a la orientación que se espera sea dada a estas. Es de aclarar, que el profesional no se encuentra ligado a dichas preguntas, por ende, podrá reformularlas, cambiar su lenguaje a uno más cotidiano y cercano para los adolescentes, o podrá cambiarlas si así lo considera necesario.
- El profesional que dirija la intervención podrá participar de los ejercicios que tienen lugar en las intervenciones si así lo desea, esto le permitirá involucrarse de manera activa en los procesos de construcción, reflexión, resignificación, entre otros, surgidos durante las intervenciones.
- Se considera importante que el profesional que dirige la intervención emplee la auto-referenciación a lo largo de estas, en concordancia con la pedagogía amigoniana bajo la cual se trabaja en el CASFAM.

Ceremonia de definición

Con el propósito de fortalecer el proceso de cambio de vida de los adolescentes orientado desde las intervenciones expuestas, se plantea que el profesional encargado de cada una de las fases que conforman la escala terapéutica, realice una *ceremonia de definición* a los adolescentes que sean promovidos a su fase, en donde le entregará un certificado en el que consta que el adolescente ha sido promovido de fase y se resaltan algunos de los logros que ha obtenido hasta el momento. En la figura 2 (ver anexos), se muestra un ejemplo de diploma expuesto en el libro escrito por White, M. y Epston, D.

Estas ceremonias de definición son entendidas por Myerhoff (1982, p. 105 como se citó en White, M., et al., 1993, p. 187) como “(...) representaciones (...) que constituyen

autodefiniciones colectivas dirigidas específicamente a un público que de otro modo no estaría disponible”, lo cual contribuye “a la supervivencia y consolidación de nuevos significados (...) [y a la] revisión de los significados preexistentes” (White, M., et al., 1993, p. 188).

Esta, constituye una práctica que permite redescubrir y especificar a las personas de manera que sus conocimientos especiales y competencias sean destacadas, al igual que el lugar que ocupan en una comunidad particular. Cuando la persona sobre quien se hace el certificado, participa de manera conjunta con el terapeuta en su elaboración, esto contribuye a la descripción de sí mismo y permite que la persona se haga consciente de que desempeña un papel activo en la construcción de su vida y relaciones y que tiene la capacidad de intervenir sobre ellas (White, M., et al., 1993).

Descripción contextual de la población

La Congregación Religiosos Terciarios Capuchinos Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino (CASFAM) hace parte de la Oficina de Pastoral para la Niñez y la Familia (OPAN). Es una entidad sin ánimo de lucro cuya función social está dirigida hacia la prevención, protección y reeducación de adolescentes a través de la modalidad de atención internado restablecimiento de derechos en administración de justicia. Se aplica a los adolescentes a quienes hayan sido vulnerados sus derechos y sea necesario separarlos del entorno sociofamiliar debido a que no representa un entorno protector para estos, ubicándolos en una institución que les garantice una atención especializada e intervención familiar que es requerida para el restablecimiento de sus derechos (OPAN, 2019).

La institución se encuentra ubicada en el kilómetro 65 vía Sasaima. Es una finca que cuenta con espacios para el alojamiento y atención de las necesidades básicas de los adolescentes, así

como también espacios para la atención desde el equipo psicosocial y áreas para el deporte y la recreación, como lo son la piscina, las canchas y demás zonas verdes.

Esta tiene como como misión la siguiente: “La (...) OPAN; ofrece programas de atención y formación integral dirigidos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con derechos vulnerados, orientados por los principios amigonianos” (OPAN, 2019, p. 6).

La visión institucional es la siguiente: “La (...) OPAN; seguirá comprometida y evolucionando en sus procesos pedagógicos dando respuesta a la transformación de las dinámicas sociales para garantizar el desarrollo humano integral de la población atendida” (OPAN, 2019, p.6).

En concordancia con la misión y la visión, la OPAN ha establecido el Proyecto de Atención Institucional (PAI) el cual orienta la propuesta pedagógica desde la cual se trabaja en la institución. Su objetivo es

Orientar el proceso de formación integral desde la pedagogía amigoniana, buscando la resignificación del proyecto de vida [del adolescente o joven] como sujeto de derechos y deberes en un ejercicio de inclusión social, a partir de prácticas solidarias y restaurativas desde el fortalecimiento de vínculos, la autonomía desde lo pedagógico y sentido de vida. (OPAN, 2019, p. 36).

Lo anterior, así como sus objetivos específicos se encuentran orientados al proceso de atención en cada una de las áreas en las que se trabaja teniendo en cuenta la fase del proceso en el que se encuentra el adolescente o joven. Estos son

Brindar herramientas y estrategias de prevención, atención y formación integral desde las diferentes áreas de atención; generar en los/las adolescentes, consciencia sobre su proceso y la

importancia del cumplimiento de la medida: vincular al sistema familiar o redes de apoyo de los/las adolescentes al cumplimiento de la medida, invitando a la construcción de una nueva dinámica familiar generando un estilo de vida diferente; acompañar y orientar a los adolescentes en la construcción de su proyecto de vida, generando conciencia sobre la importancia del mismo fuera del ámbito de la ilegalidad; fortalecer la formación integral generando en los/las adolescentes interés y motivación para continuar y mantener estudios académicos como parte fundamental de su proyecto de vida; fortalecer el desarrollo integral de los/las adolescentes en estrategias orientadas a la participación en actividades deportivas, culturales, lúdicas y recreativas; realizar con los/las adolescentes y espacios de sensibilización al interior de la institución que permita reconocer y enmendar el daño causado a nivel personal, familiar y social. (OPAN, 2019, p. 36).

Para la aplicación del modelo de atención pedagógico y el PAI, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos estableció los siguientes Principios Amigonianos:

Creer en la recuperación de los jóvenes; creer en la bondad natural de las personas; tratarlos con criterios de misericordia; educar al adolescente en su propio ambiente y con un sentido realista de la existencia; lo más importante es el hombre y no los problemas del hombre; propiciar siempre un ambiente de familia; educar a través de los juegos, actividades lúdicas, recreativas, artísticas y de estimulación de la creatividad; atender desde la individualidad y el derecho a la diferencia; acoger al adolescente como él es; preferencia por los más necesitados. (OPAN, 2019, p.34).

De la mano con esto, orientan la práctica pedagógica desde los siguientes valores amigonianos: “sentido de pertenencia, transparencia, calidad, compromiso, fortaleza e idoneidad” (OPAN, 2019, p. 34).

El trabajo desarrollado dentro del CASFAM es dirigido por el coordinador, quien trabaja de la mano con el área de secretaría. Respecto al trabajo directamente desarrollado con los adolescentes, este es realizado por el equipo psicosocial que se encuentra conformado por el área de pedagogía, trabajo social, psicología, nutrición y salud. Adicionalmente, se encuentran las áreas de alimentación y servicios generales.

Es importante mencionar además el objetivo del área de psicología, el cual es “Generar espacios de intervención que permitan la identificación de la situación psicoafectiva de los/las adolescentes, y su familia con el fin de garantizar el desarrollo personal, familiar y social.”, teniendo en cuenta “(...) las dimensiones de la personalidad, la cognición, los estados de ánimo, las emociones y el sentido de vida (...)”, donde se resalten los recursos y debilidades del adolescente que se encuentran disponibles en su contexto y las características de su red vincular (OPAN, 2019, p. 37).

Muestra beneficiaria

La OPAN en el proyecto de atención institucional restablecimiento de derechos en administración de justicia del 2019, establece que la población usuaria del Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino Sasaima cuenta con las características que se describirán en los siguientes párrafos.

Adolescentes de nacionalidad colombiana y venezolana, en consideración con su situación migratoria, que ingresan al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) entre los 14 años y menores de 18 años por la presunción de haber cometido un delito, quienes requieren del restablecimiento de sus derechos debido a diferentes circunstancias.

La mayoría de los adolescentes pertenecen a los estratos uno y dos, se encuentran en condiciones de desescolarización, “con un promedio de formación básica secundaria de 80%, en básica primaria de un 15% y en grado de analfabetismo de 5%” (p. 20). Los adolescentes que llegan a la institución ingresan con una construcción de la realidad basada en su contexto sociofamiliar, además se identifica un autoestima negativo, habilidades sociales deficientes, necesidad de aprobación, inestabilidad emocional y ausencia de la construcción de un proyecto de vida.

En cuanto a la esfera sociofamiliar, se hace énfasis en que resulta difícil generalizar las características de las familias de los adolescentes puesto que mantienen dinámicas y condiciones sociodemográficas diferentes, sin embargo, algunas de ellas tienen en común aspectos como el estrato socioeconómico ubicado entre uno y dos, ingresos inferiores a dos salarios mínimos, residentes en barrios de Bogotá y algunos municipios de Cundinamarca en los que se encuentran presentes factores de riesgo y vulnerabilidad asociados a la violencia, bandas criminales, hurto y microtráfico, entre otros, una estructura familiar monoparental cuya cabeza de hogar es la madre en la mayoría de los casos, donde se incluyen uno o varios hermanos, esta también puede ser extensa o multigeneracional, en las cuales se mantienen dinámicas inadecuadas y estilos de crianza permisivos, lo que genera y mantiene diferentes conductas de riesgo en los adolescentes.

Además de la información encontrada en el PAI de 2019, durante el segundo periodo de prácticas profesionales de la psicóloga en formación, fue posible que esta construyera una perspectiva con respecto a las características de los adolescentes del CASFAM con base en diálogos establecidos con ellos.

A nivel general, estos adolescentes han crecido en contextos que nos les brindan estabilidad económica, redes de apoyo generativas, espacios socioculturales para el aprovechamiento del

tiempo libre ni un ambiente positivo que favorezca la adquisición y desarrollo de habilidades para la vida y el establecimiento de metas en pro de una vida mejor.

En el aspecto económico han estado sujetos a constantes cambios de residencia y a vivir en zonas de Bogotá y algunas ciudades del municipio de Cundinamarca, donde se presentan situaciones que implican riesgos para los adolescentes. Esto porque las oportunidades laborales que se ofertan a sus madres, quienes son cabeza de hogar, les impiden acceder a empleos donde el ingreso económico les permita contar con los recursos necesarios y mayores facilidades para la crianza de sus hijos. Por el contrario, los empleos a los que estas mujeres han podido acceder son trabajos en tiendas o en empresas de aseo, entre otros, donde sus ingresos no son suficientes para cubrir las necesidades de cada uno de los integrantes de su familia.

Debido a estas dificultades las familias y adolescentes se han residenciado en sectores donde se presentan frecuentemente situaciones de expendio y consumo de sustancias psicoactivas (SPA), riñas y asesinatos, entre otros, a las que están expuestos, no solo dentro del barrio, sino también al interior de los planteles educativos, donde son sus pares quienes los han incitado al consumo de SPA y a ser parte de los grupos que protagonizan las situaciones mencionadas, en varios de los casos.

Estas necesidades y dinámicas sociales han llevado a los adolescentes a incurrir en conductas de hurto asociadas al consumo de SPA, puesto que han encontrado en esto una forma más accesible para llevar ingresos a sus hogares y solventar algunas de las necesidades que han observado en estos, argumentando además, que si bien este tipo de conductas implican un riesgo para ellos, los beneficios económicos son casi inmediatos y representan grandes cantidades de dinero al día. El consumo de SPA se encuentra relacionado con el hurto, puesto que, a pesar de

que las conductas de consumo iniciaron primeramente, el hurto les brinda también el dinero para acceder de manera fácil a estas sustancias.

Las dinámicas familiares actúan también como un factor decisivo para que los adolescentes incurran en este tipo de conductas, puesto que en su mayoría sus familias están conformadas por tres o más hijos, cuyas edades son bastante cercanas, donde la madre es cabeza de hogar y no cuentan con una figura paterna o esta reside en una casa diferente, dejando las responsabilidades de los hijos a la madre o en ocasiones, sólo haciéndose cargo de uno de ellos, lo cual genera un debilitamiento en los vínculos fraternales establecidos. Esto genera dificultades y falencias en cuanto a las pautas de crianza, las relaciones afectivas, la vinculación emocional de los padres a los hijos y viceversa, los modelos a seguir y el acompañamiento constante de los hijos durante su proceso de crecimiento.

El factor cultural favorece en igual medida el mantenimiento de estas conductas puesto que el consumo de SPA, el hurto y el pertenecer a los grupos instaurados en los barrios hace parte del diario vivir y es considerado como algo natural en estas zonas, donde los adolescentes aprenden y replican estas conductas a temprana edad, generalmente acompañados o invitados por familiares como primos o hermanos, o amigos cercanos. Además, se han desarrollado y mantenido aspectos propios de estas culturas como el modo de vestir, los cortes de cabello, los accesorios llevados y la jerga utilizada dentro de estos círculos relacionales.

En estos contextos, el hurto se ha configurado como la forma más común de conseguir altos ingresos de manera rápida, para lo cual se ha estructurado una forma en la que se lleva a cabo este delito, donde es de vital importancia contar con un cómplice, tener amplios conocimientos en cuanto celulares, incluyendo gama, modelo y precio al que podría ser vendido en el mercado de segunda. También es imprescindible desarrollar un alto nivel de observación de detalles y

conocimiento acerca de las zonas y vías de escape donde se desarrollan estas acciones, con el objetivo de llevar a cabo el hurto, escapar de la policía y llevar a casa buenas ganancias.

Debido a que esto se ha establecido a lo largo de los años como un estilo de vida para los jóvenes, estos lo han naturalizado y lo consideran como una forma en la que pueden salir adelante y adquirir los elementos que las condiciones económicas en las que viven no les permiten hacerlo. Esto ha llevado a algunos de los adolescentes a no sentir remordimiento ni tener nociones claras respecto al daño cometido y al dolor o malestar que estas acciones puedan llegar a generar, por un lado, a las víctimas, y por otro a sus familias y a ellos mismos. Además, se les dificulta desarrollar conciencia y un proceso reflexivo orientado hacia las consecuencias que estos actos les pueden generar a su vida a nivel de salud y familiar, así como también, el dimensionar la magnitud de las implicaciones legales a las que se verían sometidos.

Todo esto ha causado que algunos de los adolescentes desarrollen una barrera al cambio y desesperanza en cuanto a su futuro y la transformación que puedan hacer de sí mismos y de su entorno, puesto que manifiestan que probablemente al terminar el proceso, si llegan a hacerlo, regresarían a vivir al mismo lugar donde lo hacían antes y se verían tentados a retomar ese estilo de vida, pues es algo cultural, con lo que han aprendido a vivir y sobrevivir en su corta vida.

A pesar de esto, los adolescentes con los que la pasante ha tenido contacto cuentan con recursos personales, como elementos resilientes que han adquirido y desarrollado a lo largo de su vida y recursos familiares y sociales, puesto que en su mayoría cuentan con el apoyo familiar, el de sus compañeros y el del equipo psicosocial y los demás profesionales vinculados a la institución.

Funciones desarrolladas por la pasante

En el desarrollo de la pasantía, establecida como opción de grado, la psicóloga en formación desarrolla un proceso de servicio a la comunidad en el que se ponen en práctica conocimientos desde un actuar ético y benéfico para los involucrados en el proceso. Es por esto, que en la pasantía desarrollada con la Congregación religiosa de Terciarios Capuchinos Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino en Sasaima, las funciones ejercidas estuvieron encaminadas al planteamiento y estructuración de un anteproyecto aplicable con y para la comunidad en aras de favorecer el proceso vivido por los adolescentes de la institución. Estas son: la búsqueda de información, el planteamiento de un anteproyecto en pro de la comunidad, la estructuración del documento que lo sustenta y la elaboración de una guía de intervenciones grupales enfocada hacia el cambio de vida de los adolescentes desde la co-construcción del yo, esto a partir de la emergencia de relatos alternos mediante el uso de estrategias narrativas.

Personas que participaron en el anteproyecto

En el planteamiento y construcción del presente anteproyecto es necesario resaltar la participación del Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino, puesto que es desde el trabajo en campo desarrollado en la institución que se genera la propuesta a desarrollar en torno a la motivación. Además, esta generó aportes en cuanto a posibilitar el trabajo con los adolescentes y desde la orientación brindada frente al planteamiento de la propuesta donde tuvieron lugar tanto los trabajadores de las diferentes áreas como los adolescentes, enriqueciendo la propuesta desde escenarios conversacionales establecidos a lo largo del proceso.

Además, la institución proporcionó los espacios y recursos necesarios para adelantar la fase de diagnóstico que permite dar un soporte empírico al anteproyecto y podría posibilitar la

aplicación del mismo y la generación de posteriores investigaciones en torno a este fenómeno a tratar.

Colaboradores

En el proceso de construcción del presente documento, así como de la estructuración del anteproyecto que aquí se plantea, se contó con la colaboración del psicólogo Jaime Andrés Amaya González, quien es docente de la Universidad de Cundinamarca, extensión Facatativá, y cuenta con los siguientes títulos académicos: Psicólogo Magister en psicología clínica y de la familia de la Universidad Santo Tomás (USTA), Bogotá, psicoterapeuta y consultor sistémico.

Su colaboración fue importante en cuanto a la orientación brindada para el abordaje epistemológico y teórico que otorga sustento al anteproyecto planteado, así como también frente a las técnicas y estrategias implementadas en torno a la guía de intervenciones.

Recursos disponibles

Durante el proceso de estructuración y construcción del presente documento, así como del anteproyecto, se contó con recursos como el docente asesor, medios digitales, la información recopilada de la institución CASFAM y a través de plataformas virtuales, así como también artículos académicos facilitados por el docente.

Tabla 10

Cronograma de actividades

Fecha	Objetivo	Tema	Actividad	Recursos
Marzo 10 al 13 de 2020	Reconocer la población presente.	Inicio de pasantía en el Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino	Inducción y reconocimiento de la población.	-Adolescentes -Supervisora de sitio -Equipo psicosocial -Instalaciones

Marzo 16 al 20 de 2020	Identificar los resultados más representativos encontrados.	Revisión de resultados	Revisión de los resultados encontrados durante el segundo periodo de prácticas frente al tema tratado.	CASFAM -Informe de segundo periodo de prácticas profesionales.
Marzo 23 al 27 de 2020	Establecer los aspectos a trabajar en las intervenciones.	Planteamiento de intervención	Selección de los aspectos a trabajar en las intervenciones con base en los resultados revisados.	-Informe de segundo periodo de prácticas profesionales. -Medios digitales
Marzo 30 al 3 de abril de 2020	Generar claridad respecto al enfoque psicológico y teórico desde el que se estructurará el anteproyecto.	Enfoque psicológico y teórico	-Revisión documental para el establecimiento del enfoque psicológico y la teoría desde la cual se sustenta el anteproyecto. -Construcción del marco referencial del documento.	-Medios digitales -Asesoría virtual
Abril 6 al 10 de 2020	Sintetizar la información con la que se cuenta en un documento.	Construcción del documento	-Revisión documental. -Construcción de la primera parte del documento que comprende planteamiento del problema, justificación, objetivos y población.	-Medios digitales -Asesoría virtual
Abril 13 al 17 de 2020	Establecer las técnicas y estrategias a emplear en las intervenciones.	Intervención	-Revisión documental de la intervención desde escenarios narrativos. -Estructuración de intervenciones a plantear en el anteproyecto.	-Medios digitales -Asesoría virtual
Abril 20 al 24 de 2020	Identificar los aspectos a mejorar y realizar la correspondiente corrección de los mismos.	Correcciones	-Revisión y reestructuración del documento de acuerdo con las correcciones realizadas por el docente.	-Medios digitales -Asesoría virtual
Abril 27 al 1 de mayo de 2020	Sistematizar la información revisada y estructurada.	Guía de intervenciones grupales	-Revisión de las correcciones finales realizadas por el docente asesor. -Sistematización, en una guía de intervenciones grupales, de la información planteada en el documento, así como las intervenciones grupales estructuradas.	-Medios digitales -Asesoría virtual

Resultados esperados

Con la elaboración del presente anteproyecto se espera que la guía de intervenciones sea aplicada en la comunidad con y para la que fue realizada, logrando alcanzar el objetivo primordial que es proceso de cambio de vida de los adolescentes que hacen parte del CASFAM, encontrando que es una necesidad que surge desde los adolescentes, sustentado por Carvajal (1993 como se citó en Correa, A., 2017) quien encontró en su estudio con adolescentes institucionalizados que presentan una actitud autocrítica y deseo de cambio derivado de la identificación de algunas características propias que no cumplen con sus expectativas y mantienen una actitud positiva a medida que perciben la presencia de posibilidades de cambio en relación con su pasado (Martínez, 2004; Zaleski, 1994; Carcelén y Martínez, 2008 como se citó en Correa, A., 2017).

Adicionalmente, se espera que este anteproyecto pueda llegar a ser aplicado en varias de las instituciones que atienden a población con características similares, aprovechando los conocimientos y herramientas construidas conjuntamente que conforman dicha guía, de tal manera que más adolescentes se vean beneficiados, generando de la mano con esto, un impacto a nivel social, puesto que, de acuerdo a lo postulado por Maturana (1998), cuando una persona cambia es posible que se genere un cambio social (como se citó en Celis, R., et al., 2016).

También se espera que sea tomado por otros profesionales como referencia para adelantar trabajos interventivos en campo, donde se rescata el papel del psicólogo en procesos de cambio de vida como socioeducador en centros de internamiento para adolescentes, quien desde una postura crítica y trabajo conjunto con los usuarios debe trabajar en pro de la construcción de proyectos de vida y desarrollo de habilidades de planificación donde es importante considerar las dimensiones sociales de sus vidas (Rodrigues, D. S., et al., 2016). Se espera que los trabajos

interventivos que se deriven de este anteproyecto fomenten la participación de las comunidades y sean planteados desde una visión generativa y no deficitaria, rescatando las potencialidades y recursos propios de la comunidad y el entorno (Gonçalves-de Freitas, M., 2004), puesto que, por medio de proyectos orientados desde estas lógicas es posible gestionar y transformar realidades (Balanzó, A., et al., 2020).

Con la aplicación de esta guía de intervenciones también será posible resignificar y co-construir el entorno institucional como fuente de experiencias enriquecedoras y facilitadoras de procesos de transformación para los adolescentes y su contexto relacional. Esto resulta importante, puesto que Rodrigues, D. S. et al., (2016) mencionan que un contexto facilitador permite que el adolescente adquiera nuevas experiencias, nuevas formas de expresarse y de comprender la realidad, lo cual facilita la reestructuración de la identidad al ingresar a un nuevo contexto, además que para llegar a un cambio es importante tener procesos de resignificación.

Sumado a esto, el impacto del anteproyecto se extiende a aspectos como la proyección vital, contemplada dentro de las intervenciones estructuradas, al encontrar que resulta fundamental promover procesos de reflexión en los adolescentes en torno a los planes futuros y hacia el desarrollo de sus potencialidades (Guichard, 1995 como se citó en Correa, A., 2017) ya que estos generan protección a los adolescentes al llevarlos a encontrar un sentido de vida (Senna & Dessen, 2012, Beal & Crockett, 2010; Nurmi, 1991; Sunderberg et al., 1983, Nardi, 2010, citado por Gonçalves, Ferreira, Dalbosco & Castelá, 2013) y que ofrecen opciones de cambio y bienestar (Correa, A., 2017). Proceso en el que se considera significativa la armonización del soy, ubicado en el tiempo presente, y del querer ser, establecido hacia el futuro, donde además influyen factores familiares, sociales y educativos (Garcés-Delgado, Y., et al., 2020), por lo que se incluye a la familia al considerar que ejerce un papel fundamental como sistema de apoyo

(Blyth y Leffert, 1995; Guzmán, 2007; Lerner y Galambos, 1998, Sunderberg et al., 1983 como se citó en Correa, A., 2017).

Finalmente, es importante mencionar que la guía de intervenciones fue diseñada bajo lógicas sistémicas y socio-construccionistas donde se desarrolla un trabajo conjunto entre los adolescentes, profesionales y demás actores involucrados en el entorno relacional de estos, lo cual resulta significativo al adquirir un carácter transformador orientado hacia el cambio donde los momentos de evaluación dentro de la intervención son tomados como espacios de reflexión grupal que generan el fortalecimiento de los adolescentes como actores sociales (Gonçalves-de Freitas, M., 2004) a partir de la co-construcción de historias y significados derivados de autonarraciones y ejercicios conversacionales que son enriquecidos por la experiencia (Gergen, K., 2007; White, M., et al., 1993), mediados por el lenguaje y ubicados cultural e históricamente (Gergen, K., 1996).

Reflexión ética

En el marco del planteamiento y estructuración del presente documento, así como también de la guía de intervenciones grupales, en concordancia con el ejercicio en campo desarrollado por la psicóloga en formación con los adolescentes del CASFAM y demás integrantes de la institución que tuvieron participación en este, se considera necesario realizar una reflexión ética que permita dar cuenta de un actuar ético y en concordancia con los aspectos contenidos en la ley 1090 de 2006, la cual rige el rol de la profesión de psicología.

En consecuencia con esto, se considera que el ejercicio profesional desarrollado cumple con el principio de competencia, puesto que las acciones realizadas hasta el momento han sido llevadas a cabo con altos niveles de calidad de acuerdo a los conocimientos adquiridos a lo largo

del proceso académico. Por otra parte, las acciones realizadas siempre han sido ejecutadas teniendo en cuenta a la comunidad y las implicaciones que estas pueden tener sobre la misma cuidando en todo momento que no se vea afectada de manera negativa. De igual manera, se cumple con el principio de bienestar del usuario, puesto que en el desarrollo de las funciones establecidas se ha protegido la integridad y el bienestar de la población a través de un trato digno y del planteamiento de intervenciones que se encuentran orientadas al favorecimiento de su calidad de vida, siempre encaminando dichas acciones a su beneficio desde un actuar psicológico ético. Además, se ha permitido a la comunidad decidir sobre su participación o no en los diferentes momentos en que han sido involucrados dentro del proceso realizado.

Otro aspecto importante, es el principio de confidencialidad contemplado en la presente ley, el cual es deber de la psicóloga en formación cumplir a cabalidad desde el ejercicio profesional de una manera ética, lo cual ha sido posible gracias a las políticas del trato de la información de la población con la que trabaja el programa, así como también, a la posición ética y moral de la profesional en mención, puesto que se han protegido los datos personales de estos y la información personal suministrada por los mismos durante el desarrollo de las actividades propias del ejercicio de pasantía llevado a cabo.

Sumado a esto, desde las funciones ejecutadas ha sido posible iniciar un proceso de evaluación, diagnóstico y tratamiento desde los conocimientos con los que cuentan y los procesos de transformación propios de los adolescentes, lo cual es una de las principales acciones del rol del psicólogo. Esto ha sido desarrollado desde las necesidades que la comunidad ha manifestado y que se han evidenciado a partir de un proceso de observación participante y trabajo con y para la comunidad, llevado a cabo mediante el diseño y la implementación de las diferentes actividades realizadas en el segundo periodo de prácticas académicas, cuyos resultados

han sido recuperados para el presente anteproyecto, así como la guía de intervenciones grupales que ha sido estructurada durante la pasantía.

Se considera importante no dejar de lado este ejercicio reflexivo desde un actuar ético de la profesión. Dado que es mediante este espacio reflexivo -tanto a nivel personal como en articulación con el ejercicio profesional desarrollado- que es y será posible identificar, por una parte, las acciones realizadas desde un ejercicio ético, y por otra, las que se puedan estar ejecutando de una manera poco profesional, para revisarlas y reestructurarlas dando lugar a que el desarrollo de la profesión sea llevado a cabo éticamente y en cumplimiento con la ley.

En el marco de una reflexión ética con relación al proceso de pasantía de la psicóloga en formación, desde el quehacer de la psicología, resulta relevante retomar la experiencia vivida desde la planeación y estructuración del anteproyecto y la guía de intervenciones grupales, en el que se presentaron diversos percances y situaciones propias de la cotidianidad y de la situación mundial actual que llevan a percibir el ejercicio profesional desde los retos y oportunidades que representa, así como también, desde las capacidades resilientes y generativas adquiridas a partir de una construcción social y cultural donde tienen lugar encuentros dialógicos, que se encuentran enmarcadas en un contexto experiencial e histórico.

Esto le ha permitido mantener una actitud positiva y generativa frente a la experiencia de pasantía y los resultados plateados y alcanzados, teniendo en cuenta la situación sanitaria por la que atraviesa el mundo entero en la actualidad, por ende, este proceso ha sido tomado como una oportunidad para poner en práctica los conocimientos académicos y de vida, para aprender más que teorías y conceptos, elementos de resiliencia y generativos que surgen desde las experiencias de vida de todos aquellos que se encontraron involucrados en alguna medida, con lo que ha desarrollado un ejercicio profesional de una manera ética y empática sin desligarse de lo que

significa ser persona y trabajar con y para miembros de una comunidad con situaciones de vida diversas y con conocimientos importantes para brindar al profesional.

Desde esta experiencia, la psicóloga en formación se ha transformado en una persona que otorga mayor valor al sentir y reconocer la emoción en el otro, a las experiencias de vida y a los momentos y eventos pequeños de esta, que parecen insignificantes, pero que producen un conocimiento invaluable que no es posible rescatar de libros o textos académicos.

Conclusiones

El proceso de pasantía ha permitido a la psicóloga en formación ejercer la profesión desde la recursividad y generatividad, sin perder de vista los aspectos éticos inmersos en este, donde ha puesto en práctica conocimientos adquiridos en la academia y desde el trabajo en campo manteniendo una visión contextual sistémica. Esto le ha permitido comprender desde el conocimiento y la experiencia que independientemente de la rama de la psicología que se esté ejerciendo o de la estrategia empleada para trabajar con y para las comunidades, el estudiante se gradúa como psicólogo y su prioridad debe ser la comunidad que se esté atendiendo y que requiera de los conocimientos y aportes que le pueda brindar el profesional.

Es deber del psicólogo en formación y profesional en psicología, una vez obtenga el título, velar por el bienestar de la población y atenderla desde un ejercicio profesional y ético partiendo de las necesidades de esta y contando con los recursos de los que dispone, para orientar a la población en el proceso de llegar al cambio esperado.

Desde el ejercicio de la psicología es posible proponer y desarrollar productos y servicios innovadores que aporten a la solución de necesidades y la emergencia de potencialidades que

llevan a la persona a concebirse como agente activo de una sociedad y actor de su vida y relaciones.

En consecuencia con esto, se plantea y elabora el presente documento y la guía de intervenciones grupales, *Relatos hacia el cambio de vida*. En cuanto a la elaboración del documento, los retos fueron dados en primera instancia, por la situación sanitaria actual a nivel mundial, lo que implicó que el trabajo pensado en principio fuera reestructurado de tal manera que pudiera ser desarrollado de forma virtual y que aun así generara los alcances esperados. En segunda instancia, se presentó el distanciamiento con la población al no poder realizar una práctica presencial, lo que conllevó a retomar elementos experienciales que finalmente, permitieron enriquecer el ejercicio desarrollado, y en tercera instancia, las limitaciones en cuanto a una asesoría llevada a cabo de manera virtual, que implicó emplear diferentes estrategias junto con el asesor universitario de manera que se lograra un ejercicio de asesoría completo y generativo para ambas partes, así como también el uso de diferentes herramientas digitales que permitieran dar estructura a la propuesta planteada al inicio del proceso de pasantía.

La elaboración de la guía de intervenciones grupales también representó un reto para la pasante, en términos de la planeación y elaboración de un anteproyecto que pudiera ser aplicado por cualquier profesional en psicología y que fuera propositivo para la comunidad. Además, su elaboración implicó la presencia de diversos desafíos en torno a la estructuración de las intervenciones, de manera que fueran dinámicas y llamativas para los adolescentes, que pudieran ser incluidas dentro de la estrategia pedagógica utilizada en la institución, que estuvieran acorde con las dinámicas diarias propias de la institución y que mantuvieran una coherencia epistemológica, teórica y contextual que conlleva al cumplimiento del objetivo con el que fue desarrollada.

Referencias

- Andrade Palos, P., Betancourt Ocampo, D., Moreno Carmona, N. D. y Alvis Rizzo, A. (2017). Fortalezas externas desde el modelo de desarrollo positivo de los jóvenes y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes mexicanos y colombianos. *Avances en psicología latinoamericana*, 35(3), 515-529. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4095>
- Balanzó, A., Ariza Porras, A. P., Quiroga, D., Gómez Ramírez, A. (2020). Circo y teatro para la transformación social: Repertorios de conocimiento y acción en la construcción de entornos protectores y la promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 15(27). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/15419>
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Recuperado de https://cienciasyparadigmas.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas-_fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf
- Blanco Álvarez, T. y Jiménez Morales, S. (2015). Factores de riesgo que influyen en la recaída de consumo de drogas lícitas e ilícitas en adolescentes atendidos en el Instituto sobre Alcoholismo y Farmacodependencia. *Revista Costarricense de psicología*, 34(2), 147-157. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n2/1659-2913-rcp-34-02-00147.pdf>
- Bruno, F., Acevedo, J., Castro, L. y Garza, R. (2018). El construccionismo social, desde el trabajo social: “modelando la intervención social construccionista”. *Revista Margen*, 31, 1-15. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen91/castro-91.pdf>

Celis Pacheco, R. y Rodríguez Ceberio, M. (2016). Constructivismo y construccionismo social:

Una tensión necesaria para el desarrollo de la Terapia Sistémica. En *Constructivismo y construccionismo social en psicoterapia: Una perspectiva crítica*. Recuperado de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MIW8DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=cambio+desde+el+construccionismo&ots=2_UfhDVgyb&sig=s_OxsL9oaPsZIP1phve-pQu5I2U#v=onepage&q&f=false

Correa, A. (2017). *Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes* (Artículo como tesis de maestría).

Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, Facultad de Psicología. Recuperado de

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4746/1/Aportes_Psicologia_Humanista_Correa_2017.pdf

Del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C., Matínez Ferrer, B. y Musitu Ochoa, G. (2015).

Barrios con necesidades de transformación social, violencia escolar e identidad social urbana:

Percepciones de niños y adolescentes. *Búsqueda*, (14), 19-31. Recuperado de

<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/4377/56-105-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz Negrete, D. B., Gracia Gutiérrez de Velazco, S. E. y Fernández Cáceres, C. (2015). Terapia

narrativa, una alternativa para el tratamiento del uso de drogas. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 18(4), 1539-1569. Recuperado de

<https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi154l.pdf>

Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L. E. y Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>

Garibay Rivas, S. (2013). *Enfoque sistémico: Una introducción a la psicoterapia familiar*.

Recuperado de

https://www.academia.edu/37729816/Enfoque_sist%C3%A9mico_una_introducci%C3%B3n_a_la_terapia_familiar_sist%C3%A9mica-_Salvador_Garibay_Rivas

Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*.

Recuperado de https://www.academia.edu/3798319/Gergen_-_realidades_y_relaciones

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: Aportes para el debate y la práctica*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica

Gergen, K. (2016). *El ser relacional: Más allá del yo y de la comunidad*. Recuperado de

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TL7yDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=el+yo+social+gergen&ots=Ubol4kumpc&sig=0vZZ1dxVI5Tx06qH6KQKrqDZ8WE#v=onepage&q=el%20yo%20social%20gergen&f=false>

Gergen, K. (2018). El asedio del yo. En *El yo saturado: Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Recuperado de

https://planetadelibrospe0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/39/38618_El_yo_saturado.pdf

- Gonçalves-de Freitas, M. (2004). Los adolescentes como agentes de cambio social: algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. *Psykhé*, 13(2), 131-142. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200010&script=sci_arttext
- Guanaes, C. y Relo de Mattos, A. T. (2011) Contribuições do Movimento Construcionista Social para o Trabalho com Famílias na Estratégia Saúde da Família. *Saúde Soc. São Paulo*, 20(4), 1005-1017. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/17.pdf>
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (p. 209-225). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275154262_IDENTIDAD_DE_LO_PERSONAL_A_LO_SOCIAL_UN_RECORRIDO_CONCEPTUAL
- Johansen Bertoglio, O. (2004). *Teoría general de los sistemas*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4bVvTLvHVzMC&oi=fnd&pg=PA13&dq=teor%C3%ADa+de+los+sistemas&ots=Rj32FXsiasa&sig=WvMBNuWH32PyYiqUwpROsTTIHeY#v=onepage&q=teor%C3%ADa%20de%20los%20sistemas&f=false>
- Ley 1090 de 2006. *Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. *Diario Oficial No. 46.383*, Congreso de la República, Artículo 2.2 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Ley 1090 de 2006. *Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. *Diario Oficial No. 46.383*, Congreso de la República, Artículo 2.5 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf

- Ley 1090 de 2006. *Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial No. 46.383, Congreso de la República, Artículo 2.6 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Medina Centeno, R. (2018a). Terapeutas expertos en posición de “no saber”: el diálogo terapéutico en torno a las preguntas “estúpidas”. En *Cambios modestos, grandes revoluciones. Terapia Familiar Crítica*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upFyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=el+cambio+en+la+terapia+construccionista&ots=X4rH_Tc0eG&sig=yogPLc4pqiSIXG2EnAhKNwomJs#v=onepage&q=el%20cambio%20en%20la%20terapia%20construccionista&f=false
- Medina Centeno, R. (2018b). La apuesta de la Terapia Familiar Crítica. En *Cambios modestos, grandes revoluciones. Terapia Familiar Crítica*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=upFyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=el+cambio+en+la+terapia+construccionista&ots=X4rH_Tc0eG&sig=yogPLc4pqiSIXG2EnAhKNwomJs#v=onepage&q=el%20cambio%20en%20la%20terapia%20construccionista&f=false
- Oficina de Pastoral para la Niñez y la Familia (OPAN). Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos Provincia San José. (2019). *Proyecto de atención institucional restablecimiento en administración de justicia (PAI-01)*.
- Rasera, E., Taverniers, K y Vilches-Álvarez, O. (2017). *Construccionismo social en acción: Prácticas inspiradoras en diferentes contextos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pedro_Martins18/publication/323965078_Autorrevelacao_como_recurso_conversacional_em_terapia/links/5ab4fd0da6fdcc46d3b281d0/Autorrevelacao-como-recurso-conversacional-em-terapia.pdf

- Renau Ruiz, V., Oberst, U., Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el construccionismo social. *Anuario de psicología*, 43(2), 159-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/970/97029454002.pdf>
- Rodrigues, D. S. y Souza, C. (2016). Atendimiento a los adolescentes de actos infraccionales en Brasil: Implicaciones en la práctica del psicólogo. En J. L. Castejón Costa (Ed.), *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 1480-1486). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63989#vpreview>
- Sanabria, A. M. y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Revista Diversitas Perspectivas en psicología*, 6(2), 257-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n2/v6n2a05.pdf>
- Sayago, S. (2014) El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 49, 1-10. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n49/art01.pdf>
- Serbia, J. M. (2007) Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado de http://dspace.utalca.cl/bitstream/1950/9421/1/Serbia_JM.pdf
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Recuperado de https://www.academia.edu/28759819/Michael_White_-_Medios_narrativos_para_fines_terapeuticos_White_Epston

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. [Gráfico], Figura 1.

Recuperado de https://www.academia.edu/28759819/Michael_White_-_Medios_narrativos_para_fines_terapeuticos_White_Epston

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. [Gráfico], Figura 3.

Recuperado de https://www.academia.edu/28759819/Michael_White_-_Medios_narrativos_para_fines_terapeuticos_White_Epston

Anexos

A continuación, encontrará la tabla 11, en la que se especifican los caminos junto con las proyecciones de vida que hacen parte del laberinto del futuro (ver figura 2). Dicho laberinto hace parte de los materiales necesarios para el desarrollo de la intervención Caminando hacia el mañana (ver tabla 9).

También encontrará la figura 3, que corresponde a un modelo de certificado recuperado del libro de White y Epston (1993), el cual es necesario para llevar a cabo la estrategia de ceremonia de identificación, que se encuentra especificada en el apartado correspondiente al plan de acción.

Finalmente encontrará las imágenes (ver figura 4 a la 35) que corresponden a la cartilla que contiene la guía de intervenciones estructuradas en el presente documento.

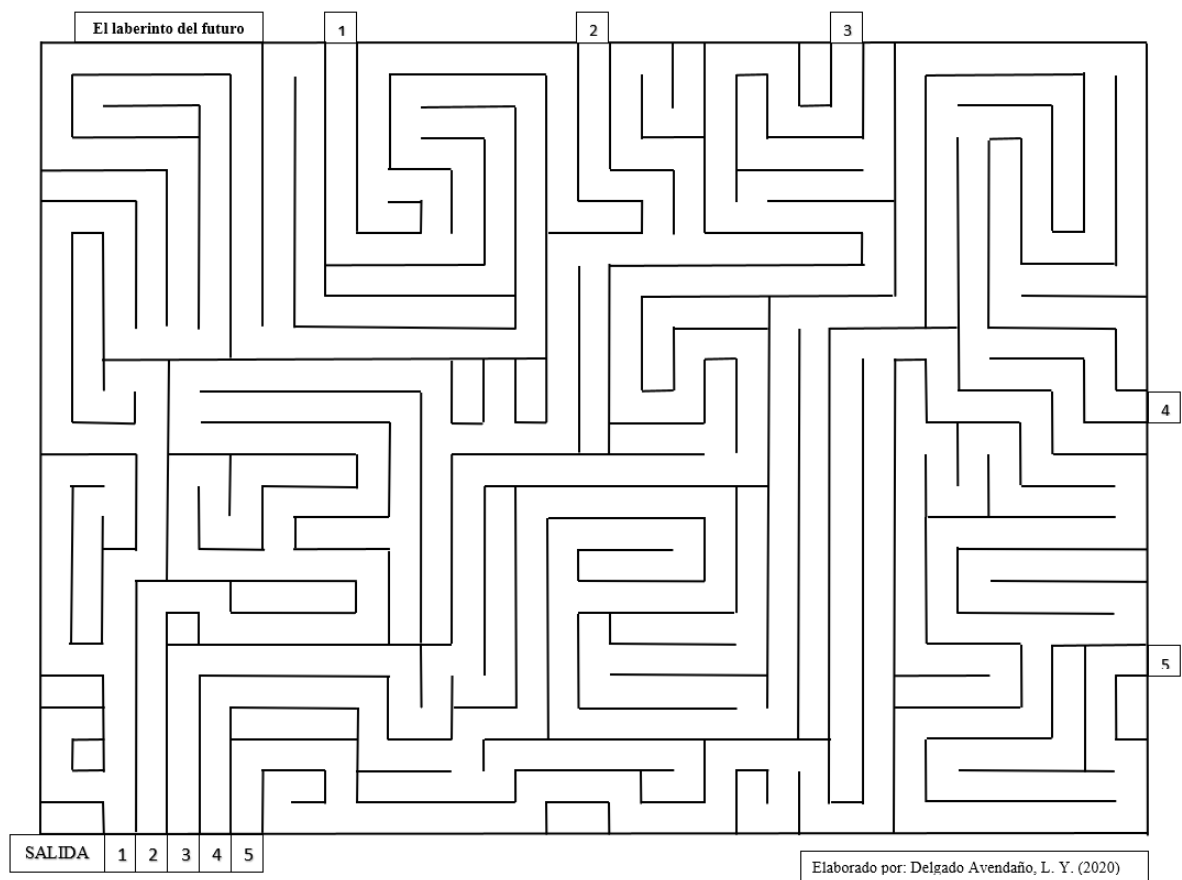
Tabla 11: Proyecciones vitales del laberinto

Tabla 11

Proyecciones vitales del laberinto

Caminos de salida y llegada	Proyección vital
Camino 1	Tener estudios universitarios
Camino 2	Conformar una familia
Camino 3	Tener estudios técnicos o tecnológicos
Camino 4	Tener un trabajo estable
Camino 5	Ser líder activo en mi comunidad

Figura 2: El laberinto del futuro



Autoría propia.

Figura 2. El laberinto del futuro. Cada número de salida coincide con el mismo número de llegada. La proyección vital que corresponde a cada uno de los caminos se encuentra en la tabla 11.

Figura 3: Modelo de certificado

Certificado de concentración

Se otorga este certificado a.....por asumir y reforzar su concentración. Al hacerlo, se ha dado cuenta de que se gusta más a sí mismo.

.....ha reforzado tan bien su concentración que incluso se ha sorprendido a sí mismo. Cuando también otras personas se sorprendan de lo mucho que..... puede hacer por sí mismo, leer este certificado les ayudará a entender lo que ha pasado.

Concedido el.....de

Firmado:.....

Michael White

Figura 3. Modelo de certificado. Copyright 1993 por White, M. y Epston, D., p. 192.

Figura 4: Portada guía de intervenciones grupales



Figura 4. Portada guía de intervenciones grupales.

Figura 5: Agradecimientos guía de intervenciones grupales

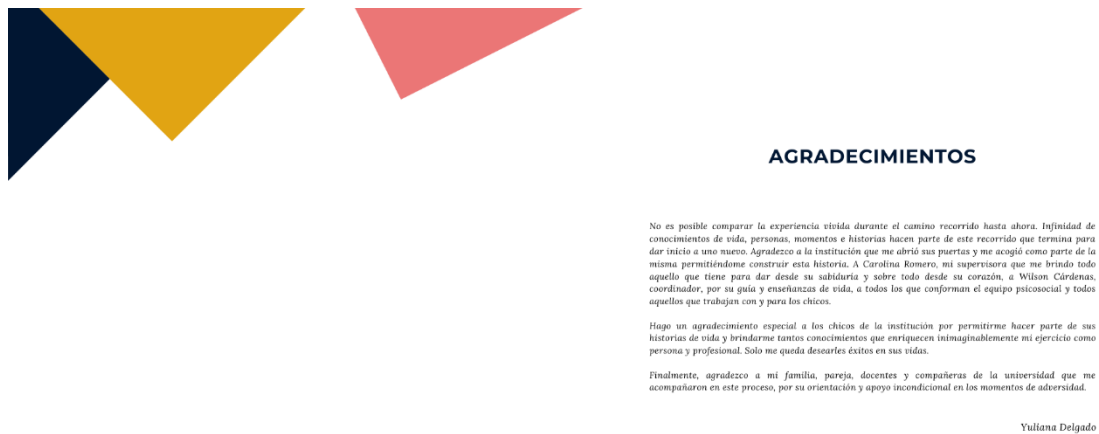


Figura 5. Agradecimientos guía de intervenciones grupales.

Figura 6: Autora y derechos de autor

TABLA DE CONTENIDO

AUTORA
Lesly Yuliana Delgado Avendaño

ASESOR UNIVERSITARIO
Jaime Andrés Amaya González

Un Proyecto de Pasantía para obtener el título de PSICÓLOGA
Universidad de Cundinamarca
Facatativá, mayo, 2020

Ninguna de las partes y elementos contenidos en la presente cartilla puede ser reproducida, almacenada o transmitida por medios electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o fotocopia sin permiso previo de la autora.

De acuerdo con las leyes 44 de 1993 y 1032 del 2006 que establecen los derechos de autor en Colombia, el acto de plagio es prohibido y por tal motivo castigado. Esto consiste en hacer una copia de manera parcial o total de un texto o contenido sin citar al autor o hacerla pasar como autoría propia cuando pertenece a otros, lo que configura un acto de mala fe.

Figura 6. Autora y derechos de autor.

Figura 7: Tabla de contenido



TABLA DE CONTENIDO			
01 	Introducción	11	
02 	Planteamiento del Problema	12	
	Narrativas	12	
	Yo Social	12	
	Área Familiar	13	
	Área Social	13	
	Proyección vital	13	
03 	Justificación	15	
04 	Objetivos	16	
	Objetivo General	16	
	Objetivos Específicos	17	
05 	Síntesis Teórica	19	
	Marco Teórico	20	
	Teoría General de los Sistemas	20	
	Enfoque Sistémico	20	
	Construccionismo Social	21	
	Terapia Relatada o Terapia Narrativa	22	
	Marco Conceptual	22	
	Lenguaje	22	
	Significados	23	
	Narrativa	24	
	Yo social	24	
	Cambio	25	
06 	Descripción Contextual de la Población	27	
	Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino	29	
	Principios Amigonianos	30	
	Valores Amigonianos	31	
	Organización Interna	32	
	Muestra Beneficiaria	33	

Figura 7. Tabla de contenido.

Figura 7.1: Tabla de contenido




Centro Amigiano San Francisco de Asis Masculino, 2019

07 	Intervenciones Grupales	37
	Recomendaciones	38
	Tu opinión construye	41
	Figura 1. Tu opinión construye. Entrevista	43
	La carta como estrategia interventiva	44
	Figura 2. Modelo de carta	45
	Ceremonia de Definición	46
	Figura 3. Modelo de Certificado	47
	Construyendo Conocimiento	49
	Reconstruyendo mi Yo Social	55
	Las Potencialidades del Yo Social	61
	El Cambio Hecho Obra	67
	La Caja Social de Herramientas	73
	Cambio para el Cambio	79
	Caminando Hacia el Mañana	85
	Figura 4. El Laberinto del Futuro	90
	Tabla 1. Proyecciones Vitales del Laberinto	91
08 	Reflexión ética	93
09 	Conclusiones	95
10 	Referencias	96

Figura 7.1. Tabla de contenido.

Figura 8: Introducción



Figura 8. Introducción.

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

INTRODUCCIÓN

A partir del proceso llevado a cabo durante el segundo período de prácticas y de pasantía, como opción de grado, por la psicóloga en formación Ledy Yuliana Delgado Avendaño, estudiante de la Universidad de Cundinamarca, extensión Facatativá, en la Congregación Religiosa Terciarios Capuchinos - Centro Amigiano San Francisco de Asis Masculino (CASAM) ubicada en Sasama, fue posible plantear y estructurar la guía de intervenciones grupales que lleva como nombre: *Relatos hacia el cambio de vida*.

En una entrevista semiestructurada realizada con los adolescentes se generó un espacio dialógico en el que surgieron historias de vida desde la autonarración de los adolescentes. A partir de la revisión de dichos relatos fue posible comprender su perspectiva sobre el proceso llevado dentro de la institución y se visibilizó la importancia de que los adolescentes construyan un proceso de cambio de vida que les permita narrarse de formas diferentes de manera que sea posible que se desliguen de historias dominantes que se derivan de sus historias de vida, permeadas por comportamientos de consumo, hurto y condiciones familiares, económicas y sociales poco favorables. De esta manera los adolescentes podían vivir el proceso dentro de la institución de una forma más generativa de manera que los procesos de cambio logrados por cada uno de ellos les permitan llevar una vida desde la generatividad, más no desde el déficit, una vez salgan de la institución.

Lo anterior se encuentra sustentado desde un ejercicio de observación participante, diagnóstico y análisis de resultados, así como también, de una revisión teórica, conceptual y empírica. Con esto, se dio lugar a la comprensión del problema y el establecimiento del objetivo, siendo este potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes pertenecientes a dicha institución.

Se espera que los alcances de este anteproyecto de pasantía sean, a corto plazo, el desarrollo de la guía de intervenciones junto con los adolescentes donde se logre construir un proceso de cambio de vida desde cada uno de ellos. A mediano plazo, que los adolescentes junto con los actores que se encuentran inmersos en su sistema relacional construyan un cambio de vida consolidado que favorezca el término de su proceso dentro de la institución y a largo plazo, que el anteproyecto sea tomado como referente para el diseño y desarrollo de otras intervenciones e investigaciones con población que cuente con características similares, así como también, que este sea implementado en otras instituciones que trabajen con esta población.

Figura 9: Planteamiento del problema



Figura 9. Planteamiento del problema y narrativas de los adolescentes según el foco de intervención.

Figura 10: Justificación



Figura 10. Justificación.

Figura 11: Objetivos



Figura 11. Objetivos. Objetivo general y específicos.

Figura 12: Síntesis teórica



Figura 12. Síntesis teórica.

Figura 13: Marco teórico

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

MARCO TEÓRICO

Teoría General de los Sistemas

Bertalanffy (1976) considera que es necesario desarrollar una teoría donde no se expongan sistemas de clase, sino principios que puedan ser universales y aplicables a los sistemas en general. Bajo este planteamiento desarrolla la Teoría General de los Sistemas, considerándola como "una ciencia general de la totalidad" (p.37), donde los sistemas son entendidos como "complejos de elementos en interacción" (p.33) que se encuentran en varios órdenes que no pueden ser comprendidos al investigar sus partes de manera aislada.

Bertalanffy plantea a los fenómenos, desde su teoría, como un conjunto de elementos que interactúan entre sí y que deben ser estudiados en conjunto para lograr una comprensión completa del sistema. Además, es importante analizar tanto las interacciones internas de los sistemas como las externas con su medio (Johansen, O., 2004 como se citó en Bertalanffy, 1976).

Enfoque Sistémico

De acuerdo con el expuesto por Garibay, S., (2013) en su libro Enfoque sistémico: Una introducción a la psicoterapia familiar, el Enfoque Sistémico se ha desarrollado principalmente desde la terapia con familias, es por esto que también es conocido con el nombre de Terapia Familiar Sistémica, sin embargo, tiene su origen desde diferentes disciplinas como la antropología, la lingüística y la cibernética cibernética, entre otras.

El enfoque sistémico retoma, entre otros, el concepto de sistemas desde la Teoría general de los sistemas. De esta manera, se considera que el aspecto primordial en un sistema es la manera en que se interrelacionan los elementos que lo conforman y las conductas de cada uno de estos, puesto que se afectan entre sí. Igualmente, resulta importante tener una perspectiva de los elementos del sistema como conjunto, lo cual permitirá comprender su funcionamiento a cabalidad (Garibay, S., 2013).

Construccionismo Social

El Construccionismo Social según Gergen (2006) como se citó en Bruno, F., Acevedo, J., Castro, L. y Garza, R., 2018, p.4) es "[...] un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas [las] partes del mundo y participan, todas ellas, en un proceso que tiende a generar significados, comprensiones, conocimientos y valores colectivos".

Gergen (1996) plantea que el construccionismo social sienta sus bases en la construcción social de la realidad y la relación establecida entre el lenguaje y quien lo usa. Con base en esto, postula que la acción humana se deriva de las relaciones, y que a partir de las relaciones comunitarias es posible construir conocimiento, considerado "como un producto de lo social" (Gergen, 2007, p. 224). Además, otorga gran importancia a la experiencia, al considerar que a través de esta se llega a conocer lo que se conoce y permite estar inmerso en el lenguaje y la vida social.

También menciona que a través del lenguaje las palabras adquieren un significado a partir del intercambio derivado de las relaciones sociales y que se encuentra conectado con el pasado en términos de la tradición cultural, puesto que cada comunidad establece prácticas, rituales y pautas de relación propias que son nombradas y tratadas de maneras particulares.



Figura 13. Marco teórico. Teorías para el abordaje del problema a intervenir.

Figura 14: Marco conceptual

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

Terapia Relacionada o Terapia Narrativa

La Terapia Narrativa desarrollada por White y Epston (1993), la cual describen y explican en su libro Medios narrativos para fines terapéuticos, consiste en la externalización de un problema a partir de una narrativa dominante que contiene varios de los elementos de una experiencia vivida.

Los elementos que no son contemplados en esta narrativa son identificados por medio de la externalización y se denominan acontecimientos extraordinarios, con los que se lleva a la persona a otorgarles un significado y crear una historia que configura los relatos alternativos o extraordinarios.

De la mano con esto, a partir de preguntas de influencia relativa se guía a la persona para que describa la influencia del problema sobre su vida y relaciones, así como también, la influencia de la persona o familia sobre el problema. Al identificar estos aspectos, a partir del diálogo en torno al problema y el uso de los acontecimientos extraordinarios, se espera que la persona o familia genere nuevos significados que sean considerados por la persona como satisfactorios y más útiles e identifique los cambios logrados, y así consiga eliminar el problema de su vida y de sus relaciones.

De la mano con esto, Mc Namee (2004) como se citó en Rasera, E., Taverniers, K y Viches-Álvarez, O., 2017, p.396) considera el lenguaje en la terapia como "[...] el uso de ciertas formas de hablar y relacionarse en una sesión [que] promueve la negociación activa y la transformación de los significados sobre quienes son las personas (descripciones de sí mismos), cuáles son sus problemas y qué acciones están disponibles para ellos a partir de estas descripciones".

Significados

Las palabras adquieren significado sólo dentro un contexto que da lugar a las relaciones vigentes, teniendo en cuenta la manera en que el lenguaje funciona en torno a dichas relaciones (Gergen, 1996), por tanto, la generación de significados se da por medio de las relaciones, por lo que se encuentran enmarcados en un espacio dialógico (Bakhtin, 1981 como se citó en Rasera, E., et al., 2017).

El significado también es otorgado a comportamientos o acciones, sin embargo, puede variar en términos de las funciones que ejerce dentro del contexto social en el que surge. Esto no solo ocurre a nivel social, sino que también emerge en términos del mundo científico, donde se genera una interacción continua y dialéctica entre el significado a nivel teórico y a nivel cultural, permitiendo que el significado pueda cambiar a lo largo del tiempo (Gergen, 2007).

MARCO CONCEPTUAL

Lenguaje

Gergen (1996) postula que es por medio de una apreciación crítica del lenguaje que es posible comprender las formas de relación con la cultura y considerar alternativas futuras.



Figura 14. Marco conceptual. Conceptos clave para el abordaje del problema a intervenir.

Figura 14.1: Marco conceptual



Figura 14.1. Marco conceptual. Conceptos clave para el abordaje del problema a intervenir.

Figura 15: Descripción contextual de la población



Figura 15. Descripción contextual de la población.

Figura 16: Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino



Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

CENTRO AMIGONIANO SAN FRANCISCO DE ASÍS MASCULINO

La Congregación Religiosos Terciarios Capuchinos Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino es una institución que se encuentra ubicada en el kilómetro 65 vía Sasaima. Hace parte de la Oficina de Pastoral para la Niñez y la Familia (OPAN).

Es una entidad sin ánimo de lucro cuya función social está dirigida hacia la prevención, protección y reeducación de adolescentes a través de la modalidad de atención internado restablecimiento de derechos en administración de justicia. Se aplica a los adolescentes a quienes hayan sido vulnerados sus derechos y sea necesario separarlos del entorno sociofamiliar debido a que no representa un entorno protector para estos, ubicándolos en una institución que les garantice una atención especializada e intervención familiar que es requerida para el restablecimiento de sus derechos (OPAN, 2019).

La OPAN ha establecido el Proyecto de Atención Institucional (PAI) el cual orienta la propuesta pedagógica desde la cual se trabaja en la institución. Su objetivo es:

Orientar el proceso de formación integral desde la pedagogía amigoniana, buscando la resignificación del proyecto de vida [del adolescente o joven] como sujeto de derechos y deberes en un ejercicio de inclusión social, a partir de prácticas solidarias y restaurativas desde el fortalecimiento de vínculos, la autonomía desde lo pedagógico y sentido de vida. (OPAN, 2019, p. 36).

Figura 16. Centro Amigoniano San Francisco de Asís Masculino. Descripción de la institución.

Figura 17: Principios y valores amigonianos

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

Principios Amigonianos

Para la aplicación del modelo de atención pedagógico y el PAI, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos estableció los siguientes Principios Amigonianos (OPAN, 2019, p.34):



Valores Amigonianos

Para la aplicación del modelo de atención pedagógico y el PAI, la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos estableció los siguientes Valores Amigonianos (OPAN, 2019, p.34):

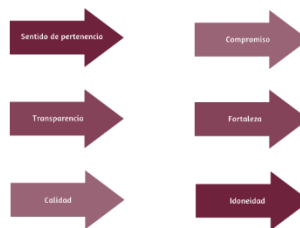


Figura 17. Principios y valores amigonianos. Descripción de aspectos rectores del actuar en el CASFAM.

Figura 18: Muestra beneficiaria



Figura 18. Muestra beneficiaria. Organización interna de los profesionales y descripción de los adolescentes que se encuentran en la institución.

Figura 18.1: Muestra beneficiaria



Figura 18.1. Muestra beneficiaria. Descripción de los adolescentes que se encuentran en la institución.

Figura 19. Intervenciones grupales



Figura 19. Intervenciones grupales.

Figura 20. Recomendaciones

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

RECOMENDACIONES

La presente guía de intervenciones grupales se estructuró con el objetivo de potenciar la emergencia de relatos alternos que contribuyan al cambio de vida desde la co-construcción del Yo en los adolescentes del CASFAM

Estas se encuentran orientadas desde la Terapia Narrativa desarrollada por White y Epston (1993), la cual describen y explican en su libro Medios narrativos para fines terapéuticos.

Es importante que para la aplicación de dichas intervenciones y con el fin de generar el mayor impacto en los adolescentes, el profesional considere las siguientes recomendaciones.

Se considera necesario que el profesional que dirija las intervenciones revise las bases teóricas y conceptuales en torno a la perspectiva sistémica y socio-construccionista, así como también, frente a las narrativas y su relación con la emergencia de los relatos alternos, bajo las cuales se estructuró la guía de intervenciones.

Se recomienda que el profesional que dirija las intervenciones revise previamente las preguntas orientadoras consignadas en los anexos del 1 al 7, en cada una de las intervenciones, con el fin de que establezca una percepción frente a la orientación que se espera sea dada a estas. Es de aclarar, que el profesional no se encuentra ligado a dichas preguntas, por ende, podrá reformularlas, cambiar su lenguaje a uno más cotidiano y cercano para los adolescentes, o podrá cambiarlas si así lo considera necesario.

Se considera que es posible llegar a un mejor resultado si las intervenciones son realizadas con los adolescentes divididos por las casas: Trascender y Vive, o las que se encuentren en funcionamiento en el momento de la aplicación, y no con el total de los adolescentes del CASFAM al mismo tiempo, esto debido a que, si bien se plantea un proceso de co-construcción donde participan varios actores incluidos los adolescentes y los profesionales, entre otros, el desarrollo de estas con gran número de participantes podría actuar como limitante frente a la co-construcción y emergencia de significados y relatos alternos al no contar con el tiempo necesarias para un espacio de externalización por parte de cada uno de los actores presentes.

El profesional que dirija la intervención podrá participar de los ejercicios que tienen lugar en las intervenciones si así lo desea, esto le permitirá involucrarse de manera activa en los procesos de construcción, reflexión, resignificación, entre otros, surgidos durante las intervenciones.

Se considera importante que el profesional que dirige la intervención emplee la auto-referenciación a lo largo de estas, en concordancia con la pedagogía antagónica, bajo la cual se trabaja en el CASFAM.

38

39

Figura 20. Recomendaciones. Recomendaciones a tener en cuenta por el profesional para el desarrollo de las intervenciones.

Figura 21. Tu opinión construye



Figura 21. Tu opinión construye. Entrevista estructurada con preguntas abiertas para aplicar a los adolescentes de la institución al final de cada una de las intervenciones.

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

TU OPINIÓN CONSTRUYE

De la mano con la aplicación de las intervenciones consignadas en la guía, es necesario emplear una herramienta que permita medir el impacto que estas han generado en los adolescentes. Esto resulta importante al ofrecer una perspectiva de tener a los actores que tienen las intervenciones y los posibles aspectos a mejorar con el objetivo de que el proceso sea más generativo y enriquecedor para los adolescentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una entrevista estructurada con preguntas abiertas que será entregada a los adolescentes al final de cada una de las intervenciones para que la respondan y el profesional encargado deberá recogerlas para su posterior análisis. Esto permitirá al profesional que dirige el espacio conocer el impacto que el ejercicio ha tenido sobre los adolescentes teniendo en cuenta los focos de intervención, así como también si alguno de ellos requiere de un espacio individual para dialogar frente a un aspecto en particular o situación tratada durante la intervención.

Se plantea una misma entrevista para todas las intervenciones puesto que se busca comprender cuáles son las percepciones y significados de los adolescentes en torno a los temas tratados dentro de los diferentes focos de intervención y a su vez establecer cómo estos elementos pasan por un proceso de transformación constante a lo largo de la aplicación de cada una de las intervenciones. Con esto, será posible realizar un análisis del discurso que permita evidenciar los cambios emergentes en las narrativas de los adolescentes estableciéndose de esta manera si fue posible que estos construyeran relatos afines o novedosos que contribuyeran en su proceso de cambio de vida.

La información recolectada a partir de la entrevista será analizada con base en el análisis del discurso, siendo este una metodología cualitativa, puesto que realiza un análisis desde el discurso individual o social y del contexto del que se obtuvieron los datos (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007) y "permite conservar el lenguaje original de los sujetos, indagar su definición de la situación, la visión que tiene de su propia historia y de los condicionamientos estructurales" (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007, p. 136).

Para el desarrollo de este proceso se enfatizará en el análisis semántico, el cual se relaciona con el componente simbólico puesto que busca identificar "[...] la importancia y el significado de las palabras circunstantes en la entrevista (...) dentro de

Figura 21.1. Tu opinión construye

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

un contexto global socio-cultural [y] (...) explicita la perspectiva de los sujetos en el marco de su discurso global" (p. 14), además, relaciona los hechos y argumentos dados por el entrevistado con el objetivo de profundizar en torno a las percepciones de este desde una perspectiva social que da paso a la comprensión de su comportamiento. De la mano con esta, visibiliza diversos significados que se encuentran asociados (Soler, P., 1997 como se citó en Serbia, J. M., 2007) y cobran sentido en el marco de los espacios sociales donde emergieron inicialmente (Gallart, M., 1993 como se citó en Serbia, J. M., 2007).

En un principio, se tomará la información recolectada y se establecerán las categorías conceptuales o de análisis que permiten establecer los focos de mayor relevancia dentro del discurso, que se derivan de los relatos expresados por los actores sociales desde su propio lenguaje (Serbia, J. M., 2007), que para efectos del presente anteproyecto son los cinco focos de intervención: cambio de vida, Yo social, área familiar, área social y proyección vital. A continuación, se iniciará un proceso de etiquetamiento, que consiste en identificar los fragmentos dentro del relato que pertenecen a una categoría en específico, y de desagregación, que hace referencia a la extracción de dichos fragmentos (Savaygo, S., 2014).

Posteriormente, se realizará el proceso de interpretación en el que los conceptos o fragmentos son retomados y traducidos de acuerdo con el lenguaje del investigador o profesional (Serbia, J. M., 2007) de manera que se incluyan conceptos desde lo teórico (Casatti, F. y Di Chio, F., 1999 como se citó en Serbia, J. M., 2007) que describan o expliquen los significados emergentes que adquieren un sentido en torno al sujeto investigado conllevando así a la interpretación del discurso (Serbia, J. M., 2007).

Este proceso se facilita desde "la representación de los datos" (p. 136) descrita por Serbia, J. M., (2007) como el desarrollo de una matriz o cuadro de análisis que permita organizar y comprimir la información de manera que se posibilite el establecimiento de las conclusiones, siendo esto último, la fase final dentro del proceso de análisis.

Adicionalmente, se plantea que, desde el seguimiento realizado por el área de psicología a los adolescentes en la institución, se deje un registro adicional frente a los cambios que han construido a partir de su participación en estas intervenciones y los significados que han surgido en torno al cambio de vida, así como también frente a los cambios percibidos por el profesional. Todo esto enriquecerá el proceso evaluativo con relación a la pertinencia e impacto de las intervenciones y su posterior mejora.

Figura 1: Tu opinión construye. Entrevista

Tu opinión construye

Teniendo en cuenta el ejercicio desarrollado en el que usted participó, responda las siguientes preguntas. Recuerde que las preguntas se enfocan en su opinión y lo que usted ha comprendido y rescatado durante el ejercicio, que no hay respuestas correctas o incorrectas y que esta información será leída únicamente por las psicólogas del equipo psicoescolar con el ánimo de favorecer y enriquecer las potenciales intervenciones y de la mano con esto su proceso en la institución.

- ¿Qué es el cambio de vida y qué significado tiene para usted?
- ¿Cómo se considera a sí mismo teniendo en cuenta lo que usted piensa de sí mismo y lo que piensan sus familiares, compañeros y trabajadores de la institución?
- ¿Con qué potencialidades cuenta y qué significan estas para usted? ¿para su cambio de vida?
- ¿Qué significa su familia para usted y cómo considera que influye en su cambio de vida?
- ¿Qué significan los formadores y equipo psicoescolar para usted y cómo considera que influyen en su cambio de vida?
- ¿Qué cambios considera que ha tenido durante el tiempo que ha estado en la institución y cómo considera que esos cambios favorecen su cambio de vida?
- ¿Qué significado tiene para usted su proyecto vital y cómo considera que favorece su cambio de vida?

De los aspectos o situaciones tratadas durante el ejercicio ¿hay alguno del que quisiera conversar con la psicóloga? Si su respuesta es sí mencione brevemente cuál es.

Figura 1. Tu opinión construye. Entrevista. Autoría propia.

Figura 21.1. Tu opinión construye. Entrevista estructurada con preguntas abiertas para aplicar a los adolescentes de la institución al final de cada una de las intervenciones.

Figura 22. La carta como estrategia interventiva

LA CARTA COMO ESTRATEGIA INTERVENTIVA

Durante el desarrollo de las intervenciones se contempla la posibilidad de que alguno, varios o la mayoría de los adolescentes se encuentren indispuestos frente a participar del espacio interventivo, conllevando a que no se enriquezca el proceso de los adolescentes ni se cumpla con el objetivo establecido. Es por esto, que se plantea el uso de cartas como estrategia interventiva, las cuales permiten convertir una vivencia en un relato dotado de sentido al encontrarse ligado a la realidad (White, M y Epstein, D., 1993).

Dentro de la terapia narrativa, las cartas son consideradas como "[...] una versión de esa realidad co-construida [...] (p. 12) que se genera a partir de la terapia puesto que configuran un diálogo entre terapeuta y paciente. Su información puede ser compartida a todos aquellos que participan del espacio (White, M y Epstein, D., 1993).

Por medio de esta estrategia, se espera que en caso de presentarse la situación mencionada con anterioridad, el profesional elabore y socialice una carta dirigida al adolescente que no desea participar de la intervención con el objetivo de que comprenda lo importante que es dentro del ejercicio desarrollado y como puede aportar al proceso de sus demás compañeros e incluso a la vida del profesional, además, se espera que mediante la carta se brinde la oportunidad al adolescente de conectar con las psicólogas frente a las dudas que haya tenido respecto al tema tratado, derivadas de su no participación activa.

En caso de que la mayoría de los adolescentes no desee participar de la intervención, se plantea que dicha carta sea dirigida y socializada al total de los adolescentes, redactada bajo la misma estructura que la anterior, mencionando además que la sesión será reprogramada para que los adolescentes puedan participar activamente de esta en momentos posteriores.

A continuación, se muestra un ejemplo de carta expuesto en el libro escrito por White y Epstein (1993).



Figura 2: Modelo de carta

Estimado Paul:

Siento que no vinieras a la cita del 11 de agosto, Me habría hecho mucha ilusión verte y lamenté tu ausencia. Sin embargo, respeto tu decisión de no acudir en esta ocasión. Creo que no estabas preparado para asistir a la entrevista y por lo tanto es probable que fuese una buena idea no venir. También me dio la oportunidad de comentar algunas cosas con tus padres.

Por ellos supe que has estado consolidando algunos de los pasos dados para desembarazarte del aislamiento y tomar las riendas de tu vida. Hablamos de lo importante que es que no dejes demasiado pronto los hábitos que te ha enseñado el retraimiento. Es muy importante que sepas que en todo camino hay detenciones, y que a menudo parece que uno da tres pasos adelante y dos hacia atrás.

Lo que creo es que has estado preparándote para dar un paso más en tu huida del aislamiento. No sé en qué consistirá, ni tampoco cuándo estarás listo para darlo, pero me gustaría insistir en que no seas demasiado ambicioso.

Aprecio mucho lo que estás haciendo y espero volver a verte en la próxima entrevista.

Atentamente,
M. W

Figura 2. Modelo de carta. Copyright 1993 por White, M. y Epstein, D., p. 151.

Figura 22. La carta como estrategia interventiva. Carta a realizar por el profesional, dirigida al o los adolescentes en caso de que no participen de la intervención derivado de sentirse indispuestos.

Figura 23. Ceremonia de definición

CEREMONIA DE DEFINICIÓN

Con el propósito de fortalecer el proceso de cambio de vida de los adolescentes orientado desde la guía de intervenciones grupales, se plantea que el profesional encargado de cada una de las fases que conforman la escala terapéutica, realice una ceremonia de definición a los adolescentes que sean promovidos a su fase, en donde le entregará un certificado en el que consta que el adolescente ha sido promovido de fase y se resaltan algunos de los logros que ha obtenido hasta el momento.

Estas ceremonias son entendidas por Myerhoff (1982, p. 105 como se cito en White, M. et al., 1993, p. 187) como "[...] representaciones [...] que constituyen autodefiniciones colectivas dirigidas específicamente a un público que de otro modo no estaría disponible", lo cual contribuye "a la supervivencia y consolidación de nuevos significados [...] y a la] revisión de los significados preexistentes" (White, M. et al., 1993, p. 188).

Esto, constituye una práctica que permite redescubrir y especificar a las personas de manera que sus conocimientos especiales y competencias sean destacados, al igual que el lugar que ocupan en una comunidad particular (White, M. et al., 1993). Cuando la persona sobre quien se hace el certificado, participa de manera conjunta con el terapeuta en su elaboración, esto contribuye a la descripción de sí mismo y permite que la persona se haga consciente de que desempeña un papel activo en la construcción de su vida y relaciones y que tiene la capacidad de intervenir sobre ellas (White, M. et al., 1993).

A continuación, se muestra un ejemplo de diploma expuesto en el libro escrito por White y Epstein (1993).



Figura 3: Modelo de certificado

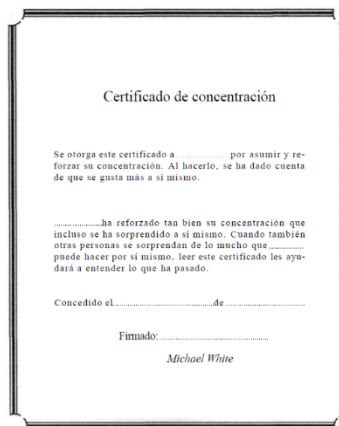


Figura 3. Modelo de certificado. Copyright 1993 por White, M. y Epstein, D., p. 192.

Figura 23. Ceremonia de definición. Ceremonia a realizar como estrategia de fortalecimiento y ejemplo de certificado.

Figura 24. Construyendo conocimiento



Figura 24. Construyendo conocimiento. Intervención orientada desde el foco *cambio de vida*.

Figura 24.1. Construyendo conocimiento

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

OBJETIVO

Co-construir con los adolescentes el concepto de cambio de vida y los significados que emergen de este desde los conocimientos e historia de vida de cada uno.

RECURSOS

HUMANOS Psicólogo, adolescentes del CASFAM.	MATERIALES Tiza, piedras (o cualquier elemento que pueda ser usado para la actividad), tablero, marcadores, papel periódico, cinta adhesiva, silos.	FÍSICOS Aula múltiple.
---	---	----------------------------------


PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Para ustedes qué es el cambio de vida?
 ¿Qué significa el cambio de vida para ustedes?
 ¿Consideran que el cambio de vida puede generarse varias veces dependiendo de las experiencias que estemos viviendo?
 ¿Qué los moviliza para generar un cambio en sus vidas?

50
51

Figura 24.1. Construyendo conocimiento. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 24.2. Construyendo conocimiento

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida Cambio de vida desde la co-construcción del Yo 

METODOLOGÍA

Apertura

Inicialmente los adolescentes manifestarán su estado de ánimo y disposición para participar en la intervención.

Actividad central

El profesional que dirige la intervención dibujará en el suelo cinco círculos con ayuda de una tiza. A una distancia considerable trazará una "línea de lanzamiento".

Se pedirá a los adolescentes que se organicen en cinco grupos y en cada ronda de lanzamientos un integrante de cada grupo se hará detrás de la línea y tratará de lanzar una piedra de manera que esta caiga dentro del círculo. El conteo para el lanzamiento será hecho por el profesional.

El primero que logre que la piedra caiga en el círculo ganará la ronda y deberá escoger si participa generando un aporte o no, además deberá escoger uno de los demás participantes de su ronda para que dé su opinión en torno al cambio de vida. Lo anterior se repetirá varias veces hasta tener elementos suficientes que permitan cumplir con el objetivo de la intervención.

Los adolescentes deberán tener en cuenta que sus aportes deben partir de experiencias vividas propias o ajenas y/o de conocimiento que tienen frente al tema. El profesional anotará en un tablero los aportes propios y los hechos por los adolescentes en cada una de las rondas y los que surjan de manera adicional.

Reflexión


El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde se discutirán los aportes anotados y con base en esto entre todos los presentes se construirá el concepto de cambio de vida y los significados que se derivan de este.

En un pliego de papel periódico algunos de los adolescentes escribirán el concepto de manera que pueda ser leído por todos y que esté a su alcance cuando necesiten revisarlo.


Finalmente, se discutirá sobre la importancia del cambio de vida para los adolescentes considerando su proceso dentro de la institución como una de las herramientas para llegar a ello.

Cierre

Se realiza el cierre de la intervención donde cada adolescente expresa lo que aprendió y/o en lo que se va pensando. Luego se hace una conclusión general retomando los elementos importantes compartidos y co-construidos durante la intervención.



52



53

Figura 24.2. Construyendo conocimiento. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 25. Reconstruyendo mi Yo social



Figura 25. Reconstruyendo mi Yo social. Intervención orientada desde el foco Yo social.

Figura 25.1. Reconstruyendo mi Yo social



Figura 25.1. Reconstruyendo mi Yo social. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 25.2. Reconstruyendo mi Yo social

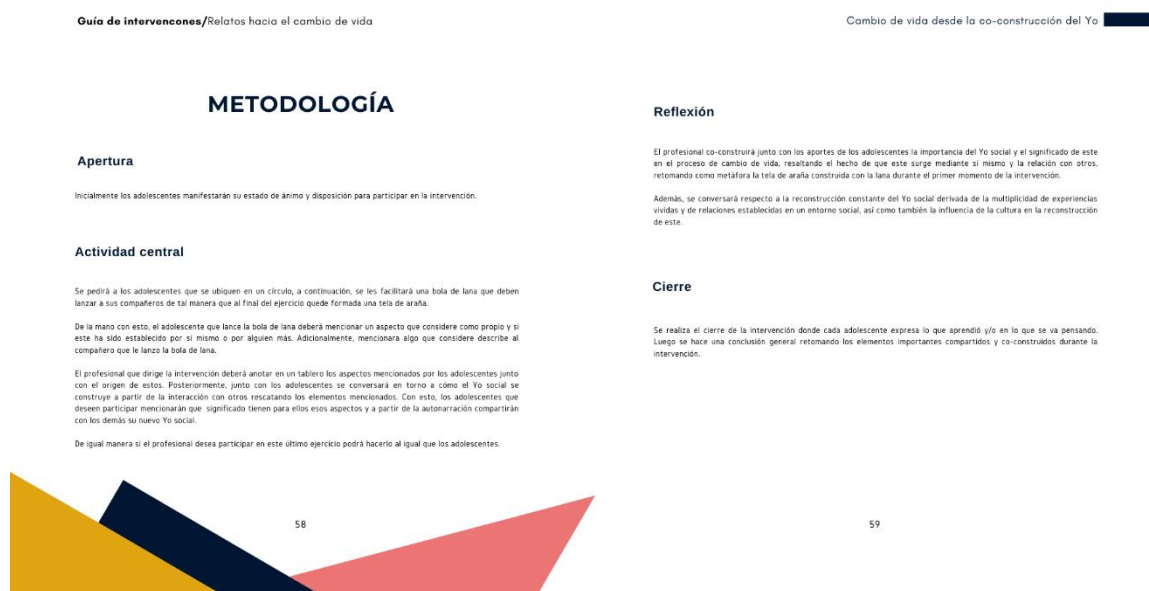


Figura 25.2. Reconstruyendo mi Yo social. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 26. Las potencialidades del Yo social



Figura 26. Las potencialidades del Yo social. Intervención orientada desde el foco *Yo social*.

Figura 26.1. Las potencialidades del Yo social

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo Yo social

OBJETIVO

Orientar a los adolescentes en la identificación de potencialidades propias que favorezcan la reconstrucción del Yo social.

RECURSOS

HUMANOS Psicólogo, adolescentes del CASFAM.	MATERIALES Papel periódico, marcadores, cinta adhesiva, pinturas de colores, sillas.	FÍSICOS Salón de académica
---	--	--------------------------------------

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Recuerden cosas que hayan hecho y que alguien o ustedes mismo hayan considerado que son buenos en eso?
 ¿Piensan en actividades en las que hayan estado y qué hicieron?
 ¿De las habilidades que están anotadas en el papel periódico cuáles recuerdan haber realizado en esas actividades?
 ¿Aparte de las habilidades que ya identificaron, recuerdan alguna otra?
 ¿Por qué creen que esas habilidades son importantes para definirse a sí mismos?
 ¿Pueden descubrir o fortalecer otras potencialidades?
 ¿Qué significado tienen las potencialidades que reconocieron en torno al cambio de vida?
 ¿Cómo esas potencialidades los movilizan frente al cambio de vida?

62

63

Figura 26.1. Las potencialidades del Yo social. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 26.2. Las potencialidades del Yo social

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

METODOLOGÍA

Apertura

Inicialmente los adolescentes manifestarán su estado de ánimo y disposición para participar en la intervención.

Actividad central

Se colocarán dos pliegos de papel periódico con varias divisiones horizontales formando casillas, junto con pinturas de varios colores y marcadores. Se pedirá a los adolescentes que con los marcadores anoten en cada una de las casillas una habilidad que conozcan.

Luego, por medio de preguntas orientadoras se llevará a los adolescentes a que rescaten habilidades propias desde experiencias pasadas que han vivido. Con esto, deberán escoger un color de pintura y por turnos poner la huella de uno de sus dedos en las habilidades anotadas con las que ellos consideran que cuentan.

Al terminar el ejercicio, los adolescentes que deseen podrán compartir con los demás el significado que tienen esas habilidades para ellos y cómo creen que estas benefician la reconstrucción de su Yo social. En caso de que alguno de los adolescentes haya puesto su huella en pocas habilidades o no lo haya hecho en ninguna de ellas, si está de acuerdo, el profesional que dirige la intervención junto con los compañeros del adolescente mencionaran las habilidades que consideran que este tiene y a partir de qué elementos o actividades lo han notado.

De esta manera los adolescentes podrán identificar las potencialidades con las que cuentan y cómo esto resulta generativo en cuanto a la reconstrucción de su Yo social.

Reflexión

El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde compartan la experiencia vivida durante la intervención, además podrán mencionar habilidades que hayan identificado durante el ejercicio y que no habían considerado tener y cómo el ejercicio desarrollado les permitió llegar a esto. También se discutirá cómo el conocer estas potencialidades posibilita el definirse a sí mismo.

Finalmente, se hará énfasis en la influencia las potencialidades sobre el Yo social y a su vez sobre el cambio de vida a partir de los aportes realizados por los adolescentes y el profesional.

Cierre

Se realiza el cierre de la intervención donde cada adolescente expresa lo que aprendió y/o en lo que se va pensando. Luego se hace una conclusión general recomando los elementos importantes compartidos y co-construidos durante la intervención.

Figura 26.2. Reconstruyendo mi Yo social. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 27. El cambio hecho obra



Figura 27. El cambio hecho obra. Intervención orientada desde el foco *área familiar*.

Figura 27.1. El cambio hecho obra



Figura 27.1. El cambio hecho obra. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 27.2. El cambio hecho obra



Figura 27.2. El cambio hecho obra. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 28. La caja social de herramientas



Figura 28. La caja social de herramientas. Intervención orientada desde el foco área social.

Figura 28.1. La caja social de herramientas

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

OBJETIVO

Generar un espacio de conversación que permita a los adolescentes visibilizar a los formadores y equipo psicosocial como movilizadores del cambio de vida.

RECURSOS

HUMANOS Psicólogo, adolescentes del CASFAM.	MATERIALES Caja de cartón, papeles de colores, esferos, sillas.	FÍSICOS Aula múltiple.
---	---	----------------------------------

PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿Qué significan para ustedes las herramientas de la caja social?
 ¿Qué otras herramientas deberían estar en la caja social?
 ¿Cómo consideran que las herramientas de la caja social los movilizan frente al cambio de vida?
 ¿Consideran que podrían construir otra caja social con diferentes herramientas?

74
75

Figura 28.1. La caja social de herramientas. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 28.2. La caja social de herramientas

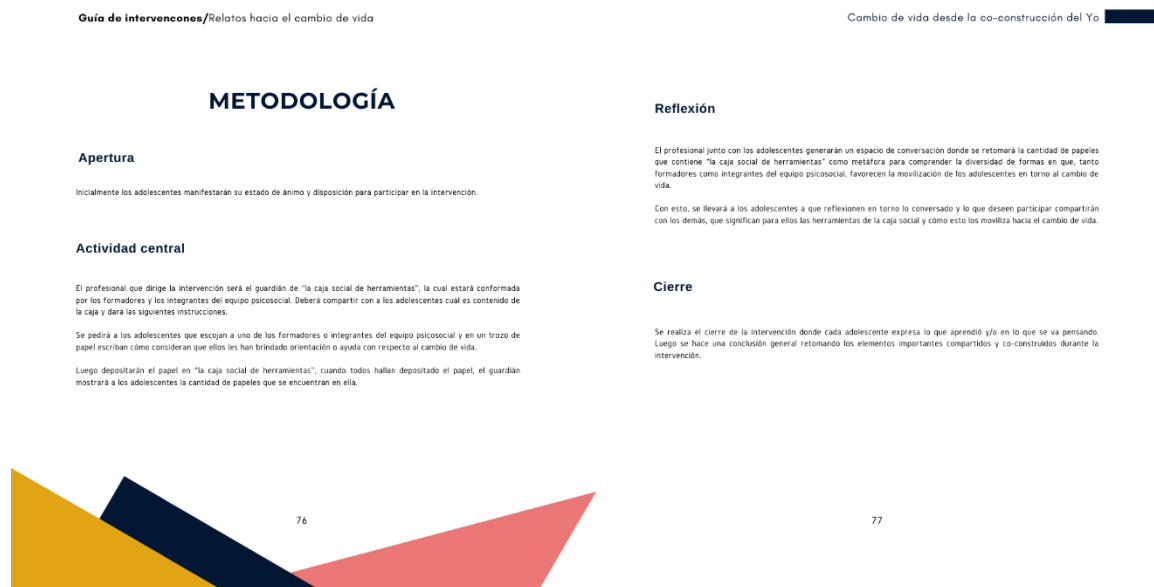


Figura 28.2. La caja social de herramientas. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 29. Cambio para el cambio



Figura 29. Cambio para el cambio. Intervención orientada desde el foco *área social*.

Figura 29.1. Cambio para el cambio



Figura 29.1. Cambio para el cambio. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 29.2. Cambio para el cambio



Figura 29.2. Cambio para el cambio. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 30. Caminando hacia el mañana



*Figura 30. Caminando hacia el mañana. Intervención orientada desde el foco *proyección vital*.*

Figura 30.1. Caminando hacia el mañana



Figura 30.1. Caminando hacia el mañana. Descripción del eje central, foco, tema, tiempo de aplicación, tema, objetivo, recursos y preguntas orientadoras para el desarrollo de la intervención.

Figura 30.2. Caminando hacia el mañana

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

METODOLOGÍA

Apertura

Inicialmente los adolescentes manifestarán su estado de ánimo y disposición para participar en la intervención.

Actividad central

Se pedirá a los adolescentes que se organicen en grupos de 5 integrantes. A continuación, se les facilitará "el laberinto del futuro" con caminos que llevan a diferentes proyectos vitales.

Cada adolescente deberá escoger uno de ellos y encontrar el camino correcto trazándolo con un color diferente al de sus compañeros.

Al finalizar el ejercicio los integrantes de cada grupo discutirán cuales fueron las estrategias que emplearon para poder llegar al proyecto vital escogido. Luego un representante de cada grupo socializará con los demás los proyectos vitales que escogieron sus compañeros y las estrategias discutidas.

Reflexión

El profesional junto con los adolescentes generarán un espacio de conversación donde discutirán qué significa el proyecto vital para ellos. Se retomará el laberinto junto con las estrategias conversadas en cada uno de los grupos como metáfora para reflexionar en torno a cómo este puede llevarlos a generar un cambio en sus vidas.

Además, se llevará a los adolescentes a rescatar estrategias provenientes de experiencias pasadas propias o ajenas que hacen parte de la historia de vida de cada uno, que pueden enriquecer el camino para alcanzar su proyecto vital y de la mano con este un cambio de vida.

Cierre

Se realiza el cierre de la intervención donde cada adolescente expresa lo que aprendió y/o en lo que se va pensando. Luego se hace una conclusión general retomando los elementos importantes compartidos y co-construidos durante la intervención.


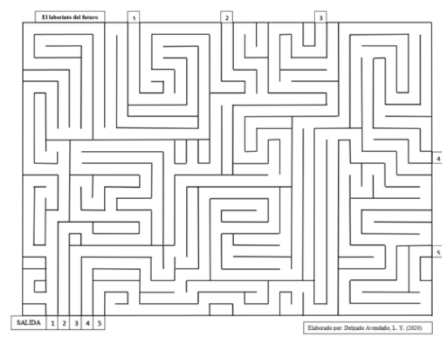


Figura 30.2. Caminando hacia el mañana. Descripción de la metodología para el desarrollo de la intervención.

Figura 30.3. Caminando hacia el mañana

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

Figura 4: El laberinto del futuro



Autoría propia.

Figura 4. El laberinto del futuro. Cada número de salida coincide con el mismo número de llegada. La proyección vital que corresponde a cada uno de los caminos se encuentra en la tabla 1.

Tabla 1: Proyecciones vitales del laberinto

Caminos de salida y llegada	Proyección vital
Camino 1	Tener estudios universitarios
Camino 2	Conformar una familia
Camino 3	Tener estudios técnicos o tecnológicos
Camino 4	Tener un trabajo estable
Camino 5	Ser líder activo en mi comunidad




Figura 30.3. Caminando hacia el mañana. Laberinto y caminos junto con su respectiva proyección vital necesarios para el desarrollo de la intervención.

Figura 31. Reflexión ética



Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

REFLEXIÓN ÉTICA

En el marco del planteamiento y estructuración de la presente guía de intervenciones grupales, en concordancia con el ejercicio en campo desarrollado por la psicóloga en formación con los adolescentes del CASFAM y demás integrantes de la institución que tuvieron participación en esta, se considera necesario realizar una reflexión ética que permita dar cuenta de un actuar ético y en concordancia con los aspectos contenidos en la ley 1090 de 2006, la cual rige el rol de la profesión de psicología.

En consecuencia con esto, se considera que el ejercicio profesional desarrollado cumple con los principios de competencia, bienestar del usuario y confidencialidad, contemplados en dicha ley, puesto que las acciones realizadas hasta el momento han sido llevadas a cabo con altos niveles de calidad de acuerdo a los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso académico y han sido ejecutadas teniendo en cuenta a la comunidad y las implicaciones que estas acciones pueden tener sobre la misma, cuidando en todo momento que no se vea afectada de manera negativa, mediante una participación voluntaria, un tratamiento adecuado de los datos e información brindada por los actores involucrados en el proceso y un actuar siempre en pro del bienestar de la comunidad.

En el marco de una reflexión ética con relación al proceso de pasantía de la psicóloga en formación, desde el quehacer de la psicología, resulta relevante retomar la experiencia vivida desde la planeación y estructuración del proyecto y la guía de intervenciones grupales, en el que se presentaron diversos percances y situaciones propias de la cotidianidad y de la situación mundial actual que llevan a percibir el ejercicio profesional desde los retos y oportunidades que representa, así como también, desde las capacidades resilientes y generativas adquiridas a partir de una construcción social y cultural donde tienen lugar encuentros dialógicos, que se encuentran enmarcados en un contexto experiencial e histórico.

Desde esta experiencia, la psicóloga en formación se ha transformado en una persona que otorga mayor valor al sentir y reconocer la emoción en el otro, a las experiencias de vida y a los momentos y eventos pequeños de esta, que parecen insignificantes, pero que producen un conocimiento invaluable que no es posible rescatar de libros o textos académicos.

93

Figura 31. Reflexión ética. Reflexión ética sobre el ejercicio profesional desarrollado en concordancia con la Ley 1090 de 2006, rescatando la experiencia vivida.

Figura 32. Conclusiones



Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

CONCLUSIONES

El proceso de pasantía ha permitido a la psicóloga en formación ejercer la profesión desde la recursividad y generatividad, sin perder de vista los aspectos éticos inmersos en este, lo que le ha permitido comprender desde el conocimiento y la experiencia que independientemente de la rama de la psicología que se esté ejerciendo o de la estrategia empleada para trabajar con y para las comunidades, el estudiante se gradúa como psicólogo y su prioridad debe ser la comunidad que se esté atendiendo y que requiera de los conocimientos y aportes que le pueda brindar el profesional.

Desde el ejercicio de la psicología es posible proponer y desarrollar productos y servicios innovadores que aporten a la solución de necesidades y la emergencia de potencialidades que llevan a la persona a concebirse como agente activo de una sociedad y actor de su vida y relaciones. En consecuencia con esto se elaboró la presente guía de intervenciones grupales, lo que representó un reto para la pasante, en términos de la planeación y elaboración de un proyecto que pudiera ser aplicado por cualquier profesional en psicología y que fuera propositivo para la comunidad.

Además, su elaboración implicó la presencia de diversos desafíos en torno a la estructuración de las intervenciones, de manera que fueran dinámicas y llamativas para los adolescentes, que pudieran ser incluidas dentro de la estrategia pedagógica utilizada en la institución, que estuvieran acorde con las dinámicas diarias propias de la institución y que mantuvieran una coherencia epistemológica, teórica y contextual que conlleva al cumplimiento del objetivo con el que fue desarrollada.

Frente a esto, se espera que la guía de intervenciones sea aplicada en la comunidad con y para la que fue realizada, logrando alcanzar el objetivo primordial, que es el proceso de cambio de vida de los adolescentes que hacen parte del CASFAM. Adicionalmente, se espera que este proyecto pueda llegar a ser aplicado en varias de las instituciones que atienden a población con características similares, aprovechando los conocimientos y herramientas construidas conjuntamente que conforman dicha guía, de tal manera que más adolescentes se vean beneficiados, generando de la mano con esta, un impacto a nivel social.

También se espera que sea tomado por otros profesionales como referencia para adelantar trabajos interventivos en campo, que fomenten la participación de las comunidades y que sean planteados desde una visión generativa y no deficitaria, rescatando las potencialidades y recursos propios de la comunidad y el entorno.

95

Figura 32. Conclusiones.

Figura 33. Referencias

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

REFERENCIAS

- Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Recuperado de <https://ojs.casaparaiglesias.files.wordpress.com/2012/06/teoria-general-de-los-sistemas...fundamentos-desarrollo-aplicacionesludwig-von-bertalanffy.pdf>
- Bruno, F., Acevedo, J., Castro, L. y Garza, R. (2018). El constructivismo social desde el trabajo social: "modelando la intervención social constructivista". *Revista Margen*, 31, 1-15. Recuperado de <http://www.margen.org/journal/margen91/castro-91.pdf>
- Celis Pacheco, R. y Rodríguez Ceballos, M. (2016). Constructivismo y constructivismo social. Una tensión necesaria para el desarrollo de la Terapia Sistémica. En *Constructivismo y constructivismo social en psicoterapia. Una perspectiva crítica*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=M1W8BqAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=cambio+desde+el+constructivismo+social+2_UhDvYy6b&sig=3_Oxsl9ouPa2iFjshve-p0u512Uwv-onp&pg=0&f=false
- Correa, A. (2017). Aportes de la psicología humanista existencial a la comprensión de la configuración del proyecto de vida en adolescentes (Artículo como tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia, Facultad de Psicología. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4744/1/Aportes_Psicologia_Humanista_Correa_2017.pdf
- Díaz Negrete, D. B., Gracia Gutiérrez de Velasco, S. E. y Fernández Cáceres, C. (2015). Terapia narrativa, una alternativa para el tratamiento del uso de drogas. *Revista electrónica de psicología (Iteca)*, 18(4), 1539-1569. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2015/epi1541.pdf>
- Garibay Rivas, S. (2013). Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar. Recuperado de https://www.academia.edu/37729816/Enfoque_sist%C3%A9mico_una_introducci%C3%B3n_a_la_terapia_familiar_sist%C3%A9mica_-_Salvador_Garibay_Rivas

- Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Recuperado de https://www.academia.edu/3779319/Gergen...realidades_y_relaciones
- Gergen, K. (2007). Constructivismo social. Aportes para el debate y la práctica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/294741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debat_e_y_la_practica
- Gergen, K. (2016). El ser relacional. Más allá del yo y de la comunidad. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TL7YDQAAGBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=el-yo-social-gergen&ots=UboIkumpc&sig=OvZ71dxVSTx06qH4KQKrqD28WEPv-onepage&q=el%20yo%20social%20gergen&f=false>
- Guanaes, C. y Rebo de Mattos, A. T. (2011). Contribuições do Movimento Construcionista Social para o Trabalho com Famílias na Estratégia Saúde da Família. *Saúde Soc. São Paulo*, 20(4), 1005-1017. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n4/17.pdf>
- Ley 44 de 1993. Congreso de Colombia, Colombia, 5 de febrero de 1993. Recuperado de <http://derechodeautor.gov.co/documents/10181/182597/44.pdf/7875d74e-b3ef-448a-8661-704823b87b5>
- Ley 1032 de 2006. Diario Oficial No. 46.307. Congreso de Colombia, Colombia, 22 de junio de 2006. Recuperado de <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/co/co057es.pdf>
- Ley 1090 de 2006. Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.383. Congreso de la República, Artículo 2.2 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Ley 1090 de 2006. Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.383. Congreso de la República, Artículo 2.5 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf
- Ley 1090 de 2006. Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.383. Congreso de la República, Artículo 2.6 [Título II], Colombia, 6 de septiembre de 2006. Recuperado de https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/LEY_1090_DE_2006.pdf



Figura 33. Referencias.

Figura 33.1. Referencias

Guía de intervenciones/Relatos hacia el cambio de vida

Cambio de vida desde la co-construcción del Yo

- Oficina de Pastoral para la Niñez y la Familia (OPAN). Congregación de Religiosos Terceros Capuchinos Provincia San José. (2019). Proyecto de atención institucional restablecimiento en administración de justicia (PAI-DI).
- Rasera, E., Taverniers, K y Vilches-Alvarez, O. (2017). Constructivismo social en acción. Prácticas inspiradoras en diferentes contextos. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pedro-Martins18/publication/323965076_Autorrevelacao_como_recurso_conversacional_em_terapia/links/5ab4f02a4f58c4663b281d0/Autorrevelacao-como-recurso-conversacional-em-terapia.pdf
- Renau Ruiz, V., Oberst, U., Carbonell-Sánchez, X. (2013). Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el constructivismo social. *Anuario de psicología*, 43(2), 159-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/970/97029454002.pdf>
- Rodrigues, D. S. y Souza, C. (2016). Atendimento a los adolescentes de actos infraccionales en Brasil: Implicaciones en la práctica del psicólogo. En J. L. Castejón Escia (Ed.), *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 1480-1486). Recuperado de <http://ru.ua.es/handle/10045/63989#view>
- Savogo, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Costa moebio*, 49, 1-10. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n49/art01.pdf>
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3(7), 123-146. Recuperado de http://dspace.utaica.cj/bitstream/1950/742/1/1/Serbia_3M.pdf
- White, M. y Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. Recuperado de https://www.academia.edu/28759819/Michael_White...Medios_narrativos_para_fines_terapeuticos_White_Epston



Figura 33.1. Referencias.

Figura 34. Frase final



La vida esta llena de personas y relatos maravillosos, cargadas de sentirs y experiencias invaluable que no conoceremos a través de libros, solo nos encontraremos con ellas siendo actores de nuestra propia historia.

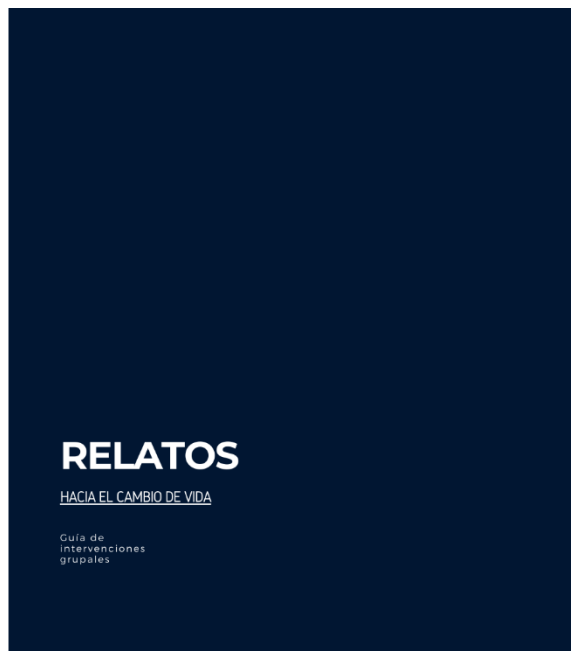
Lesty Yuliana Delgado
Mayo, 2020

100



Figura 34. Frase final.

Figura 35. Contraportada



102

Figura 35. Contraportada.