



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

La construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados

TESIS PRESENTADA POR
Ariadna Patricia Galván Orozco

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE
Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL REVISORES
María de Lourdes Vargas Garduño (Tutora)
Doctora en Filosofía

Nelva Denise Flores Manzano (Co-tutora)
Doctora en Psicología

REVISORES
Irerí Yunuen Vazquez Garcia
Doctora en Tecnología educativa con Enfoque Sistémico
Ana Maria Mendez Puga
Doctora en Filosofía y Educación
Alethia Danae Vargas Silva
Doctora en Geografía



Índice

Introducción	5
Antecedentes	10
Justificación	20
Planteamiento del problema	26
Objetivo general	30
Objetivos específicos	30
Supuestos	31
Capítulo 1. Desarrollo y características de las adolescencias	33
1.1 Necesidades psicosociales y tareas evolutivas de la adolescencia	35
1.2 Desarrollo juvenil positivo	38
1.3. Importancia de los factores de riesgo y factores protectores	40
1.3.1. Factores de riesgo	40
1.3.2. Factores protectores	41
1.3.3. Interacción y equilibrio	42
Capítulo 2. Proyecto de vida	43
2.1. Definiciones de proyecto de vida	44
2.2 Dimensión psicológica	47
2.3 Dimension contextual	52
Capítulo 3. Las adolescencias institucionalizadas en México	55
3.1 Adolescencias vulneradas	57
3.2 El efecto del acogimiento residencial en las adolescencias	60
Capítulo 4. Estrategia metodológica	65
4.1. Paradigma epistemológico	65
4.2. Método	66
4.3. Contexto	68
4.4. Participantes	74
4.5. Técnicas y/o estrategias de recolección de información	76
4.6. Estrategia analítica	79
4.7. Aspectos éticos	80
Capítulo 5. Análisis de datos	82
5.1 Construcción de categorías	82
5.2 Hallazgos	83
5.2.1. Vulnerabilidad social	83
5.2.2. Interacción social	90
5.2.3. Construcción identitaria	96
5.2.4. Expectativas de vida	102
Conclusiones	108
Referencias	116
Anexos	130

Resumen

El proyecto de vida se concibe como un proceso psicosocial en el que se integran los recursos materiales, cognitivos y afectivos con los que una persona cuenta, el cual orienta el desarrollo de diversas habilidades esenciales para la vida. Debido a las tareas evolutivas que cumple, la adolescencia es un periodo clave para estos procesos, propiciados y mediados en gran medida por el principal entorno con el que se interactúa: la familia. Por este motivo, cabe preguntarse acerca de las características que el proceso adquiere cuando el derecho a esta ha sido vulnerado. Así, el objetivo de este estudio fue analizar la construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados en un Centro de Asistencia Social en Morelia, Michoacán. Para lograr esto se utilizó la etnografía, empleando la observación participante y las entrevistas para la recolección de datos, y se incluyeron como participantes a 30 adolescentes usuarios del centro, así como a los guías, directivos y otros trabajadores del mismo. Se identificaron tres elementos principales en la formulación de proyectos de estos adolescentes: interacción social, construcción identitaria y expectativas de vida. Estos interactúan en la vida diaria de los jóvenes, configurando sus ideales a perseguir, así como los elementos y estrategias con las que cuentan para alcanzarlos. Se concluyó en la necesidad de enfatizar la importancia del entorno al momento de plantear posibilidades de apoyo para el proyecto de vida de los adolescentes, haciendo posible el incidir en sus recursos para la integración social al momento de egresar de las instituciones.

Palabras clave: Adolescencias vulneradas, desarrollo psicosocial, acogimiento residencial, expectativas de vida, construcción identitaria.

Abstract

The life project can be conceived as a psychosocial process that integrates a person's material, cognitive and affective resources, which orientates the development of different skills essential for life. Because of the evolutive tasks it fulfills, adolescence is a key period for these processes, facilitated and mediated primarily by the main environment one interacts in during it: family. Due to this, it's pertinent to wonder about the characteristics the process acquires when the right to it becomes violated. Thus, this work's objective was to analyze the construction of life projects on institutionalized teenagers in a Social Assistance Centre in Morelia, Michoacan. To achieve this, the ethnographic method was used, along with participative observation and interview for data collection, and 30 teenagers users of the centre as participants, along with guides, directives and other workers within it. Three main elements were identified in these adolescents' life project formulation: social interaction, identity construction and life expectations. These interact in the teenagers' daily lives, configuring their ideals to follow, as well as the resources and strategies they have to reach them. It was concluded it's necessary to emphasize the context's importance when

establishing support possibilities for adolescents' life projects, making it possible to influence the resources for their social integration after graduating the institutions.

Introducción

La institucionalización de los niños, niñas y adolescentes (NNA) constituye un proceso administrativo y legal mediante el cual se les separa de sus proveedores primarios de cuidados para colocarlos bajo el resguardo de un dispositivo público (Garza, 2020), en cuyo caso es necesario el acogimiento residencial, como un modo de garantizar la protección y restitución de sus derechos. Esta es una obligación del Gobierno de México, según lo establece la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LDGNNNA, 2014).

Las leyes mexicanas definen al acogimiento residencial como una medida de emergencia, aplicable sólo cuando se han agotado las posibilidades de preservar la unidad familiar y de recurrir a otras soluciones o lazos familiares capaces de alojar y cuidar a NNA. Cuando no se logran asegurar esas condiciones, este tipo de cuidado representa la única alternativa viable para salvaguardar el interés superior de la niñez (Fernández-Martínez et al., 2022). Prueba de ello es que, para 2020, había 24,537 niñas, niños y adolescentes residentes en Centros de Asistencia Social (INEGI, 2020), de los cuales el 17.14% había permanecido en estas instituciones por seis años o más.

Con el fin de garantizar la protección y restitución de derechos, aun de manera temporal, los centros de acogimiento residencial tienen la responsabilidad de atender las necesidades fundamentales para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Eso incluye el acceso a recursos materiales, de seguridad, educación, salud, integración social, autonomía progresiva, participación y desarrollo de la personalidad (Leirós, 2019). Si bien se trata de necesidades de cuidado esenciales para todos los individuos,

lo son más para aquellos que se encuentran en procesos adolescentes o puberales (Tardeli y Arantes, 2012).

Desde la revolución industrial, en las sociedades occidentales la adolescencia se concibe como una etapa en la que se comienzan a tomar decisiones significativas para la vida adulta. Si bien cada cultura establece hitos distintos para señalar la entrada en la adultez —como la finalización de estudios, el inicio de la vida laboral, la independencia económica o la formación de una familia—, existe un consenso general en torno a que el desarrollo de la personalidad y la consolidación de la identidad constituyen tareas esenciales de esta etapa (Palacios, 2019). En este marco, el adolescente no solo se enfrenta a cambios biológicos y psíquicos, sino también a la necesidad de proyectar su futuro y tomar decisiones que, en mayor o menor medida, orientarán su trayectoria vital.

Es en este contexto que cobra relevancia el concepto de proyecto de vida, entendido como un conjunto de metas, aspiraciones y planes que una persona elabora y reelabora a lo largo del tiempo, integrando su historia personal, sus valores y sus posibilidades objetivas (Suárez-Barros et al., 2018). Este proyecto, lejos de ser un plan rígido, es dinámico y se nutre tanto de las experiencias propias como de las influencias familiares, escolares y comunitarias, funcionando como brújula para la toma de decisiones y como elemento clave en la construcción del sentido de vida durante la adolescencia.

Desde una perspectiva más amplia, el proyecto de vida se concibe como un sistema de representaciones que una persona construye respecto de diversas áreas de la vida, integrando recursos materiales, culturales, socioafectivos, comunitarios y personales, en función de sus experiencias vitales y sus historias de interacción con el

entorno (Erazo-Borrás, 2022). Se trata de un proceso psicosocial que orienta la construcción de la identidad, la independencia, la preparación en habilidades sociales, el establecimiento de metas, el involucramiento en la cultura, así como la consolidación de formas de interacción con el mundo, todo lo cual ha sido tradicionalmente desempeñado por la familia (Sánchez-Reyes et al., 2019; Torres Serrano, 2019; Llamazares García y Urbano Contreras, 2020). Considerando que la familia se ha constituido como un agente cultural clave en estos procesos, cabe preguntarse acerca de las características que adquiere el proyecto de vida dadas las condiciones de cuidado que sostienen a los adolescentes cuyo derecho a pertenecer a una familia ha sido vulnerado.

Los estudios sobre adolescencias institucionalizadas y proyectos de vida, evidencian la tendencia a percibir a las y los adolescentes como resultado de circunstancias adversas, generadoras de carencias y deficiencias respecto a ideales de desarrollo y cuidados (Ibarra Ibáñez, 2019; Garcés-Delgado et. al, 2020; Jara Rojas y Echeverría Echeverría, 2022). La literatura destaca, entre otros factores, un desarrollo socioemocional deficiente, propiciado por las condiciones de acogimiento residencial, el cual contribuye a que las y los adolescentes presenten dificultades de integración y adaptación social al egresar. A ello se suman un apoyo económico deficiente, así como la escasa preparación académica y técnica, factores que limitan sus oportunidades y contribuyen a la reproducción de las condiciones de pobreza y exclusión social que prevalecían en sus primeros lugares de cuidado (Manzo Chávez et al., 2020; Sánchez Valldecabres, 2020).

Sin embargo, mirar a los adolescentes institucionalizados como seres en carencia, se relaciona con el posicionamiento que ha prevalecido históricamente en los

acogimientos residenciales como espacios de caridad. Lejos de restituir derechos, esta lógica tiende a perpetuar relaciones basadas en una asimetría de poder que favorece la revictimización de los jóvenes, al tiempo que fomenta en ellos una autopercepción de inadaptación social (Sánchez-Reyes et al., 2019). Además, se reproduce una omisión política respecto de los entornos de vulnerabilidad de los que provienen, las casas de acogimiento en las que se insertan, y los contextos a los que eventualmente regresarán (Romero-Garza, 2014).

A esto se suma la insuficiencia de recursos para mantener los centros de alojamiento en óptimas condiciones, la falta de regulación a los mismos, y la prevalencia de regímenes institucionales que dificultan una atención personalizada y una interacción adecuada con el entorno (IINNA, 2021), lo cual incrementa el riesgo de vulneración de derechos y perpetúa condiciones que poco favorecen un mejor proyecto de vida.

Por tanto, si se pretende reducir la institucionalización y sus efectos adversos en la subjetividad adolescente, tal como lo establece idealmente el marco normativo, resulta necesario repensar los procesos de transición adolescente en relación con su contexto, que en este caso se encuentra marcado por la marginación. Vale decir, por una compleja serie de procesos sostenidos en un desequilibrio de poder, sistemáticamente dirigida hacia ciertos grupos o individuos a los que se excluye de espacios físicos e interpersonales que son fundamentales para el cuidado y promoción del bienestar y, en consecuencia, para el desarrollo (Causadias y Umaña-Taylor, 2018).

Para ello vale la pena apelar al paradigma del Desarrollo Juvenil Positivo, que ha propuesto que las juventudes marginadas tienden a presentar un profundo deseo y

determinación por superar sus circunstancias de vulnerabilidad y ayudar a sus comunidades a hacerlo. Sin embargo, se reconoce también que cuando el entorno no provee las herramientas necesarias para cultivar y actuar desde tales intenciones, emergen respuestas adaptativas orientadas a luchar por la supervivencia y la autoprotección que han sido vulneradas, incluso si eso implica incurrir en comportamientos inaceptables desde el punto de vista social (Gaylord-Harden et al., 2018).

Desde este enfoque es posible considerar el contexto como generador de diferencia, más allá de la carencia, para así poder dar cuenta del impacto negativo de la institucionalización a la par que hacer espacio a las oportunidades donde es posible incidir. La concepción del proyecto de vida como un proceso psicosocial (Torres Serrano, 2019) se plantea en este trabajo como un constructo que integra tales interacciones, representando lo que una persona entiende de sí misma en pasado, presente y futuro (Erazo-Borrás et al., 2022). Esto permite afirmar que las adolescencias institucionalizadas construyen sus proyectos de vida incluso en condiciones de vulnerabilidad, adquiriendo características particulares distintas a las que se observan en adolescencias de otros contextos.

Así se propone el presente trabajo, que tiene como objetivo analizar el proceso de construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados en un Centro de Asistencia Social en Morelia, Michoacán.

Se propone una metodología cualitativa basada en la etnografía para llevar a cabo dicho objetivo, enfoque que prioriza las voces originarias de los grupos culturales con los que se trabaja (Guber, 2011) y que supone que esta priorización ha de implicar

una acción transformadora (Fine et al., 2003). Se considera una perspectiva apropiada para un tema que enfoca a una población socialmente excluida y donde se encuentran diversos huecos teóricos, pensado no como casualidades sino como productos de las dinámicas sociales.

Antecedentes

Con la intención de realizar una búsqueda de evidencia científica publicada en revistas electrónicas y repositorios en línea sobre el objeto de estudio, se utilizaron como palabras clave “proyecto de vida”, “life project”, “life expectations”, “future aspirations” en diferentes combinaciones con “adolescentes institucionalizados”, “adolescencias institucionalizadas”, “adolescentes en cuidado residencial”, “institutionalized adolescents” y “adolescents in residential care”. Se hizo uso de distintas bases de datos, tales como Dialnet, SciELO y Gale, después de establecerse los criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos y tesis. Se consideró que los trabajos en cuestión hubiesen sido publicados entre 2017 y 2023, en inglés o español, con los proyectos de vida, expectativas o aspiraciones futuras como tema central, específicamente en la población de adolescentes en contextos vulnerables, institucionalizados en los sistemas de protección debido a la vulneración de sus derechos. Se excluyeron los estudios cuya población fuese de adolescentes institucionalizados en el sistema penal, con motivos explícitamente correctivos, o no institucionalizados, así como aquellos cuya mención de los proyectos, expectativas o aspiraciones de vida fuese secundaria a otro tema. Con estos criterios, se seleccionaron siete artículos y una tesis para ser examinados a profundidad por su pertinencia para los constructos y población de interés.

El interés científico sobre las adolescencias institucionalizadas o en centros de acogida residencial se ha centrado frecuentemente en la caracterización de estos jóvenes, implícita o explícitamente en contraste con aquellos que se desarrollan dentro de un núcleo familiar, así como en las consecuencias psicopatológicas de crecer en tales contextos (Hueche et al., 2019; Murillo, 2020; Tinoco Sánchez, 2020). Congruentemente, es posible también encontrar diseños y aplicaciones de intervenciones orientadas a subsanar aspectos particulares de las necesidades y dificultades que parecen identificarse de manera consistente en los estudios previamente mencionados (Ricoy y Martínez Carrera, 2020; Rodríguez-Araya et al., 2020).

Poco se ha dicho sobre la construcción de los proyectos de vida de las adolescencias vulneradas o en riesgo de exclusión social, y aún menos en situaciones específicas como la institucionalización en centros de acogida residencial. Sin embargo, dentro de aquello que es posible encontrar, se identifica la persistente tendencia a describir a estas adolescencias como un resultado de sus circunstancias, generadoras de afectaciones y carencias, ejemplo de lo inadecuado en contraste con el desarrollo normal (Ibarra Ibáñez, 2019; Garcés-Delgado et. al, 2020; Jara Rojas y Echeverría Echeverría, 2022).

Por otra parte, se han llevado a cabo estudios también sobre los proyectos de vida que sí se elaboran, sus características particulares al construirse fuera de la norma (García-Yepes, 2017) y los elementos que apoyan o afectan su construcción, tanto de carácter educativo u orientador (Bernal, 2017) como sociales y contextuales (Orozco Gómez, 2019; Cassarino-Perez et al., 2022; Pinheiro Mota et al., 2022).

Garcés-Delgado et al. (2020), en su estudio “Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social” caracterizaron la construcción de los mismos como basada en la inadaptación social y las deficiencias socioemocionales vividas por los seis adolescentes que participaron. Los seis presentaron expectativas y procesos de toma de decisiones difusos, así como distintas manifestaciones de problemas conductuales. Este trabajo fue realizado con adolescentes en el sistema de protección de España, con una metodología mixta de estudio de casos, que incluyó entrevistas, diarios de campo y cuestionarios para medir orientaciones académicas y profesionales, apoyo percibido, madurez de la carrera, eficacia en la toma de decisiones, claridad y prioridades en el proyecto de vida. Su objetivo fue analizar la influencia de las variables contextuales en la construcción de proyecto de vida de adolescentes en riesgo de exclusión social, con particular interés en los factores que la afectarían. Así, se determinó que este proceso es determinado cognitivamente por una combinación de elementos contextuales y socioemocionales. En los factores contextuales se contemplan tanto los actores externos como la “autoexclusión”.

Por su parte, en el artículo “Autoconcepto, proyecto de vida y toma de decisiones: diagnóstico en adolescentes institucionalizados”, Jara Rojas y Echeverría Echeverría (2022), en un estudio cualitativo fenomenológico realizado con 8 adolescentes varones entre los 13 y los 18 años, remitidos por la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia de Mérida, Yucatán, a una asociación cristiana no lucrativa dedicada a su reinserción social, analizaron el autoconcepto, autonomía para la toma de decisiones y conocimientos sobre el proyecto de vida de estos jóvenes. A través de la aplicación de entrevistas, dibujos y cuestionarios, los autores encontraron proyectos de vida difusos y poco apegados a la realidad, poca capacidad en la toma de

decisiones y poco conocimiento de los propios intereses y características personales, integrando un autoconcepto pobre.

En un estudio anterior, titulado “Institucionalización y proyecto identificador de adolescentes próximas a dejar una casa hogar”, Ibarra Ibáñez (2019) coloca un origen distinto en las carencias del proyecto de vida de las dos adolescentes entrevistadas y analizadas como estudios de caso cualitativos en una casa hogar a cargo de religiosas en México. Con el objetivo de analizar el impacto de la vida institucionalizada en el proyecto identificador de estas jóvenes próximas a egresar de una casa hogar, este trabajo se enfocó en la psicodinámica generada a partir de la vivencia de la institución como sustituto de las funciones de la unidad familiar, y determinó que, al proveer tanto una estructura como un sentido de permanencia, la institucionalización, aunada a la capacidad de reparación de las adolescentes, puede ser efectiva para su desarrollo.

De esta manera, así como la autora identifica la responsabilidad individual como parte de los resultados observados como positivos, también ubica en esta las dificultades para visualizarse en un futuro fuera de la institución, debido a las experiencias de rechazo, abandono y exclusión no procesadas. Sin embargo, hace un salto importante al señalar la importancia de desestigmatizar la imagen de la “huérfana de casa hogar” que limita las posibilidades de acción de las adolescentes. Si bien no conecta esta consideración con los resultados previamente mencionados, permite cuestionar en qué medida este estigma interactúa con los recursos personales, generando una vivencia de vulnerabilidad que solo se acentúa al momento de ingresar a una institución.

En contraste de la conceptualización del proyecto de vida como una tarea evolutiva en la que se fracasa total o parcialmente, García-Yepes (2017) propone la

existencia de la elaboración de diferentes tipos de proyectos de vida que responden a circunstancias y necesidades distintas a las consideradas como normativas. El trabajo titulado “Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables”, llevado a cabo desde una metodología cualitativa de estudios de caso en una institución educativa con 20 estudiantes entre los 10 y los 18 años, a través de observación participante, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentación, tuvo el objetivo de identificar de qué manera el entorno educativo influye en la construcción de proyectos de vida de adolescentes en contextos vulnerables. Si bien no tuvo como población a las adolescencias institucionalizadas, hace mención de distintas condiciones que pueden calificarse como de vulnerabilidad para el desarrollo, por lo cual es pertinente considerar a la institucionalización como una de estas.

Los resultados de este trabajo sugieren la existencia de Proyectos de Vida Alternativos que se construyen a partir de diferentes condiciones sociales, y cuyo proceso se alterna con la constante realización de las tareas exigidas por dichas condiciones, a través de estrategias de auto sostenimiento. Esta perspectiva establece la importancia de las tensiones entre las aspiraciones vitales y las limitaciones económicas y sociales, que darán forma al proceso de construcción de este tipo de proyecto de vida. Además, la autora concluyó que el papel del entorno educativo puede ser el de reproducir las dificultades estructurales que generan vulnerabilidad, o bien, aportar una formación integral significativa para la trayectoria de estos jóvenes. Esta puntualización resulta especialmente relevante al considerar la influencia de un entorno que no es meramente educativo, si no el escenario vital más constante en el desarrollo, como lo es el hogar.

Por su parte, en el estudio “Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano. Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas.”, Bernal (2017) describe las intervenciones socioeducativas utilizadas por los profesionales dentro de las instituciones para fortalecer el mismo. Por medio de una metodología cualitativa de teoría fundamentada, se aplicaron entrevistas a 27 jóvenes que estuvieron en el sistema de protección de Colombia, así como a 23 profesionales que trabajaron en instituciones de protección. Este análisis se realizó con un enfoque principalmente metodológico, resaltando la importancia de intervenciones basadas en el desarrollo de habilidades para la vida comunitaria, la inclusión social y la construcción de nuevas posibilidades.

Los puntos clave propuestos en dicho trabajo para el apoyo al proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados, poseen un carácter más bien individualista: reconocimiento de capacidades, desarrollo de hábitos, construcción de metas, formación para el empleo y preparación para el egreso. Sin embargo, resalta que el autor parte del supuesto de que los jóvenes institucionalizados tienen la capacidad de construir proyectos y que la tarea está en el fortalecerlos, más allá del generarlos o encontrar las causas de su falta.

De esta manera, es importante remarcar el carácter social de los procesos que se ponen en juego en la construcción de los proyectos de vida, tal como se observa en los trabajos de Orozco Gómez (2019), Cassarino-Perez et al. (2022) y Pinheiro Mota et al. (2022).

En su tesis “Los hijos del Estado: análisis de la construcción de la identidad en adolescentes PARD. Una perspectiva de vida desde los hogares sustitutos del ICBF en

Facetativ”, Orozco Gómez (2019) describe la incidencia de las condiciones de crianza en hogares sustitutos en el proceso de construcción de identidad y proyectos de vida de las adolescencias en proceso administrativo de restablecimiento de derechos. Para lograr esto, se entrevistó a tres adolescentes con las características indicadas, así como a tres madres sustitutas, un trabajador social y una psicóloga. Se recogieron e interpretaron los datos desde una metodología cualitativa y un paradigma hermenéutico comprensivo.

Los resultados de este estudio apoyan el supuesto de que los adolescentes construyen y transforman su identidad a partir de la información que reciben de sus entornos y de las personas en ellos. Cabe puntualizar que la muestra estudiada en este trabajo se encontraba en familias de acogida e instituciones; sin embargo, sí se trataba de jóvenes que estuvieron dentro del sistema institucional durante distintos periodos. Se detectó la incidencia del apoyo, confianza y aprendizaje recibido de parte de las madres sustitutas como factores más impactantes en la creación de hábitos, intereses y habilidades para la vida adulta. Esto plantea la relevancia de un ambiente que ofrezca dichas características para el desarrollo y alienta a pensar en los efectos de uno donde está ausente, así como en el cuestionamiento sobre la posibilidad de que sea brindado por figuras ajenas a los roles familiares tradicionales,

Cassarino-Perez et al. (2022) apuntaron a generar un perfil para entender las expectativas futuras altas y bajas de adolescentes brasileños por egresar del sistema de protección, en su artículo “Expectativas de futuro de los adolescentes que salen del cuidado institucional por edad en Brasil”. Se trató de un estudio cuantitativo en el cual se llevó a cabo un análisis discriminante. Para esto se aplicaron una serie de escalas para evaluar las expectativas percibidas, apoyo social, satisfacción con la vida, bienestar y

preparación para dejar las instituciones de cuidado, a 190 adolescentes hombres y mujeres entre los 14 y 18 años.

El modelo generado por los autores mostró la interacción entre la satisfacción con la vida y las expectativas futuras corroborada por Fornell et al. (2023), entrelazando estas con la percepción de apoyo recibido, tanto instrumental como socioemocional, además de señalar la importancia del protagonismo necesario de las adolescencias en su proceso de preparación para la salida del sistema de cuidado, puesto que un programa de enfoque asistencialista presentó un impacto negativo sobre las expectativas futuras. De esta manera, las características y funciones reales de las relaciones de los jóvenes con las personas en su entorno toman nuevamente un papel principal.

Resulta entonces pertinente la atención específica dada por Pinheiro Mota et al. (2022) a las relaciones de apego establecidas por los adolescentes en cuidado residencial. El estudio titulado “The Role of Attachment in the Life Aspirations of Portuguese Adolescents in Residential Care: The Mediating Effect of Emotion Regulation” tuvo como objetivo analizar el poder predictivo del apego sobre las aspiraciones vitales, así como el rol mediador de las dificultades en la regulación emocional. Se llevó a cabo un modelo de ecuación estructural con los datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de escalas para medir las variables de interés en 296 adolescentes, mayoritariamente mujeres, entre 12 y 18 años, usuarias de 21 instituciones de cuidado residencial portuguesas.

Los resultados obtenidos por estos autores apoyaron la hipótesis de que un patrón de afecto evitativo con las personas a cargo de las adolescencias institucionalizadas tiende a relacionarse con una regulación emocional deficiente, el

cual podría a su vez contribuir a una menor importancia concedida a las aspiraciones de vida intrínsecas, con las que se manifiestan también dificultades en el autoconcepto, la confianza en las propias capacidades y la motivación. Si bien existe la implicación de que es la variable de la regulación emocional aquella que afecta finalmente la construcción de las aspiraciones vitales, cabe destacar entonces el impacto formativo sobre tal capacidad de las personas del entorno con las que es posible generar vínculos de apego. Además, señalan los mismos autores también las oportunidades y limitaciones percibidas en el contexto como co-determinantes de las aspiraciones que las adolescencias van delineando.

De esta manera, las publicaciones halladas sobre la construcción de proyectos de vida en adolescencias institucionalizadas apuntan a ciertas tendencias relevantes respecto a sus elementos clave: se encuentran repetidamente los constructos de autoconcepto, toma de decisiones, y, principalmente, apoyo percibido. En congruencia con este último, los factores sociales y contextuales se encuentran considerados dentro de todos los trabajos aludidos, con protagonismo variable que tiende a quedarse en el campo de “lo que influye”, lo cual incita a cuestionar si esto refleja verdaderamente su importancia, especialmente hablando de un grupo social e históricamente excluido y precarizado.

Así pues, los instrumentos y criterios usados para evaluar los constructos relacionados al proyecto de vida implican frecuentemente que estos se encuentran presentes o no en distintos niveles, de acuerdo con un supuesto de que hay un estándar único y concreto sobre la manera de construir el proyecto de vida. Este es modelado según aquello que se encuentra como normal en las adolescencias.

Sin embargo, los trabajos de García-Yepes (2017) y Pinheiro Mota et al. (2022) mencionan una interacción, tensión y mutua influencia entre los ideales, aspiraciones y planes, por una parte, y las oportunidades y limitaciones al alcance de las adolescencias institucionalizadas por otra. Esto permite intuir una dinámica particular en el proceso de estos jóvenes que se desarrollan y cumplen con sus tareas evolutivas en circunstancias que determinan en gran medida sus vivencias, y deja abierto el espacio para la indagación sobre los detalles de esta.

Es también posible delinear, a partir de los hallazgos de los estudios revisados, una serie de elementos que pueden potenciar un ambiente propicio para el desarrollo integral dentro de los centros de acogimiento residencial: la estructura, el sentido de pertenencia, apoyo psicoemocional e instrumental, confianza y vínculos seguros, una formación y preparación significativa y coherente con los intereses y necesidades reales de las adolescencias. Si bien la institucionalización puede no ser el entorno ideal, se plantea la existencia de áreas de oportunidad para fortalecer los recursos para el ejercicio de la autonomía de los jóvenes.

Por último, se observa un uso de diferentes términos referidos a la orientación al futuro de las adolescencias. Si bien se incluyeron en la presente revisión los conceptos de aspiraciones y expectativas de vida debido a su pertinencia dentro del tópico y la dificultad de encontrar un único concepto equivalente al proyecto de vida en el idioma inglés, se plantean diferencias entre las implicaciones de cada uno de estos términos, por lo cual cabe cuestionar la relación que pudiera existir entre estos dentro de la teoría.

Los trabajos revisados aportan de esta manera un panorama no solo sobre los conceptos, variables y metodologías que se han usado para estudiar los temas asociados

a la construcción de proyectos de vida en la población de interés, sino también sobre las percepciones implícitas que existen en el campo respecto a las adolescencias institucionalizadas o en contextos vulnerables. Así, es posible una identificación preliminar de elementos importantes para el constructo de proyecto de vida, además de los vacíos teóricos dejados por las perspectivas usadas hasta el momento para entender la cuestión.

Justificación

La Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (LGDNNA, 2014) coloca el derecho a la vida en familia como responsabilidad no solo del entorno familiar mismo, sino de las instancias gubernamentales en México y la sociedad en general. Garantizar la formación y la protección del interés superior de niñas, niños y adolescentes y velar por la inclusión al entorno social, pueden considerarse, desde esta Ley, como las tareas fundamentales de la familia, así como de aquellas entidades encargadas de restituir su derecho en caso de desamparo o indefensión.

Si bien la LGDNNA (2014) prioriza el mantenimiento de las relaciones de unidad familiar, se trata solamente de un artículo que de manera secundaria se ocupa de las medidas para garantizar que las familias de origen posean los recursos necesarios para cumplir con sus funciones. Sin embargo, como puntúa Ornelas Gómez (2018): “la constante en México [...] ha sido la promulgación de leyes que en el papel son vanguardistas y atienden al interés superior del niño, pero en la práctica su implementación se vuelve problemática, burocrática y, por ello, poco efectiva” (p. 140).

Por tanto, existen medidas de cuidado alternativo cuyo propósito es buscar el interés superior de las infancias y adolescencias ante el desamparo familiar y la vulneración de sus derechos, los cuales se espera restituir (SNDIF, 2022). Estas medidas transfieren a las instituciones públicas, a través de recursos legales, las funciones de desarrollo e integración sociocultural usualmente asignadas a la familia (Medina González, 2009; Ibáñez, 2022), proceso conocido como institucionalización (Garza, 2020).

Uno de los espacios constituidos de esta manera para servir al proceso de institucionalización y el acogimiento residencial, son los Centros de Asistencia Social (SNDIF, 2016). Son caracterizados principalmente para el uso en caso de emergencias, lo cual corresponde a la tendencia mundial que promueve el mantenimiento de la unidad familiar y las soluciones familiares, promoviendo la desinstitucionalización en favor de asegurar el derecho a vivir en familia y comunidad (SNDIF, 2019) con las respectivas atenciones personalizadas adecuadas para el crecimiento.

Sin embargo, el panorama que ofrece la realidad es uno distinto al ideal que persigue la LGDNNA. La Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF) reportó en 2010 que existían en México más de 412 mil NNA privados de cuidados parentales, de los cuales había 18 mil 533 alojados en albergues para menores según el primer censo realizado de este tipo de instituciones en el país (SNDIF, 2012). Actualmente, aunque el número exacto de menores que viven sin algún tipo de cuidado parental no ha sido oficialmente actualizado, aquellos que han requerido acogimiento residencial han aumentado a 24 mil 537, según reportó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática durante el último censo (INEGI, 2020).

Al contrario de lo que permite intuir el concepto de “orfanato” (coloquial y tradicionalmente usada para referirse a los lugares de acogimiento residencial), la orfandad no es el único ni el principal motivo del acogimiento de infancias y adolescencias. Sánchez Valdecabres (2020) señala a la pobreza, exclusión social y falta de prioridad política y financiera de las familias vulnerables, como principales factores del abandono infantil. Entonces, la pérdida de cuidados parentales resulta en realidad de una red de problemáticas públicas que permea en lo privado.

Por tanto, si se pretende reducir la utilización de las instituciones de cuidado residencial, y abogar por el núcleo familiar como espacio de desarrollo para todas las infancias y adolescencias, en primer lugar se deben considerar las vivencias de marginación y vulnerabilidad social que generalmente anteceden a la institucionalización y que usualmente están presentes cuando los jóvenes egresan del centro de acogimiento residencial y regresan a su lugar de origen (Romero-Garza, 2014).

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), la violencia doméstica y la inseguridad alimentaria en los hogares con niños, niñas y adolescentes fueron exacerbadas por la pandemia por COVID-19: durante el primer semestre afectado por la misma, las llamadas al 9-1-1 por violencia doméstica aumentaron un 45.8% respecto al año anterior, y un 40.8% de los hogares con infantes vieron sus ingresos reducidos en un 30%. Esto sin mencionar a los más de 141 mil 132 NNA que perdieron a sus cuidadores principales como consecuencia de la enfermedad (Gómez Macfarland, 2021).

El embarazo adolescente, los desastres naturales, la migración, la explotación laboral, el deficiente acceso a servicios de salud y educación, así como las problemáticas derivadas por violencias de género, y hasta el tráfico de personas, se suman a las múltiples circunstancias que propician la separación de los menores y sus familias. Así, es necesario reconocer la existencia de circunstancias de vulneración extrema en que este tipo de cuidado representa la única opción viable para el interés superior de la niñez (Fernández-Martínez et al., 2022).

Si bien se parte del supuesto de que los centros de acogida residencial cumplen con una función social, lo cierto es que ésta no necesariamente tiene que ver con los intereses de los menores que acuden a ellos. En cambio, sí resultan una solución conveniente para un gobierno que ha de atender las consecuencias urgentes del complejo problema de la pobreza y la exclusión social, y para las organizaciones dedicadas al altruismo que han de demostrar resultados rápidos a inversiones y donaciones. Incluso desde la perspectiva de los donadores, el apoyo a un orfanato es una acción concreta evidente y alcanzable, en contraposición del análisis de los problemas de raíz y de la implementación de estrategias para atenderlos (Sánchez Valdecabres, 2020).

De esta manera, debido a la falta de recursos para mantener los alojamientos en óptimas condiciones, así como las insuficientes regulaciones, la existencia de regímenes que dificultan una atención personalizada y una interacción adecuada con el entorno (IINNA, 2021), y los consecuentes efectos en la seguridad, bienestar y recursos psicológicos de las infancias y adolescencias institucionalizadas (Rodríguez Juárez,

2016), es cierto que el acogimiento residencial no constituye una opción óptima para el desarrollo integral.

La persistente concepción histórica de los acogimientos residenciales como lugares para la caridad y la buena voluntad, en lugar de la restitución de los derechos, tiende a perpetuar interacciones basadas en desbalances de poder, e incluso puede contribuir a la revictimización de los jóvenes, así como a su percepción de inadaptación al entorno social, dada la constante noción de estar, al mismo tiempo, en deuda y en necesidad (Sánchez-Reyes et al., 2019). Los esfuerzos centrados en asegurar la protección de NNA en cuidados institucionales, presentan así el riesgo de vulnerar otros derechos y fallar en mejorar sus condiciones de vida.

Como prueba de esto, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2019) reportó la frecuente violación de los derechos de los menores de edad internos en Centros de Asistencia Social, debido principalmente a la falta de personal calificado, capacitado y supervisado con regularidad, así como a la ausencia de políticas públicas integrales para la atención de estos NNA y su adecuado seguimiento. Se desconocía aún para ese año de casi cualquier información relevante acerca de los usuarios de estos servicios, incluyendo su distribución a lo largo del país, su situación jurídica y su situación fuera de los acogimientos. Cada entidad federativa destina distintos recursos a estas áreas, lo cual aúna a la desregulación de las condiciones en las que cada uno de estos lugares se encontraría.

En cuanto a las capacidades institucionales de cubrir las necesidades de desarrollo emocional, psicológico, social y cultural de los jóvenes, existen también diversos obstáculos a considerar. Para empezar, la burocratización e instrumentalización

de las complejas relaciones establecidas entre cuidadores y menores en cuidado crea entre estos una distancia que no favorece y, en ocasiones, dificulta, el desarrollo de los recursos psicológicos y sociales (Steckley y Smith, 2011).

Tal como destacan Manzo Chávez et al. (2021), este deficiente desarrollo resulta en una falta de habilidades sociales que contribuye a las dificultades de integración y adaptación social al egresar de un centro de acogimiento residencial y encontrarse con poco o ningún apoyo económico, preparación académica y técnica insuficiente, limitando sus oportunidades de supervivencia, superación personal y participación social, y propiciando así la repetición de las situaciones de exclusión de las que proceden en primer lugar.

De esta manera, al descuidar la regulación, supervisión y mejoramiento de los procesos dentro de las instituciones de acogimiento residencial, se falla también en procurar las circunstancias sociales necesarias para fortalecer la unidad familiar y apuntar a la desinstitucionalización, objetivos de las leyes e iniciativas de protección al menor que se encuentran vigentes actualmente en México.

Dado que suponen tener como objetivo la protección y restitución de derechos, así sea de manera temporal, los centros de acogimiento residencial tienen el deber de atender todas aquellas necesidades fundamentales para el desarrollo integral de los NNA, incluyendo los recursos materiales básicos, de seguridad, educación, salud, integración social, autonomía progresiva, desarrollo de la personalidad y participación (Leirós, 2019). Sin embargo, se cuestiona la capacidad de dichos dispositivos para proporcionar tales recursos, por lo que se hace necesaria la exploración de un concepto que dé cuenta de los procesos de transición de la adolescencia en el contexto del paso

por una institución. Es aquí que se considera al proyecto de vida, cuya construcción se encuentra conectada con la satisfacción o falta de satisfacción de todas las necesidades para el desarrollo previamente mencionadas.

En particular, resulta de interés para el deber de responsabilidad social de la psicología (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007), y para una psicología emancipatoria, el estudio de los procesos de construcción del proyecto de vida de una población que ha sido históricamente excluida, tanto por su contribución teórica como para generar técnicas para el acompañamiento, e incluso sustento para la generación de las tan necesitadas políticas públicas y estrategias para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Planteamiento del problema

La revisión de la literatura revela que con frecuencia el estudio de las adolescencias institucionalizadas se ha concentrado en observar los efectos negativos de sus circunstancias sobre su desarrollo. Es cierto que esto encuentra un fundamento en los datos conocidos sobre las condiciones y efectos del acogimiento residencial; sin embargo, el tratamiento de esta perspectiva como la única posible aúna a la revictimización que genera la falta de regulación y recursos para la restitución de derechos.

Así pues, es necesario pensar los procesos de desarrollo en entornos vulnerables de tal modo que se considere la diferencia más allá de la carencia, permitiendo dar cuenta del impacto negativo de la institucionalización, pero abriendo a su vez espacio a las oportunidades donde es posible incidir.

La adolescencia es un periodo crítico de desarrollo físico y psicológico en el que ocurren diversos cambios neurocognitivos, afectivos y sociales que impactan la manera en la que la persona se relaciona consigo misma y con el mundo (de la Barrera et al., 2019). Se da generalmente durante la segunda década de la vida, si bien tanto sus características como su duración están determinadas por las realidades sociales en las que existe, las cuales alcanzan al concepto de adultez que supone el final de la misma (Lozano, 2014). Las variaciones culturales que existen respecto a estas características se relacionan con las tareas que se espera que sean cumplidas, entre las que cabe destacar el desarrollo de la personalidad y la identidad (Palacios, 2019). Así, se puede considerar a la adolescencia como una serie de transiciones desde la niñez, en la que se han de elaborar distintas tareas evolutivas, hasta llegar a la edad adulta.

La conformación de la identidad constituye una de las tareas clave de adolescencia, dado que es elemental para la consecución de autonomía e independencia, además de que un sentido de certeza sobre esta y la dirección que la misma provee se ha vinculado con un mejor desempeño en distintas áreas vitales (Branje et al., 2021). Esta deriva en la capacidad de toma de decisiones en una amplia variedad de áreas importantes para la vida futura, y es en relación con ella que surge el concepto del proyecto de vida, como parte de lo que configura a este hito del desarrollo (Tardeli y Arantes, 2021).

Se entiende al proyecto de vida como el sistema integrador y orientador de representaciones que una persona tiene sobre sus diferentes áreas vitales (Erazo-Borrás, 2022). Se habla de un carácter integrador en tanto que se configura a partir de una estructura compleja de elementos importantes al desarrollo de la persona, y se

transforma a lo largo de la vida, a partir de las interacciones con el entorno y la propia subjetividad; es orientador, por otra parte, debido a que constituye un modelo ideal de expectativas sobre la vida a partir de las cuales se adoptan roles, se actúa e interactúa en congruencia con un sentido fundamental del ser (Bethancourt et al., 2019). De este modo, puede considerarse un factor protector para la persona (Barboza-Palomino et al., 2017), dado que tiene en sí mismo el objetivo de su bienestar, estabilidad y autorrealización personal (Suárez Barro y Rojas Otálora, 2019).

Si bien se han ligado diversas variables psicológicas y sociales a la construcción del proyecto de vida, se destacan tres grupos principales que pueden considerarse dimensiones de su proceso. Así, se propone que el proyecto de vida se conforma, en primer lugar, a partir de las competencias personales de distintos tipos: cognitivas, como la planificación y la toma de decisiones (Sardi et al., 2021), emocionales (Lomelí-Parga et al., 2016) y motivacionales, como se entiende la autoeficacia y el sentido de propósito (Macías et al., 2020).

En segundo lugar, en congruencia con lo previamente descrito, se encuentra el papel del sentido de identidad y el autoconcepto. Dentro de este grupo de variables se tienen en cuenta la manera en que la personalidad y las experiencias personales orientan las metas que se trazan (Díaz-Rico y Gutiérrez-Rada, 2021), la autovaloración, percepción de autonomía y determinación sobre el propio crecimiento personal y social (Díaz-Garay et al., 2020), y la búsqueda externa e interna de aquellos intereses y elecciones que le son importantes y características (Suárez-Barros et al., 2018).

Finalmente, se condensan los factores contextuales en la dimensión de apoyo social e instrumental. Desde el elemento instrumental se reconoce la importancia de las

condiciones ambientales y comunitarias en la elaboración del proyecto de vida, en tanto que estén al alcance de las adolescencias las oportunidades y recompensas para las conductas motivacionales necesarias, así como en los valores y actitudes que se propicien en un lugar y momento determinado (Guamán y Saquipulla, 2010). El apoyo social, por su parte, representa una base para la orientación hacia el futuro y el compromiso con propósitos significativos para la vida (Yu y Deutsch, 2020). Al definir la constitución de proyectos como un proceso sensible a las necesidades, recursos y posibilidades percibidas, es la existencia de este apoyo la que protege la libertad de velar por tales objetivos (Fornell et al., 2023).

Así, puede observarse una relación entre las dimensiones que configuran la construcción de proyectos de vida con las necesidades de las adolescencias para su desarrollo integral. Las necesidades relacionales consisten tanto en la distinción identitaria respecto a las personas en el entorno, como en la independencia emocional que esta propicia, y son satisfechas a través de la mutualidad (Yu y Deutsch, 2019). Por otra parte, las necesidades sociales pueden considerarse como aquellas del mismo apoyo emocional e instrumental, y de involucramiento en la cultura, que implica asumir roles y tareas, satisfacer necesidades y contribuir a la comunidad, y que ha sido una labor conducida típicamente por la familia (Sánchez-Reyes et al., 2019). Lo mismo sucede con la preparación en habilidades sociales y el establecimiento de metas, fundamentales para el desarrollo (Llamazares García y Urbano Contreras, 2020).

Al relacionarse con las competencias personales, el autoconcepto y los factores contextuales, la atención recibida en ambos rubros influye en la manera en que se construirán los proyectos de vida.

Al considerar a la familia como un factor cultural clave para estos procesos, resulta de gran interés el indagar sobre el destino de aquellas circunstancias en las que la pertenencia a este grupo ha sido vulnerada, así como contrarrestar la tendencia de revictimizar a las adolescencias en cuestión a través de enfoques teóricos basados en la carencia, y las prácticas con las que estos se retroalimentan. Dicho conocimiento resulta relevante para entender una psicología de la marginalización (Causadias y Umaña-Taylor, 2018) en México, así como para ampliar la perspectiva de la psicología educativa en la que se ha enmarcado tradicionalmente el concepto del proyecto de vida (Torres Serrano, 2019); y, finalmente, para contribuir a la apertura de oportunidades de desarrollo para estas adolescencias, sea desde la política pública y prestación de servicios, o desde un acompañamiento adecuado para sus procesos.

Así, la pregunta que plantea el presente trabajo es: ¿Cuál es el proceso de construcción de proyectos de vida de los adolescentes institucionalizados?

Objetivo general

Analizar el proceso de construcción de proyectos de vida de adolescentes institucionalizados en un Centro de Asistencia Social en Morelia, Michoacán.

Objetivos específicos

- Identificar las construcciones de los adolescentes institucionalizados sobre su identidad y expectativas de vida.
- Identificar las construcciones de los trabajadores de la institución sobre los adolescentes institucionalizados y sus relaciones con ellos.
- Identificar las construcciones de adolescentes y trabajadores sobre el entorno institucionalizado y sus lugares en el mismo.

Supuestos

- Los adolescentes institucionalizados construyen proyectos de vida que responden a sus experiencias de exclusión y vulnerabilidad social.
- Las construcciones que los adolescentes y trabajadores tienen sobre la institucionalización, influyen en sus construcciones sobre su identidad y expectativas de vida de los adolescentes.
- Existen discrepancias entre las construcciones que la institución expresa sobre los proyectos de vida de los adolescentes, y aquellos que expresan los adolescentes.

En la siguiente sección se desarrollarán los constructos y modelos teóricos que fundamentan el uso de un enfoque de los adolescentes institucionalizados a partir de la diferencia determinada por los factores sociales y contextuales en que existe, así como la pertinencia de considerar éstos como una de las dimensiones constituyentes de los proyectos de vida. Esto se llevará a cabo en tres capítulos: el primero será dedicado a presentar una definición de la adolescencia y sus necesidades, así como el modelo del desarrollo juvenil positivo, que reconoce el papel protagónico de las oportunidades en la transición a la adultez. En el segundo se elaborará el constructo de proyectos de vida, con sus respectivos elementos constituyentes, y el tercero tratará de las implicaciones de las vivencias de vulneración y marginalización, particularmente aquellas relacionadas con la institucionalización durante la adolescencia.

Posteriormente explicará el método diseñado a partir de tales elaboraciones para realizar un acercamiento a las adolescencias institucionalizadas en Morelia, Michoacán, así como para describir e interpretar la información obtenida.

Capítulo 1. Desarrollo y características de las adolescencias

Se puede definir a la adolescencia como un periodo crítico de desarrollo físico y psicológico que abarca de los 10 a los 19 años, en la etapa que se considera entre la niñez y la vida adulta (Organización Mundial de la Salud, 2023). En ella ocurren diversos cambios físicos, neurocognitivos, afectivos y sociales que impactan la autopercepción y percepción del mundo sobre la persona (De la Barrera et al., 2019).

A un nivel meramente biológico, los cambios que transcurren en el cuerpo durante la adolescencia tienen el objetivo de llegar a la madurez corporal, así como el logro de una plena capacidad reproductiva. Para que esto suceda, se da una profunda recalibración hormonal y endocrinológica que dirige por una parte la expresión del fenotipo adulto, incluyendo el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, el aumento de talla y la maduración de los órganos sexuales internos y externos; por otra parte, influye también sobre el funcionamiento del sistema nervioso central (Buil et al., 2001), afectando las dimensiones psicológicas, cognitiva y comportamental que son también características de esta etapa. Estos cambios demandan del adolescente y su entorno, grandes esfuerzos de ajuste, en tanto que estos cambios implican la necesidad de integrar la nueva imagen corporal y el dominio del nuevo cuerpo.

Si bien las transformaciones fisiológicas mencionadas conducen a pensar la adolescencia como una etapa biológica concreta, vivida de manera homogénea por cualquier ser humano, lo cierto es que su estudio ha indicado lo contrario a lo largo del tiempo, lo cual se refleja incluso en las distintas definiciones usadas por diferentes autores. Ha de reconocerse, en este sentido, que la construcción de la adolescencia como una categoría ha estado fuertemente relacionada con las políticas y normativas

nacionales e internacionales (García Suárez y Parada Rico, 2018), al grado que incluso entre autores, dispositivos y leyes, existen variaciones en las edades que la definen.

Aunque el consenso general es que se da generalmente durante la segunda década de la vida, tanto sus características como su duración están determinadas por las realidades sociales en las que se inscriben las personas, considerando que entre distintas culturas varía la edad de inicio de la adultez y por tanto el fin de la adolescencia (Lozano, 2014).

De esta manera, las tareas que se espera que sean cumplidas para considerar que se ha llegado a la edad adulta determinarán las diversas experiencias particulares que vivirán los jóvenes en un grupo cultural determinado.

No obstante, se ha venido cuestionando la idea de una única adolescencia universal, concebida desde aquello que supone ser “lo normal” o “el ideal”. Autores como Bottini y Rinaudo (2016) sostienen que no se puede hablar de adolescencia en singular, sino que debe pensarse en plural, reconociendo que las experiencias dependen de los contextos educativos, sociales y económicos, y que las definiciones normativas suelen excluir a quienes no encajan en el modelo “ideal”. Lora (2014) coincide con lo anterior, al enfatizar que el uso del plural “adolescencias” permite visibilizar las diferencias en la vivencia de esta etapa y cuestionar las representaciones homogéneas que han dominado tanto el discurso académico como el social. Esta mirada plural reconoce que no hay una única trayectoria vital, sino múltiples formas de experimentar cambios físicos, psicológicos y sociales. Por ende, en esta tesis, se manejará el concepto de “adolescencias”, entendiendo por ello que se habla de personas que atraviesan una serie de transiciones a través de las cuales han de elaborar distintas tareas evolutivas, hasta llegar a la edad adulta.

1.1 Necesidades psicosociales y tareas evolutivas de la adolescencia

Al atravesar los cambios fisiológicos propios de la adolescencia, y al mismo tiempo enfrentarse a las interacciones y normas que establece el entorno social como adecuadas para esta etapa, los y las adolescentes van encontrándose con un conjunto de roles y expectativas que se espera sean cubiertas como parte del tránsito hacia la adultez. No obstante, el cumplimiento de dichas expectativas no ocurre de manera lineal ni universal, como si se tratara de una secuencia predeterminada, sino que depende de que las adolescencias cuenten con diversos recursos personales, familiares, comunitarios, que propicien, el desarrollo de sus capacidades e incluso las potencien. En este sentido, aunque usualmente se habla de características sociales y psicológicas típicas de la etapa adolescente, en el marco de este trabajo se considera más pertinente, pensar en términos de tareas evolutivas idealmente esperadas, así como de los recursos necesarios para que las adolescencias puedan transitarlas de la manera más saludable posible. Entre las más relevantes, destacan: la autonomía, la construcción identitaria y el sentido de pertenencia.

Al considerar que la adolescencia se define por un punto de inicio (la niñez) y un destino (la adultez), puede afirmarse que el objetivo principal de esta etapa consiste en transitar de la dependencia de la niñez hacia formas progresivas de autonomía e independencia (UNICEF, 2020). Sin embargo, es importante que esta transición no implique un desprendimiento repentino de los vínculos anteriores, sino que logre un balance entre la autonomía y el mantenimiento de relaciones de apoyo y cuidado (Yu y Deutsch, 2019). Las adolescencias en este momento necesitan aprender a tomar sus propias decisiones en un proceso paulatino, que les permita ir tomando control sobre su vida personal y volver a pensar con el grupo de origen a reflexionarlas, corregirlas,

celebrarlas. Por tanto, en el contexto del desarrollo adolescente, la autonomía no debe equipararse a la independencia absoluta, ya que esta última alude a la capacidad de actuar sin apoyo o influencia externa, mientras que la autonomía se relaciona con la volición y la autorregulación dentro de relaciones significativas. Desde una perspectiva contemporánea, se entiende que la autonomía implica un proceso de separación emocional progresiva que no rompe los vínculos, sino que favorece la capacidad de tomar decisiones propias, en equilibrio con la preservación de la conexión social (Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2024). Este proceso de autonomía también abarca el desarrollo de habilidades psicosociales como la autorregulación, el juicio crítico y la responsabilidad, las cuales no maduran al mismo ritmo que las capacidades cognitivas. La investigación evidencia que, si bien la capacidad lógica y de razonamiento alcanza niveles similares a los adultos hacia la adolescencia media, la madurez psicosocial —que incluye el control de impulsos, la prudencia ante riesgos y la toma de decisiones responsables— continúa desarrollándose hasta etapas más avanzadas de la adolescencia (Icenogle et al., 2019).

Así pues, para lograr dicha autonomía, se requiere de una separación emocional progresiva, así como el desarrollo de habilidades para la autorregulación, el juicio crítico y la responsabilidad; para lo cual, necesitan espacios de contención que puedan acompañar y organizar el cúmulo de emociones que experimentan; es decir, requieren del acompañamiento adulto que brinde seguridad y contención afectiva frente a la toma de decisiones y les ayude a afirmarse a sí mismos. La posibilidad de establecer relaciones significativas que sostengan el desarrollo del sentido de propósito y responsabilidad sobre sí mismos contribuye a la creación de un entorno apto para la consolidación de la identidad.

La conformación de la identidad, en este contexto, puede considerarse como una de las tareas clave de la adolescencia, en tanto que es elemental para la consecución de autonomía e independencia, especialmente en relación con las personas que ofrecieron seguridad emocional en los primeros años de la vida. El rol de estas figuras adultas sigue siendo crucial, pues se espera que contribuyan al desarrollo de un sentido de certeza y dirección, los cuales pueden favorecer el desempeño del adolescente en distintas áreas vitales (Branje et al., 2021).

El desarrollo de la identidad se ve influido además por la mutualidad, entendida como la experiencia de solidaridad y reciprocidad con el entorno. Esta conexión afectiva, al brindar un sentido de pertenencia, permite a las adolescencias, buscar su lugar en todos los escenarios sociales, con la certeza de contar con un respaldo emocional. Este proceso favorece la transición gradual entre la dependencia y la autonomía, y puede considerarse, por tanto, una necesidad relacional esencial en la adolescencia (Yu y Deutsch, 2019).

Algo similar ocurre con otras necesidades sociales, que se expresan tanto en la búsqueda de apoyo emocional e instrumental, como en la necesidad de participar activamente en la cultura de su comunidad. Esta integración al sistema social, implica asimilar usos y costumbres, asumir roles y tareas, satisfacer necesidades y contribuir al bienestar colectivo y representa una tarea evolutiva relevante, en tanto que brinda a las adolescencias un sentido de pertenencia que resulta imprescindible. Tradicionalmente, esta labor ha sido impulsada por la familia o los cuidadores primarios, cuya función también incluye la preparación en habilidades sociales, la transmisión de valores y el acompañamiento en la construcción de metas personales (Sánchez-Reyes et al., 2019; Llamazares García y Urbano Contreras, 2020).

A partir de todo ello y del contacto cotidiano con el mundo exogámico, se van consolidando las bases de la personalidad, que habilitan a las personas para salir a probarse en el exterior y a abrir su propio camino. Estas tareas deben ser cubiertas y acompañadas por los entornos de cuidado de las adolescencias, lo que involucra tradicionalmente a las familias, pero en realidad va mucho más allá, e implica a instituciones educación formal, informal, y también instituciones de acogida, como es el caso que interesa a la presente investigación.

1.2 Desarrollo juvenil positivo

El Desarrollo Juvenil Positivo (DJP) surge a finales del siglo XX como respuesta a enfoques médico-biológicos centrados en carencias. Esta corriente se apoya en la ciencia del desarrollo y en modelos sistémicos que consideran que el desarrollo adolescente es multifactorial y plástico; la llamada plasticidad relativa se entiende como resultado de la interacción entre la persona y sus diversos contextos, por lo que un entorno favorable fomenta trayectorias de crecimiento saludables (Shek et al., 2019).

Frente a la visión de “jóvenes en riesgo”, el DJP propone ver a los adolescentes como portadores de talentos y aspiraciones. Damon (2004) remarca que este enfoque pone el acento en las fortalezas, intereses y potencial de cada joven en lugar de centrarse en problemas, mientras que Catalano et al. (2002) subrayan que estar “libre de problemas” no equivale a estar preparado; por ello abogan por programas integrales que atiendan simultáneamente distintas dimensiones del desarrollo y reconozcan el papel del entorno en la maduración.

Para estructurar la práctica, Catalano et al. (2002) revisaron intervenciones efectivas y sintetizaron quince constructos que deberían fortalecer los programas de DJP: vínculo afectivo con adultos y pares, competencia social, emocional, cognitiva y conductual,

competencia moral, autoeficacia, normas prosociales, resiliencia, autodeterminación, espiritualidad, creencias en el futuro, identidad positiva, oportunidades de participación prosocial y reconocimiento de conductas positivas (Shek et al., 2012). Estos constructos resumen las habilidades y activos internos y externos que favorecen una transición saludable y orientan la intervención.

En un plano más operativo, Lerner et al. (2000) propusieron el modelo de las “5 C”: competencia (académica, social y vocacional), confianza, conexión (vínculos positivos con personas e instituciones), carácter (integridad moral) y cuidado/compasión. Cuando estas cinco dimensiones se combinan, surge una sexta “C”, la contribución, que alude a la participación activa y significativa del joven en su comunidad (Shek et al., 2019). Gestsdóttir y Lerner (2007) enfatizan la importancia de la autorregulación intencional, definida como la capacidad de seleccionar y ejecutar conductas orientadas a metas personales; en su estudio, los adolescentes con mayor autorregulación mostraron más competencia, carácter, confianza y conexión y menos comportamientos problemáticos; lo que sugiere que la autorregulación se constituye en un recurso clave para que los jóvenes gestionen sus emociones y acciones, aprovechen las oportunidades de desarrollo y cuenten con más recursos para evitar conductas de riesgo.

Además, estudios recientes indican que los programas efectivos de DJP comparten tres elementos estructurales: participación y liderazgo juvenil, formación de habilidades para la vida y mentorías con adultos que ofrezcan apoyo sostenido (Santos, 2021). También se enfatiza que la autorregulación y la resiliencia actúan de manera conjunta como factores protectores; ninguna estrategia aislada es suficiente para promover el desarrollo saludable, por lo que las intervenciones deben apoyarse en la colaboración de las familias y la comunidad. En síntesis, el DJP insta a trabajar con los jóvenes como

protagonistas, identificar sus fortalezas e intereses para planificar intervenciones pertinentes y fomentar la participación comunitaria para construir contextos seguros y estimulantes.

1.3. Importancia de los factores de riesgo y factores protectores

En la etapa adolescente, las experiencias, relaciones y oportunidades que se presentan pueden potenciar el desarrollo integral o, por el contrario, limitarlo. Esta dinámica se explica en parte por la influencia de factores de riesgo y factores protectores, entendidos como condiciones personales, familiares, escolares y socioculturales que, respectivamente, incrementan la probabilidad de resultados negativos o favorecen la adaptación y el bienestar (Páramo, 2011). Su identificación y análisis permiten diseñar estrategias preventivas y de intervención más efectivas.

1.3.1. Factores de riesgo

Los factores de riesgo son aquellas condiciones que aumentan la vulnerabilidad de los adolescentes ante problemas de índole personal, social o académica. Pueden presentarse en distintos niveles:

Personales: baja autoestima, control deficiente de impulsos, falta de metas claras, habilidades socioemocionales limitadas y dificultades en la toma de decisiones (Bower, 2017; Jara & Echeverría, 2022). Estas limitaciones suelen estar asociadas a experiencias previas de violencia, abuso, negligencia o consumo de sustancias.

Familiares: desestructuración familiar, ausencia de vínculos afectivos seguros, conflictos constantes, negligencia parental y estilos de crianza inadecuados. Estas condiciones dificultan la transmisión de normas coherentes y el apoyo emocional necesario para el desarrollo (Salas, 2018).

Socioculturales: precariedad económica, bajo nivel educativo de los progenitores, pertenencia a grupos históricamente marginados —como comunidades indígenas, rurales o migrantes—, discriminación y acceso limitado a oportunidades educativas y laborales (Del Pino et al., 2011). Estos contextos favorecen el aislamiento y la exclusión social, reduciendo la capacidad de los jóvenes para proyectar un futuro viable.

En conjunto, estos factores pueden conducir a expectativas académicas limitadas, metas difusas, razonamiento poco elaborado en la toma de decisiones y conductas conflictivas, así como a la adopción de roles sociales inadecuados (Garcés Delgado et al., 2022).

1.3.2. Factores protectores

Los factores protectores son recursos que reducen el impacto de los riesgos y facilitan la adaptación positiva, incluso en contextos adversos. Estos se desarrollan y potencian en varios niveles:

Personales: autoestima positiva, motivación para el logro, percepción de autoeficacia, autodeterminación y habilidades para el afrontamiento de problemas. La capacidad de agenciamiento, entendida como la facultad de reconocerse como sujeto activo en la construcción de su vida, es un componente esencial (Del Pino et al., 2011; Salas, 2018).

Familiares: presencia de vínculos afectivos seguros, disponibilidad emocional de las figuras parentales, comunicación abierta, prácticas de crianza coherentes y fomento del autocuidado. Estas dinámicas favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales y la internalización de valores prosociales (Páramo, 2011).

Escolares e institucionales: mediación educativa de calidad, relaciones de confianza con adultos significativos —como docentes o tutores—, oportunidades de participación, desarrollo de competencias y actividades que refuercen el sentido de pertenencia. La construcción de espacios seguros y el reconocimiento de la voz adolescente promueven

la resiliencia y el compromiso con el propio desarrollo (Iriarte, 2022). Estos factores no solo contrarrestan los efectos de los riesgos, sino que también fortalecen la capacidad de los adolescentes para establecer metas realistas, persistir en su consecución y adaptarse a los cambios y desafíos de su entorno (Bower, 2017).

1.3.3. Interacción y equilibrio

Los factores de riesgo y los factores protectores interactúan dinámicamente. La presencia de factores protectores no elimina los riesgos, pero puede amortiguar sus efectos. La resiliencia surge cuando los adolescentes disponen de apoyos múltiples y sienten pertenencia a grupos e instituciones. La cultura contemporánea y las tecnologías influyen en la relatividad de los factores: lo que antes se consideraba un apoyo familiar puede verse debilitado por la globalización y la exposición a medios masivos. Además, los jóvenes pueden movilizar recursos personales para transformar riesgos en oportunidades. El fomento de la capacidad crítica, la autodeterminación y la participación social permite equilibrar los riesgos y construir proyectos vitales coherentes con su contexto y sus aspiraciones. Reconocer esta dinámica es fundamental para el diseño de programas preventivos e intervenciones integrales que no solo reduzcan las condiciones adversas, sino que también fortalezcan los recursos internos y externos que posibilitan trayectorias vitales positivas y sostenibles.

Capítulo 2. Proyecto de vida

Entre las profundas transformaciones cognitivas, emocionales y sociales exigidas por la etapa adolescente, se destaca entonces la construcción de una identidad y la elaboración de un proyecto vital que oriente su vida futura (Papalia, Olds & Feldman, 2010; Shaffer & Kipp, 2007). Este proceso adquiere especial relevancia dado que constituye un referente para la construcción de la identidad (a la par que este proceso conforma también parte de las bases para el proyecto de vida), el fortalecimiento del sentido de vida y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones (Cazalla-Luna & Molero, 2013; Moreno Carmona & Rodríguez Fernández, 2010). Las transformaciones físicas, emocionales y cognitivas en pleno desarrollo, influyen en que las expectativas sobre el futuro pueden cambiar rápidamente (Leccardi, 2009), por lo que desarrollar las habilidades para establecer un proyecto de vida personal firme resulta una tarea especialmente relevante, y al mismo tiempo, compleja, ya que en este punto confluyen cambios identitarios, emocionales, sociales y cognitivos que exigen tomar decisiones significativas sobre el futuro (Ramírez Hernández et al., 2025; Ormaza-Mejía, 2019).

Sin embargo, no todos los adolescentes tienen las mismas oportunidades para desarrollar un proyecto vital sólido. Factores como la exclusión social, la institucionalización, las limitaciones económicas y las condiciones familiares adversas pueden obstaculizar este proceso, generando vulnerabilidad y dificultando la proyección hacia un futuro deseable (Garcés-Delgado, Santana-Vega & Feliciano-García, 2020; Jara & Echeverría, 2020, 2022). En este contexto, comprender el proyecto de vida como un fenómeno individual y colectivo permite reconocer la influencia de variables psicológicas, contextuales y socioculturales en su configuración.

De esta manera, este capítulo tiene como propósito analizar la construcción del proyecto de vida en la adolescencia desde un enfoque integral, abordando su conceptualización como proceso sociocultural, las variables psicológicas y contextuales que lo condicionan, la influencia de la exclusión social, y los procesos implicados en su desarrollo, con base en investigaciones recientes y marcos teóricos relevantes. Se dividirá en tres subtemas principales que servirán de guía para explorar dichos aspectos: en primer lugar, se presentará un panorama de las definiciones empleadas para este concepto. En segundo lugar se abordará la dimensión psicológica de los elementos que conforman el proyecto de vida, y posteriormente la dimensión contextual, la cual da cuenta de las significativas diferencias que pueden existir en el proceso que nos ocupa, de acuerdo con las circunstancias en las que se vive y los recursos con los que se cuenta.

2.1. Definiciones de proyecto de vida

El concepto de proyecto de vida (PV) ha sido ampliamente explorado desde diferentes perspectivas disciplinarias, cada una aportando matices que permiten comprenderlo como una construcción tanto personal como social. Incluso dentro del mismo campo de la psicología, se han propuesto diversas definiciones que ponen énfasis en diferentes aspectos y características del tema, comenzando desde el considerarlo como un contenido o como un proceso, o como ambos a la par, tal como lo plantean Chang et al. (2025).

En su acepción más general, el PV puede entenderse como un plan de mediano o largo plazo orientado hacia metas significativas, capaz de organizar la vida cotidiana y de dotarla de sentido (Leccardi, 2009). Se ha definido también como la planificación consciente y deliberada que una persona realiza sobre su futuro, articulando objetivos,

metas y estrategias para alcanzarlos, en coherencia con sus valores, intereses y capacidades (Casares & Siliceo, 2008). Este plan no se limita a la proyección profesional, académica o económica, sino que integra dimensiones identitarias, afectivas, éticas y comunitarias (Adam, 2021), vinculando el pasado, presente y futuro en una narrativa coherente (Catão, 2007; Guichard, 2004).

Así, se puede considerar que el PV constituye un sistema integrador y orientador de representaciones que una persona tiene sobre sus diferentes áreas vitales (Erazo-Borrás, 2022). Integra las aspiraciones, intereses, valores y capacidades del individuo, en diálogo constante con su contexto sociocultural (Casares & Siliceo, 2008; Nava-Preciado, 2022), configurándose a partir de una estructura compleja de elementos relevantes para el desarrollo personal, y se transforma a lo largo del ciclo vital, en función de las interacciones entre la subjetividad, incluyendo aspectos como la agencia individual y el significado personal, y el entorno social, cultural e histórico (Bethancourt et al., 2019). Al integrar la orientación hacia el futuro con la consciencia de sí mismo, supone cumplir con la función de guiar la toma de decisiones y acciones en la vida (Di Fabio et al., 2019).

De tal modo que esta dimensión orientadora radica en funcionar como un modelo ideal de expectativas sobre la vida, a partir del cual se adoptan roles, se actúa y se interactúa en congruencia con un sentido fundamental del ser (Suárez Barro y Rojas Otálora, 2019).

De esta manera, Coscioni et al. (2021) sintetizan el PV como un plan o dirección personal, basado en la propia historia, acciones y metas significativas, y moldeado tanto por la autonomía individual como por el contexto sociocultural.

En congruencia con esta cualidad multifactorial en la que diversos autores coinciden, Nava-Preciado (2022) subraya que el proyecto de vida no debe entenderse como un plan rígido, sino como un horizonte flexible que permite organizar las inquietudes, expectativas y aspiraciones, personales y colectivas, en constante interacción con la realidad social y cultural. Desde esta óptica, la elaboración del proyecto vital es un proceso dialógico en el que el individuo negocia significados consigo mismo y con su entorno. El carácter dinámico del PV implica que este no es un constructo rígido o inmutable, sino una guía flexible que se adapta a cambios en el contexto y en la propia persona, idealmente procurando guiar las acciones y elecciones hacia un futuro deseado (Dantas, 2017).

En la adolescencia, la construcción del PV constituye una instancia formativa clave, ya que involucra la capacidad de proyectarse hacia el futuro, imaginar diferentes escenarios posibles y decidir cursos de acción que permitan alcanzar las metas trazadas (Santana-Vega, 2015). Este ejercicio de proyección implica procesos cognitivos de anticipación y planificación, así como la reflexión sobre la propia identidad y el sentido de vida (Damon, 2009; Melendro, 2014), sirviendo así como un componente central de la formación de identidad (Dantas, 2017). Sin embargo, en esta etapa se coloca un momento central pero único para el desarrollo de dichos procesos: en general, puede decirse que la necesidad de construir y reconstruir un PV cobra relevancia en cada uno de los momentos de transición importantes para el ser humano, ya que estos exigen justamente un replanteamiento de las proyecciones que habían guiado a la persona anteriormente (García et al., 2024).

La literatura coincide en reconocer el PV como un factor protector, en la medida en que está asociado con el bienestar subjetivo, la estabilidad y la autorrealización

personal (Barboza-Palomino et al., 2017; Suárez Barro y Rojas Otálora, 2019), relacionándose consecuentemente no sólo con aspectos concretos como la elección de carrera, sino con la misma satisfacción vital (Chang et al., 2025).

Se puede apreciar, entonces, un amplio panorama de elementos provisto por los estudiosos del tema, para comprender lo que es esencial al concepto que nos ocupa, y en consecuencia, para su construcción. En síntesis, de acuerdo con lo revisado, podemos hablar de cuatro puntos esenciales que caracterizan el proyecto de vida: se trata de un proceso dinámico, integrador, orientador, y protector, no solo por sus resultados sino por la satisfacción y bienestar asociados con dar una lógica personal a las experiencias vividas y a las que se buscan vivir. Esta lógica proviene tanto de las dimensiones psicológicas como contextuales que conversan dentro de este complejo sistema.

2.2 Dimensión psicológica

Una perspectiva a través de la cual suelen organizarse las variables que pueden influir en la constitución del proyecto de vida, es sobre todo a partir de las competencias personales de distintos tipos: cognitivas, como la planificación y la toma de decisiones (Sardi et al., 2021), emocionales (Lomeli-Parga et al., 2016) y motivacionales, como se entiende la autoeficacia y el sentido de propósito (Macías et al., 2020).

Puede hablarse así de las habilidades para la vida como habilidades para el establecimiento del PV, en tanto a que consisten en conocimientos y apoyos que facilitan el logro de metas, tales como la comunicación, resolución de problemas, pensamiento crítico y toma de decisiones (Montón-García, 2017). Se considera también el elemento motivacional como factor decisivo, especialmente la motivación intrínseca

en la que resultan esenciales el interés y disfrute que impulsan la acción (Bethancourt y Ceron, 2017).

Sin embargo, se propone que todas estas establecen una relación profunda e intrincada entre sí dentro de tres principales elementos que destacan en esta dimensión: la construcción identitaria, el autoconcepto y la autonomía. Estas tienen en cuenta la manera en que la personalidad y las experiencias personales orientan las metas que se trazan (Díaz-Rico y Gutiérrez-Rada, 2021), la autovaloración, percepción de determinación sobre el propio crecimiento personal y social (Díaz-Garay et al., 2020), así como la búsqueda externa e interna de aquello que una persona considera como los intereses y elecciones que le son características (Suárez-Barros et al., 2018).

Al contrario de lo que intuitivamente podría pensarse, el autoconocimiento necesario para determinar los valores e intereses mayores que han de dirigir las acciones no proviene necesariamente de algo preestablecido o previamente conocido. En concordancia con la etapa en la que de manera destacada se suele hablar del PV, la construcción identitaria implica exploración, ensayo y error para determinar una consciencia de los propios recursos y limitaciones, así como de los roles que han de integrarse (Montón-García, 2017). De esta manera, se habla de una búsqueda tanto externa como interna de elecciones características (Suárez-Barros et al., 2018) que eventualmente conformen el elemento orientador que se mencionaba previamente.

Al desarrollar la autodefinición, es decir, la construcción de identidad y proyección de metas en función de valores, intereses y aspiraciones (Rodríguez, 2021), la persona, y en particular, los adolescentes, conforman una claridad sobre quién se es y las prioridades vitales (Ryazantseva, 2021). Este autoconocimiento, desarrollo de autoestima y sentido de identidad conformarán la base para definir metas

(Ormaza-Mejía, 2019), no únicamente como ideales sino como una extensión de la persona que ya se concibe ser en principio. Es decir, el sentido de identidad y autoconcepto resultantes, la personalidad y experiencias personales orientan las metas que se trazan (Díaz-Rico y Gutiérrez-Rada, 2021).

Se podría entonces hablar de la identidad como una base duradera del desarrollo personal, que empieza con el autoconcepto o autopercepción, el cual trabaja en tiempos no solo más breves, sino más ubicados en el presente de la persona. En conjunto con la autoeficacia, la cual se relaciona estrechamente con estos conceptos, se trata de un sentido de claridad sobre quién se es, qué se puede lograr y confianza en las propias capacidades, así como las prioridades vitales personales (Ormaza-Mejía, 2019). Este es determinado por experiencias de vida significativas que conforman una conciencia profunda de necesidades, deseos, valores, fortalezas y debilidades (Bethancourt y Ceron, 2017).

Por su parte, la autonomía, también entendida como la agencia y control percibidos sobre la propia persona y la propia vida, puede definirse como la capacidad para: tomar decisiones de manera independiente, basadas en convicciones personales, influir en los resultados de eventos y acciones (Ryazantseva, 2021), actuar de forma independiente y dirigir el propio camino vital (Sardi et al., 2021), y hacer esto por voluntad propia y bajo las decisiones y capacidades del adolescente (Ardela-Cabrera et al., 2024). Se entiende la importancia de poder autoevaluarse como determinante sobre el propio crecimiento personal y social (Díaz-Garay et al., 2020) y agente de cambio

(Ramírez Hernández et al., 2025), dado que el proyecto de vida implica una toma de decisiones, no solo de un momento para toda la vida, sino de manera constante, y es

necesario creer en el valor de hacer esto para el elemento motivador y orientador propio del PV.

Finalmente, se puede hablar de un elemento casi regulador de todos estos, que permite orientar las ideas y acciones de manera intencionada, no enmarcada en el ideal sino precisamente en el autoconocimiento, autoeficacia y entendimiento (Ardela-Cabrera et al., 2024): las expectativas de vida u orientación al futuro. Estas se entienden como la capacidad de anticipar y construir el futuro deseado, además de aquello que se espera que va a resultar para una persona de acuerdo con esto (Ramírez Hernández et al., 2025), y resultan indispensables para imaginar futuros posibles, establecer metas realistas y específicas, evaluar alternativas y adquirir una coherencia entre proyectos y objetivos vitales (Ryazantseva, 2021), considerando obstáculos y pasos a seguir.

Se han observado relaciones entre determinadas expectativas de vida y comportamientos antisociales que, si bien tienden a disminuir con el tiempo, e incluso posiblemente en relación con esto, ya que estas relaciones son especialmente significativas durante la adolescencia, hablan del carácter modulador que pueden tener sobre las acciones (Rima et al., 2022); lo que se espera no necesariamente es lo mismo que lo que se quiere, pues lo que se espera está enraizado fuertemente en los factores previamente abordados de la autonomía, la autopercepción y la identidad, más que en el sentido ideal de lo que debería resultar de la vida, lo cual puede observarse también en la manera en que se pueden pensar los mejores resultados posibles presentados por la sociedad, pero esto no afectará ni contradirá la perspectiva que ya se tiene sobre uno mismo y su capacidad de alcanzar estas mismas metas, tal como sucede en el estudio de Sevilla- Santo et al. (2012).

Por tanto, y a la par, las expectativas de vida pueden ser afectadas por un autoconcepto negativo, en un ciclo de retroalimentación que destaca la importancia de un abordaje integral del tema, ya que el sentido que proveen a las acciones, y consecuentemente, a la vida, resulta afectado, lo cual disminuye aún más la perspectiva de lo que los jóvenes creen poder obtener de sus decisiones y del mundo en general (Mamani-Benito et al., 2023).

Además del autoconcepto, entre algunos otros factores que contribuyen en la formación de las expectativas de vida, pueden considerarse: el sentido de compromiso, gratitud, autodeterminación, depresión, empatía, estrés, salud percibida y la presencia de una pareja, sobre todo durante la adultez joven (An y Sun, 2025). Destacan aquí principalmente el compromiso (hallado como el factor de mayor influencia en este estudio en particular) y la autodeterminación, ya que se pueden apreciar la conexión con los otros elementos relevantes de la dimensión psicológica, particularmente con un sentido de autonomía e identidad que permitan una percepción de tener la capacidad de lograr determinados resultados a través de las propias acciones.

Por otra parte, cabe también observar aquí la mención de la presencia de una pareja: así como en la construcción de la identidad y autoconcepto, las expectativas de vida resultan íntimamente entrelazadas con las relaciones interpersonales y el contexto social en el que la persona se desarrolla, por motivos que incluyen el apoyo que se percibe, tanto como lo que se escucha y aprende de uno mismo a partir de los otros. Esto lleva a la siguiente dimensión destacada en la construcción del PV: la dimensión contextual del proceso.

2.3 Dimension contextual

El proyecto de vida en la adolescencia constituye una construcción personal y biográfica, pero inseparable del entramado sociocultural en el que se desarrolla. Este no se configura únicamente a partir de los deseos individuales, sino que emerge del encuentro dinámico entre el yo y el mundo, integrando aspiraciones personales con normas, oportunidades y limitaciones contextuales (Coscioni et al., 2021; Arzate et al., 2014; De Gaulejac, 2013).

La organización coherente y dinámica de metas, valores y estrategias que caracteriza al PV se encuentra, por tanto, influida por factores individuales y sociales. El entorno familiar, escolar, comunitario, las condiciones socioeconómicas y el momento histórico-político se constituyen en elementos determinantes que median tanto la definición de metas como las posibilidades reales de alcanzarlas (D'Angelo, 2000; Di Fabio et al., 2019; Chang et al., 2025).

En la adolescencia, etapa especialmente sensible a la influencia del contexto, el PV se articula de manera estrecha con los procesos de socialización política, participación social, pertenencia a grupos de pares y entornos educativos. Estas experiencias no solo orientan las decisiones inmediatas, sino que inciden en la construcción de horizontes futuros vinculados al activismo, la ciudadanía y la integración social (Dantas, 2017). La escuela, en particular, constituye un espacio privilegiado para reflexionar sobre el futuro; sin embargo, cuando se reduce el PV a metas de empleabilidad, se corre el riesgo de fragmentar el desarrollo identitario y limitar la capacidad de los jóvenes de construir proyectos significativos en términos sociales y personales (Adam, 2021).

El contexto sociocultural, por su parte, actúa como marco de referencia que ofrece y restringe posibilidades. La familia transmite valores y expectativas que configuran trayectorias, mientras que las normas culturales, las condiciones económicas y los cambios en el mercado laboral inciden directamente en la orientación de los proyectos. Elementos como el apoyo emocional y material, la disponibilidad de recursos económicos, la influencia de docentes y mentores, y el reconocimiento en las esferas sociales, legales y emocionales son fundamentales para fortalecer la autonomía en la construcción del PV (Montón-García, 2017; Bethancourt y Ceron, 2017; Honneth, 2003; Ormaza-Mejía, 2019; Sardi et al., 2021).

Ahora bien, en condiciones de desventaja social, como aquellas que enfrentan adolescentes en cuidado residencial, la construcción del PV se ve condicionada por la vulnerabilidad estructural. La pobreza, la violencia, la discriminación, la exclusión educativa o la falta de referentes familiares dificultan la elaboración de proyectos orientados al crecimiento integral, empujando en muchos casos a estrategias de supervivencia inmediata (Garcés-Delgado et al., 2020; Silva Gutiérrez et al., 2022). Estas circunstancias limitan la capacidad de proyectar metas a largo plazo y generan trayectorias fragmentadas que divergen de los escenarios ideales de autonomía y autorrealización.

Asimismo, las diferencias socioculturales introducen particularidades en la forma en que los adolescentes conciben su PV. En comunidades indígenas, por ejemplo, la tensión entre tradición y modernidad reconfigura los horizontes de vida, mostrando que los proyectos no pueden analizarse desde parámetros universales, sino en diálogo con los referentes culturales de cada grupo (Díaz et al., 2019). En situaciones de maternidad adolescente o migración, factores como los estigmas sociales, las políticas

educativas excluyentes o el acceso limitado a recursos refuerzan las condiciones de vulnerabilidad, evidenciando la necesidad de acompañamiento específico y políticas públicas inclusivas (Rodríguez, 2021; Ramírez Hernández et al., 2025).

En síntesis, el PV en adolescentes no puede comprenderse al margen de los factores contextuales y socioculturales que lo enmarcan. En el caso de jóvenes en cuidado residencial, la vulnerabilidad social introduce condiciones divergentes de las ideales, lo que afecta sus posibilidades de construir proyectos orientados a la autorrealización. No obstante, la presencia de apoyos significativos (familiares, educativos, comunitarios) y el reconocimiento de sus contextos culturales específicos constituyen elementos clave para transformar la vulnerabilidad en una oportunidad de inclusión social y de construcción de futuros significativos (Ardela-Cabrera et al., 2024).

Capítulo 3. Las adolescencias institucionalizadas en México

La institucionalización de adolescentes en México es un proceso administrativo y legal que comienza cuando se determina que un menor de edad carece de cuidados parentales adecuados, ya sea por abandono, violencia familiar, orfandad o otras circunstancias que vulneran sus derechos. Este mecanismo, respaldado por la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), tiene como objetivo principal la protección y restitución de los derechos de estos jóvenes (SNDIF, 2021).

El procedimiento de institucionalización inicia con la detección de una situación de riesgo por parte de autoridades judiciales o asistenciales, quienes emiten una medida de protección que deriva en el ingreso del adolescente a un Centro de Asistencia Social (CAS). Estos centros, que pueden ser públicos, privados o administrados por asociaciones civiles, están obligados a proporcionar cuidado alternativo temporal mientras se resuelve la situación jurídica del adolescente, ya sea mediante la reintegración familiar, la adopción o, en lo que suponen ser casos excepcionales, la preparación para la vida independiente (SNDIF, 2021).

Una vez dentro del sistema de acogimiento residencial, los adolescentes reciben atención integral que incluye alojamiento, alimentación, educación y servicios de salud. Sin embargo, la calidad de estos servicios varía significativamente debido a factores como la disponibilidad de recursos, la capacitación del personal y la supervisión gubernamental. Aunque el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) establece lineamientos para la operación de los CAS, persisten desafíos como el hacinamiento, la falta de personal especializado y la insuficiente atención a las necesidades emocionales y psicológicas de los jóvenes. Además, el proceso de

institucionalización a menudo se prolonga más de lo necesario, lo que puede generar afectaciones en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, como dificultades para establecer vínculos afectivos estables y una percepción de desarraigo familiar y social.

Al egresar de los centros cuando se cumple la mayoría de edad, los adolescentes enfrentan una transición crítica hacia la vida independiente, caracterizada por obstáculos estructurales y sociales. Según testimonios recopilados en diálogos intergeneracionales organizados por el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), muchos jóvenes experimentan dificultades para acceder a educación superior, empleo digno y servicios de salud, además de enfrentar estigmatización y discriminación debido a su historial de institucionalización (Secretaría de Gobernación, 2020). Esta transición, sin un acompañamiento adecuado, puede resultar en situaciones de vulnerabilidad económica, exclusión social e incluso en la participación en actividades de riesgo.

Ante estos desafíos, se han implementado diversas estrategias para mejorar la calidad de vida y las oportunidades de los adolescentes institucionalizados. Una iniciativa destacada es el Programa Nacional de Familias de Acogida, impulsado por el SNDIF, que ofrece un entorno familiar temporal y supervisado a adolescentes que no pueden reintegrarse a sus familias biológicas, con el objetivo de brindarles un ambiente de amor y estabilidad mientras se resuelve su situación jurídica (SNDIF, 2021). Además, organizaciones de la sociedad civil como Aldeas Infantiles SOS México colaboran con el gobierno mediante modelos de cuidado alternativo que priorizan la convivencia familiar y comunitaria (SIPINNA, 2025).

Se han promovido también políticas públicas para facilitar el egreso, como programas de acompañamiento permanente que incluyen apoyo psicológico, capacitación laboral y acceso a vivienda (Secretaría de Gobernación, 2020). Un ejemplo es el esfuerzo del SNDIF para desarrollar habilidades socioemocionales y laborales en jóvenes egresados, capacitándolos para tomar decisiones informadas sobre su proyecto de vida (SIPINNA, 2017).

A pesar de estos avances, persisten áreas críticas que requieren atención urgente. La falta de datos consistentes y evaluaciones integrales sobre las trayectorias de los jóvenes egresados dificulta el diseño de políticas efectivas. Además, es esencial fortalecer la coordinación entre instituciones gubernamentales, organizaciones civiles y el sector privado para garantizar que los adolescentes reciban apoyo continuo más allá de la institucionalización. La reforma constitucional de 2020, que reconoce a los jóvenes como sujetos de derecho y manda la creación de una Ley General de Juventudes, representa una oportunidad histórica para establecer mecanismos específicos que protejan a esta población (World Vision México, 2022).

La transformación del sistema de acogida residencial en México depende finalmente de un enfoque de derechos humanos que priorice la participación activa de los adolescentes en las decisiones que afectan sus vidas, asegurando que tengan una oportunidad justa para desarrollarse plenamente en sociedad (UNICEF, 2019).

3.1 Adolescencias vulneradas

La marginación puede entenderse como una compleja serie de procesos ubicada en un contexto y basada en un desequilibrio de poder, sistemáticamente dirigida hacia ciertos

grupos o individuos. Tiene consecuencias sobre la salud física y mental de aquellas personas que la experimentan dado que implica su exclusión de aquellos espacios físicos e interpersonales que son, por derecho, fundamentales para el cuidado y promoción del bienestar, y específicamente afecta al desarrollo de la juventud (Causadias y Umaña-Taylor, 2018). No se trata simplemente de pobreza económica, sino de una exclusión multidimensional que niega el acceso pleno a los derechos, recursos y oportunidades que deberían estar disponibles para todos los miembros de la sociedad (Haro Alvarez et al., 2018). Esta exclusión opera a través de mecanismos sociales, económicos, políticos y culturales que segregan y mantienen a ciertos grupos en los márgenes, impidiendo su participación efectiva en la vida comunitaria y el disfrute de una vida digna (Perez Sainz, 2021).

Esta condición de marginación se relaciona directamente con la vulneración sistemática de derechos humanos fundamentales. Cuando un individuo o grupo es marginado, se le niega el acceso a la educación, la salud, la vivienda digna, la participación política y a un entorno familiar protector, lo que constituye una violación directa de los principios establecidos en instrumentos legales como LGDNNA (2024). Así, es una condición de marginación la que tiende a perpetuarse a través del descuido y falta de regulación de los Centros de Asistencia Social, de la que se proviene frecuentemente cuando el derecho a la familia ha sido vulnerado (puesto que esta vulneración no suele ocurrir nunca sola), y a la que se vuelve cuando no existe un plan para el egreso o los recursos necesarios para concretarlo.

La confluencia de la marginación y la vulneración de derechos cristaliza en lo que se conoce como vulnerabilidad social. Este concepto va más allá de la noción de

riesgo; describe una condición permanente de desventaja y fragilidad en la que se encuentra una persona o grupo debido a la falta de recursos, capital social y redes de apoyo para enfrentar las crisis o transiciones de la vida (Lenta y Zaldua, 2020). La vulnerabilidad social es a la vez causa y consecuencia de la marginación, creando un ciclo difícil de romper sin intervenciones específicas (Argüelles, 2020).

En la adolescencia, estar en situación de vulnerabilidad social implica consecuencias profundas y particularmente críticas para el desarrollo (Peek, 2023). Esta etapa vital, crucial para la formación de la identidad, la autonomía y el proyecto de vida, se ve severamente comprometida cuando los soportes básicos fallan. Tiene consecuencias sobre la salud física y mental de aquellas personas que la experimentan dado que implica su exclusión de aquellos espacios físicos e interpersonales que son, por derecho, fundamentales para el cuidado y promoción del bienestar (Gomez-Perez y Vargas-Jimenez, 2024). Un adolescente en esta situación enfrenta no solo la falta de recursos materiales, sino también el impacto en su salud mental, con mayores riesgos de padecer ansiedad, depresión y baja autoestima (Villegas et al., 2020; Lugo y Guerra, 2024), además de ver limitadas sus oportunidades educativas y laborales futuras (Alfaro Ramos, 2024; Moreno Rubio y Plancarte Escobar, 2024).

Implicaría, por tanto, que las políticas públicas dirigidas a esta población deben trascender el enfoque asistencialista y adoptar una perspectiva de derechos humanos y de ciclo vital. Es necesario implementar acciones que no solo palién las carencias inmediatas, sino que reconstruyan el tejido social alrededor del adolescente, fortaleciendo sus capacidades y proporcionando los apoyos necesarios para una transición exitosa a la vida adulta. Esto incluye, indispensablemente, escuchar e

incorporar sus voces en el diseño de los programas que les afectan, garantizando que su derecho a participar sea restituido.

3.2 El efecto del acogimiento residencial en las adolescencias

El acogimiento residencial, si bien surge como una medida de protección necesaria ante la vulneración de derechos, conlleva una serie de efectos profundos y complejos en el desarrollo de los adolescentes. La separación del núcleo familiar, aunque sea por causas justificadas, representa una ruptura traumática que sienta las bases para desafíos emocionales y psicológicos significativos (Martinez Miguel et al., 2021). Muchos jóvenes institucionalizados internalizan sentimientos de abandono, pérdida y baja autoestima, al cargar con el estigma de haber sido "separados" de su familia biológica. Esta herida emocional inicial puede dificultar su capacidad para establecer vínculos de confianza sólidos con cuidadores y pares dentro del centro, creando un entorno interior de desapego como mecanismo de defensa (Pereira et al., 2020).

Tal como destacan Manzo Chávez et al. (2021), las condiciones de incertidumbre, respecto a recursos tanto materiales como emocionales, propician un deficiente desarrollo socioemocional que resulta en una falta de habilidades sociales, las cuales contribuyen a las dificultades de integración y adaptación social al egresar. La vida en una institución, a menudo no supe la atención individualizada y el afecto constante que se requiere para el establecimiento de vínculos seguros y la regulación de emociones (Mota et al., 2022). Esto limita las oportunidades de los adolescentes para aprender a gestionar conflictos, expresar emociones de forma saludable o desarrollar empatía, habilidades cruciales para la vida autónoma (Kim y Jang, 2020).

Más allá del ámbito socioemocional, el entorno institucional impacta directamente la construcción de la identidad y la autonomía del adolescente (Lemos et al., 2021). Esta falta de agencia y control sobre su propio proyecto de vida puede generar apatía, desmotivación y una sensación de futuro truncado, donde sus aspiraciones personales se ven opacadas por las limitaciones del sistema (Alves et al., 2024).

La preparación para la vida independiente constituye uno de los mayores puntos de quiebre del sistema. Aunque los Centros de Asistencia Social (CAS) tienen el mandato de proporcionar herramientas educativas y laborales, la realidad evidencia una preparación académica y técnica insuficiente (Guapholm y Little, 2020). Muchos adolescentes egresan con niveles educativos por debajo de la media para su edad y sin ninguna formación vocacional concreta, lo que restringe drásticamente sus oportunidades laborales a empleos informales, precarios y mal remunerados, perpetuando el ciclo de pobreza del que, en muchos casos, provienen (Trubey et al., 2024).

El momento del egreso representa una transición abrupta y crítica hacia la vulnerabilidad extrema. De la noche a la mañana, estos jóvenes deben enfrentarse al alto costo de la vida, la búsqueda de vivienda y la necesidad de sostenerse económicamente, todo ello con un apoyo económico mínimo o nulo y una red de apoyo social sumamente frágil o inexistente. Esta combinación de factores, sumada a las deficiencias previamente mencionadas, propicia la repetición de las situaciones de exclusión de las que los NNA vulnerados en su derecho a su familia proceden en primer lugar,

aumentando su riesgo de sufrir carencias materiales, explotación laboral e involucramiento en actividades delictivas (Landry et al., 2024).

La salud mental emerge como una preocupación central y transversal en este proceso. La experiencia de la institucionalización, unida a historias previas de adversidad, eleva exponencialmente la prevalencia de trastornos de ansiedad, depresión mayor y estrés post-traumático entre los jóvenes egresados (Leiting et al., 2024). Sin un acceso garantizado y continuo a servicios de salud mental especializados y culturalmente competentes, estas condiciones no tratadas se convierten en una barrera adicional para su integración social y su bienestar general, dificultando su capacidad para mantener un empleo o continuar sus estudios (Sanchez-Sandoval et al., 2022).

De esta manera, la evidencia corrobora que la institucionalización prolongada tiene un impacto profundo en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, afectando particularmente sus patrones de apego y su capacidad de autorregulación. Los estudios muestran que los jóvenes en acogimiento residencial presentan mayores índices de inseguridad en sus relaciones de apego, en comparación con sus pares que crecen en entornos familiares (Subasi y Yildiz, 2022). Esto no solo dificulta la formación de vínculos significativos dentro de los centros, sino que también se asocia con menores niveles de recursos aprendidos (es decir, aquellas habilidades cognitivas y emocionales que permiten afrontar situaciones estresantes), creando una doble vulnerabilidad que compromete su transición a la vida adulta.

Respecto a esto, las revisiones sistemáticas existentes pintan un panorama preocupante sobre la efectividad de las intervenciones actuales: estas muestran mejoras pequeñas y significativas solo a corto plazo (0-6 meses) en problemas internalizantes y

externalizantes, sin efectos sostenidos a largo plazo y con una calidad de la evidencia general calificada como baja o muy baja (Trubey et al., 2024; Kvamme et al., 2022). Esto subraya la urgencia de reemplazar los modelos de cuidado tradicionales, centrados en la provisión de servicios básicos y intervenciones aisladas, por aproximaciones intencionales, longitudinales y estructurales que prioricen el establecimiento de relaciones estables, sensibles y predecibles con figuras cuidadoras capacitadas (Muzi et al., 2024; Trubey et al., 2024).

Por lo tanto, la transformación del sistema de protección mexicano demanda una reingeniería fundamental que coloque el fortalecimiento de los vínculos afectivos, la reparación de los mecanismos de vergüenza y autocrítica, y el desarrollo de la resiliencia en el centro de las intervenciones. Esto implica no solo aumentar la asignación de recursos, sino también implementar rigurosos procesos de selección y formación permanente para el personal educativo, basados en evidencia sobre apego y trauma (como la Terapia Centrada en la Compasión), así como diseñar planes de egreso progresivo que extiendan el acompañamiento más allá de la mayoría de edad y que estén sustentados por evidencia sólida (Kvamme et al., 2022; Gaupholm y Little, 2020).

Como señalan los jóvenes egresados en el estudio de Gaupholm y Little (2020), el apoyo debe ser integral, abarcando salud mental continua, orientación laboral real, apoyo económico para la vivienda y, crucialmente, un sentido de pertenencia y comunidad que mitigue la abrupta soledad de la independencia. Solo mediante una estrategia integral que combine la excelencia en el cuidado residencial con la promoción activa de la reintegración familiar o el acogimiento familiar, y que esté respaldada por políticas públicas de largo alcance y evaluación rigurosa, se podrá romper el ciclo de

marginación y ofrecer a estas adolescencias vulneradas una auténtica oportunidad de construir proyectos de vida plenos y sostenibles.

Capítulo 4. Estrategia metodológica

En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo. De acuerdo con Vasilachis de Gialdino et al. (2016), este es un proceso de indagación inductivo, interpretativo y reflexivo, cuyo objetivo es profundizar en las experiencias humanas en sus contextos naturales para captarlas en conceptos y significados que contribuyan a la comprensión del mundo desde la teoría. Este tipo de investigación requiere una aproximación flexible, que permite explorar fenómenos poco estudiados, identificar sus variables constitutivas y desarrollar teorías que los expliquen (Creswell, 2007). No obstante, el interés central no es la formulación de leyes universales, pues los sujetos y fenómenos están profundamente ligados a sus circunstancias. En cambio, se busca validar el conocimiento en relación con las propias realidades de los sujetos (Flick, 2007).

Este enfoque es particularmente adecuado para comprender contextos complejos y dar protagonismo a las voces de los actores sociales, lo cual contribuye a su empoderamiento. Esto resulta esencial cuando se trabaja con poblaciones históricamente marginadas y poco exploradas en la investigación social, como aquellas ubicadas en los márgenes sociales de México. Estas consideraciones coinciden con los postulados de la etnografía crítica, enfatizando tanto la generación de teoría como las acciones participativas.

4.1. Paradigma epistemológico

El presente trabajo se enmarca en el paradigma construccionista social o interpretativo, cuya premisa fundamental es que los significados, el conocimiento y la realidad son construcciones sociales que emergen de procesos de interacción (Berger & Luckmann, 1967; Gergen, 1996). Desde esta perspectiva, las realidades no son descubiertas sino

construidas socialmente, a través del lenguaje y la práctica cotidiana. Así, la búsqueda del conocimiento debe orientarse a comprender los significados que configuran dichas realidades en su complejidad, en lugar de intentar aislarlos de ella (Creswell, 2007; Kivunja & Kuyini, 2017). El construccionismo social considera que el conocimiento es generado colectivamente y se encuentra profundamente anclado en contextos sociales, culturales y políticos. La cultura y las prácticas que la constituyen son estructuras preexistentes que configuran los procesos cognitivos individuales (Hernández, 2008). De acuerdo con Denzin y Lincoln (2011), la etnografía se sitúa de manera coherente dentro del paradigma construccionista, ya que busca comprender los significados que los sujetos atribuyen a su mundo cotidiano mediante una inmersión profunda en sus contextos culturales.

4.2. Método

Se emplea el método etnográfico como vía de aproximación progresiva al escenario de estudio, permitiendo a quien investiga, integrarse gradualmente a la dinámica institucional. Aunque la etnografía surgió como "el estudio de los pueblos", actualmente se concibe como una estrategia transdisciplinaria que permite investigar una amplia diversidad de sujetos y contextos. En términos generales, puede entenderse como la descripción e interpretación de las prácticas y significados compartidos por un grupo social, ya sea en su vida cotidiana o respecto a una problemática particular, siempre desde la perspectiva de los propios actores (Restrepo, 2016).

Por su parte, Hammersley y Atkinson (2007) subrayan que, aunque muchas etnografías se desarrollan dentro del enfoque interpretativo, también es posible articularlas con marcos críticos o postestructuralistas, lo cual amplía su potencial para

analizar dimensiones de poder, desigualdad o resistencia en las culturas estudiadas. En este sentido, los objetivos de la etnografía como estrategia metodológica se alinean con los principios del construccionismo social, al proponerse comprender las prácticas significativas de un grupo desde su propio marco de referencia, sin imponer categorías externas, pero reconociendo la posibilidad de dialogar con marcos teóricos más amplios y críticos.

En este contexto, resulta fundamental el concepto de "descripción densa" propuesto por Geertz (1973), quien sostiene que el objetivo de la etnografía no es únicamente registrar lo que ocurre, sino interpretar las múltiples capas de significado que envuelven las acciones humanas en su marco cultural. Esta forma de descripción constituye una base metodológica y epistemológica del enfoque interpretativo, pues busca revelar la lógica interna de los símbolos y actos sociales desde la mirada del propio grupo.

La etnografía busca así interpretar las prácticas y valores culturales no como elementos aislados, sino como entramados simbólicos cuyo significado puede no ser evidente ni siquiera para los propios miembros del grupo (González Morales, 2003). Según Guber (2011), este método exige del investigador una disposición abierta que va desde la "ignorancia metodológica" hasta el reconocimiento de una cultura ajena. Ello implica interpretar y describir esa cultura para hacerla comprensible a quienes no pertenecen a ella. Esta apertura se logra mediante la exposición directa al campo, con el investigador actuando como instrumento principal, portador de su propio bagaje sociocultural, y a través de técnicas planificadas de contacto con la población.

Dentro del amplio espectro de la etnografía, el presente estudio se ubica en la microetnografía, situada en el extremo del continuo determinado por la complejidad de

la unidad social a describir. Esta modalidad se enfoca en una sola unidad o institución, aunque pueda observarse en distintas situaciones sociales (Murillo & Martínez-Garrido, 2010). Su enfoque acotado permite una implementación más eficiente en cuanto a recursos y tiempo, y responde a objetivos específicos.

4.3. Contexto

El escenario de observación y participación será un Centro de Asistencia Social (CAS) en la ciudad de Morelia, Michoacán. Este centro ha sido denominado como “de Transición” a partir de la aplicación de un modelo que tiene como objetivo la preparación de los adolescentes para el momento de egresar del sistema de asistencia social.

Este modelo surgió al observar la falta de recursos psicológicos, materiales y sociales con la que los y las jóvenes se encontraban al cumplir la mayoría de edad y egresar de las instituciones, desembocando en situaciones de riesgo para ellos, tales como el embarazo no planificado, la delincuencia, las adicciones o la malnutrición. Con la misión de generar un cambio en la historia de la vida de las adolescencias en esta situación, se creó un programa asentado sobre los precedentes del trabajo de diversos profesionales del cuidado latinoamericanos, especializados en el neurodesarrollo y temas afines. Dos vertientes teóricas informan aquello que se implementa en este programa: el modelo de terapia de aceptación y compromiso (ACT por sus siglas en inglés) y el enfoque informado sobre el trauma (TIA por sus siglas en inglés).

Los elementos clave implementados desde este modelo son los siguientes:

- Elaboración del proyecto de vida a través de las habilidades para la vida, la capacitación para el trabajo, las instituciones educativas adecuadas a los planes

proyectados por las adolescencias, y la vinculación laboral mediante una red de microempresas creada con tal propósito.

- Capacitación del personal y colaboradores en el TIA para el acompañamiento de los y las adolescentes, tanto dentro del CAS como incluso en los lugares de trabajo que los jóvenes van ocupando.
- Planes de trabajo personalizados para cada adolescente, ejecutados a través de sus respectivas agendas y evaluaciones. La estructuración y organización de las agendas son asistidas por el personal, pero su contenido es elegido por los adolescentes.
- Trabajo personal a través de la arte terapia para la regulación emocional, así como de otras comisiones derivadas y dedicadas al arte o al deporte; y mediante el proporcionamiento de terapia psicológica semanal para cada joven.
- Colaboraciones con colectivas para la capacitación y formación de determinados temas.
- Normalización de temas relacionados a la neuro divergencia y la diversidad.
- Establecimiento de espacios de diálogo, socialización y contención para cuidadores, en conjunto con otros cuidadores de Latinoamérica.

Este modelo ha sido ejecutado también en otras entidades federativas de México con las que se mantiene comunicación. Dentro del estado de Michoacán, fue primero llevado a cabo en 2018 en un CAS para adolescentes del sexo femenino, entre los 14 y 18 años de edad. Le distinguió de su aplicación en otros estados la búsqueda de la desinstitucionalización, abandonando el uso de uniformes, guardias en las entradas y vigilancia constante de las adolescentes en sus salidas del CAS, esto en favor de la confianza como principio para la realización de todas las actividades. No fue sino hasta

tres años después que se extendió su aplicación para la conformación de un CAS para adolescentes del sexo masculino, que es donde se ubica el presente trabajo. El proceso de extender esta forma de trabajo se ha encontrado con diversas dificultades.

En el centro se encuentran en la actualidad 30 adolescentes usuarios, si bien este número varía frecuentemente, oscilando entre los 29 y los 35 de acuerdo con los ingresos, referidos por parte de la Procuraduría de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes del estado de Michoacán en coordinación con la Fiscalía General de Michoacán, y los egresos, dados por principalmente por la reintegración a la familia de origen, la mayoría de edad o la deserción voluntaria. La capacidad límite del CAS, según su disponibilidad de espacios, recursos básicos y personal para su atención, es de 36 jóvenes.

El personal de la institución está conformado por un director, una asistente administrativa, una cocinera, cuatro guardias de seguridad repartidos en dos parejas de turnos rotativos, y diez asistentes o guías, repartidos también en parejas: una por la mañana de lunes a viernes, una por la tarde de lunes a viernes, dos en turnos rotativos durante las noches (nocturno A y nocturno B), y una en turno de jornada, en los fines de semana y días festivos, a la que se une también otra cocinera. Respecto a las tareas de cada trabajador, el director y la asistente administrativa atienden precisamente de todas las cuestiones administrativas, legales y burocráticas, incluyendo los expedientes de los adolescentes y la solicitud de los recursos necesarios para su atención. La cocinera, presente durante el turno matutino, se encarga de la preparación de los alimentos para el desayuno, refrigerio y comida, y previamente para la cena; sin embargo, la asistente vespertina llegada a finales de 2023 se encarga actualmente de los alimentos de tarde y noche.

Los guardias cuidan la entrada y salida de personal, adolescentes y cualquier visitante. Realizan esta tarea desde el recibidor del edificio, separado por una puerta del interior del mismo, regularmente cerrada con llave y abierta solo por petición a ellos y con autorización de los guías y/o el director, condiciones que se repiten para la puerta al exterior. Toda entrada y salida se registra en un libro, y se cuenta con uno para los adolescentes y uno para todos los demás. Además, toda entrada y salida es también reportada por los guardias al director por mensajería instantánea. Los guardias cuidan también de los bienes resguardados en el recibidor, tanto aquellos destinados para el reabastecimiento del centro como las posesiones que el resto del personal y los adolescentes dejan durante el día. Finalmente, atienden cuando es necesario a la resolución de conflictos con y entre los adolescentes, en especial en caso de que los problemas escalen a un nivel físico.

Por su parte, los guías o asistentes son responsables de la atención personal hacia los adolescentes y la supervisión de sus actividades cotidianas. Si bien los guardias, el director y la cocinera participan también de tales responsabilidades, es la tarea principal de los asistentes el observar, apoyar y reportar el día a día dentro del CAS. Asisten desde la repartición de los alimentos, los medicamentos para quienes los toman y el dinero cuando se necesita para el transporte y gastos cotidianos de los jóvenes, hasta el cumplimiento de sus horarios (la hora de levantarse, de asistir a la escuela, de realizar sus tareas o sus aseos, de regresar por la noche). Están al tanto de las necesidades particulares de cada joven así como de la institución, atienden los conflictos en primera instancia, y se mantienen en comunicación constante con el director.

Aunado al personal interno se encuentra un número de profesores externos que varían según la temporada, una que imparte clases regulares para quienes no asisten

presencialmente a una escuela, y otros dedicados a la capacitación en otras áreas, tales como la carpintería, la barbería, la elaboración de velas y jabones, el inglés y la asistencia técnica para odontología. Por último, se presentan cada semana dos psicólogas del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Michoacán (DIF), una principalmente encargada de llevar los expedientes y el seguimiento psicológico de los adolescentes, y una para cuestiones cognitivas y académicas, en especial para aquellos con algún tipo de discapacidad. En relación con estos últimos actores, cabe señalar la posición de la misma dentro del DIF, sistema regulador y proveedor en constante interacción con el centro, por lo cual algunos trabajadores del mismo asisten ocasionalmente al centro.

El espacio en el que actualmente se localiza este CAS es una casa de dos pisos, con un patio central que la divide en lo que se podría considerar una sección anterior y una posterior. En la sección anterior se encuentra el espacio previamente escrito como recibidor, adaptado para el control de seguridad. Separado por una puerta se encuentra el recibidor interno de la casa, donde se despliegan mesas y sillas cuando es necesario para las clases y talleres. Tiene un baño pequeño, está comunicado por una ventana con la cocina, directamente con el comedor, y por una puerta con las escaleras para el segundo piso. En el segundo piso se encuentra una parte de las habitaciones que los jóvenes comparten en grupos de cuatro, cada cual con su propio cuarto de baño. Además, entre las habitaciones se ubica el espacio destinado a la dirección, única “habitación” sin puertas, con únicamente dos escritorios para el director y su asistente, con una ventana alta hacia el patio central. Esta pared con ventanales coincide con una de las del comedor, que también cuenta con la puerta hacia el patio.

En el patio se encuentra un kiosco, un pequeño cobertizo para las herramientas de limpieza y artículos similares, y la entrada a un almacén adaptado para los alimentos, con puertas y ventanas transparentes que pueden verse directamente desde la cocina. En la parte posterior del edificio se encuentra otro grupo de habitaciones divididas en tres pisos, a las cuales se puede acceder mediante las escaleras en esta parte del patio. El último piso cuenta con un acceso a la azotea, donde los jóvenes lavan y tienden su ropa.

Si bien se destaca la variación individual de las actividades de los adolescentes, se pretende que todos cuenten con tiempo de comidas, quehaceres domésticos, educación y/o trabajo, ocio y descanso. Las tres comidas principales tienen horarios relativamente fijos pero que se extienden según lo necesario, y los tiempos de refrigerios son variables. El acceso a la cocina es usualmente supervisado por los asistentes en turno, y algunos muebles de la cocina se encuentran bajo llave. Las tareas domésticas se asignan a cada joven según sus horarios, de modo que hay alguien responsable por la limpieza de cada espacio común por la mañana, otro por la tarde y alguien más por la mañana. Estos roles se rotan semanalmente, y al terminarlos, los guías envían fotos al director como evidencia de que se cumplieron.

Las salidas de los adolescentes por ocio, socialización o actividades extracurriculares son permitidas hasta las 7 p.m., hora a la que se espera que estén de regreso como regla general. El CAS cuenta con red wi-fi, el cual representa una de las principales fuentes de entretenimiento para aquellos que cuentan con teléfonos celulares u otros dispositivos. No cuenta con televisión ni ningún otro aparato electrónico de uso generalizado.

Cabe destacar, por último, la gran cantidad de cambios estructurales a los que este CAS particular ha sido sujeto en el último año. Tales cambios incluyen: un cambio

de instalaciones debido a las malas condiciones del edificio previo, cambio de personal directivo dentro del centro y a nivel del DIF, cambios de guías trabajadores de la institución, y los consecuentes cambios generados por estos en cuanto a normas, procesos administrativos, formas de relación, manejo de conflictos y expectativas hacia los adolescentes; todo esto aunado a la constante fluctuación en el número de los adolescentes internos.

4.4. Participantes

Se utilizará una selección intencional de participantes, que consiste en la inclusión de aquellos casos y situaciones que son relevantes para proporcionar información respecto a las preguntas y objetivos propuestos, especialmente a los casos críticos para la comprobación de supuestos, y la elección de contextos donde habrá mayores posibilidades de establecer relaciones productivas (Maxwell, 2013). Este tipo de selección es necesaria especialmente debido a una preocupación central de la etnografía: el acceso, y la manera en que sus condiciones afectarán al trato con la investigadora, y, por tanto, a los datos (Banister et al., 2002).

El proceso de selección de participantes, además, se llevará a cabo a través de un proceso, siguiendo las etapas que describe Flick (2015): elección inicial de instituciones, identificación de situaciones dentro de la institución relevantes para el tema a tratar, selección de momentos concretos donde estos temas se hagan notables, y elección de posteriores situaciones que contribuyan a los mismos, de manera flexible y abierta.

Hasta este punto, se ha hecho referencia a la selección de participantes abarcando de manera general a todos los y las integrantes de un CAS. Se incluyen a los

adolescentes usuarios de la institución, todos ubicados entre los 15 y 18 años por su cercanía al momento de egreso de las instituciones, posible a partir de la mayoría de edad. Además, se contemplan también a los guías y directivos, y en menor medida pero igualmente como actores en el escenario, a los otros trabajadores que asisten a la institución. La inclusión de tales participantes se debe al supuesto de que las relaciones sociales y de apoyo forman parte del proceso de construcción de proyectos de vida (Guamán y Saquipulla, 2010; Yu y Deutsch, 2020). Esta selección generalizada se ha hecho debido a que las estrategias metodológicas elegidas exigen una postura abierta respecto a la selección, ya que no es posible asegurar de antemano qué y cuántos informantes serán capaces de contribuir significativamente al estudio (Taylor y Bogdan, 1987).

Es importante hacer mención, por otra parte, de la selección de los informantes clave, en particular para la realización de entrevistas. Se aplicó igualmente la selección intencional de participantes críticos (Restrepo, 2016).

Con la intención de preservar la confidencialidad de la información, se intercambiaron los nombres reales por otros ficticios para identificar los discursos correspondientes a cada persona, tanto dados en entrevistas como durante las narrativas de los diarios de campo obtenidos, de acuerdo con la tabla siguiente:

Participante	Datos sociodemográficos	Nombre ficticio
Cuidador	Hombre de 25 años	Raul
Cuidadora 1	Mujer mayor de 30 años	Laura
Cuidadora 2	Mujer mayor de 30 años	Alma
Cuidadora 3	Mujer de 23 años	Caro

Adolescente 1	Hombre de 16 años, estudia la preparatoria	Carlos
Adolescente 2	Hombre de 16 años, estudia la preparatoria	David
Adolescente 3	Hombre de 15 años, no estudia	Pablo
Adolescente 4	Hombre de 16 años, estudia la secundaria	Mauricio

4.5. Técnicas y/o estrategias de recolección de información

Las consideraciones mencionadas respecto a la selección de participantes son apropiadas e incluso requeridas para el uso de las técnicas de recolección de información elegidas.

En primer lugar, la observación participante es adecuada para captar todo aquello que no necesariamente puede ser previsto durante un diseño inicial. Se trata de una técnica en la que es el o la investigadora quien se aproxima a los participantes y no al contrario, adentrándose en su contexto como cualquier otro recién llegado. Consiste en atestiguar, registrar y describir detalladamente todas las perspectivas presentes en el contexto de investigación, tomando datos de todas estas y sus interrelaciones, presentes incluso en las interacciones más informales. La observación permite ir más allá de lo explícito en las palabras, mientras que a partir de su carácter “participante” es posible entender los significados subyacentes a las conductas, sin recurrir a adivinarlos, puesto

que quien investiga llega a involucrarse lo suficiente para vivir tales prácticas como un practicante originario (Páramo y Duque, 2018).

En su característica ambigüedad, la observación participante permite al investigador moverse entre dos roles: el del observador que se ubica como un ser externo al grupo que registra y sistematiza lo que sucede a su alrededor, y del participante, que aprende y lleva a cabo actividades y comportamientos propios de los miembros originarios. Ambas perspectivas aportan información complementaria sobre los sujetos de estudio, quienes finalmente son quienes determinan en gran medida el nivel de implicación, y, por tanto, el uso de cada rol (Guber, 2011).

Esta técnica de recolección se presenta frecuentemente mano a mano con el método etnográfico, por lo que se han mencionado algunas de las características que son relevantes al hablar de su proceso de aplicación. En primer lugar, es fundamental el establecimiento del rapport, es decir, un clima de confianza en el que las personas puedan actuar de la manera más natural posible aun estando bajo la mirada de un investigador. La elección de informantes clave, niveles de involucramiento en las diferentes actividades de la comunidad, entrevistas a realizar e incluso la posibilidad de usar medios de indagación más directos o invasivos, dependen del establecimiento de una relación adecuada con los participantes (Taylor y Bogdan, 1987).

Sin embargo, como se ha señalado, la observación participante, comprendida y practicada adecuadamente, entra en juego en el momento en que se dan las primeras interacciones con el contexto y los participantes, y aunque resulta fundamental para la conducción de la investigación el lograr el clima relacional adecuado, es también de gran importancia que la investigadora pueda, desde ese primer momento, colocarse en un “punto ciego” desde el cual ejercer lo que se podría entender como una ingenuidad

intencionada, receptiva y a su vez dispuesta para la participación (Peralta Martínez, 2009).

De esta manera, el mismo acercamiento para la petición de acceso y la presentación constituye el inicio del procedimiento de recolección de información. El nivel y forma de involucramiento están en todo momento asociados a los acuerdos establecidos con los participantes. Como premisa se ha hecho hincapié en evitar la percepción de la investigadora como evaluadora o docente, con motivo de propiciar la participación.

Por otro lado, se hará uso también de entrevistas a los diferentes integrantes del CAS. En la investigación cualitativa, la entrevista se entiende como un esfuerzo colaborativo enfocado a explicitar las experiencias y vivencias relevantes para el o la entrevistada respecto al tema de interés, si bien elementos no previstos pueden presentarse durante este intercambio. Se ha hablado incluso de una “entrevista empática”, diferenciada de las entrevistas tradicionales por considerar a quien entrevista más como un cómplice que como una autoridad (Denzin y Lincoln, 2015). La información recopilada de esta manera es elaborada colaborativamente, más que meramente descubierta.

Como parte de los acercamientos iniciales, dentro de los cuales se cuentan las presentaciones y negociaciones con directivos y trabajadores, se considera necesario conocer datos básicos sobre el CAS y su funcionamiento, para lo cual se aplicarán algunas entrevistas iniciales a dichos participantes.

La entrevista etnográfica puede considerarse un tipo de entrevista semiestructurada que se caracteriza, por un lado, por requerir ubicarse dentro de interacciones casuales, de manera que no resulten en intervenciones invasivas que

perjudiquen el contexto; por otro lado, sí ha de reconocerse como una entrevista, dar las explicaciones a las preguntas que sean requeridas, y contar con preguntas cuyo objetivo es descriptivo, estructural, y/o de contraste (Flick, 2007).

Este tipo de entrevista puede realizarse con un esquema previamente elaborado, como en el caso de los acercamientos iniciales. Sin embargo, se encuentra más típicamente como una parte de la observación participativa, flexible y abierta, que toma de las conversaciones surgidas orgánicamente la información de interés, con pocas ideas preestablecidas para su indagación (Tarrés, 2013). De tal modo se conducirán las entrevistas con aquellos participantes que sean seleccionados con tal propósito, de acuerdo con los puntos clave que se hallen sobre el proceso de construcción de proyectos de vida durante la ejecución de la observación.

4.6. Estrategia analítica

El análisis de los datos, será de tipo temático. Se llevará a cabo a lo largo de la recogida de los mismos, de manera que los hallazgos de cada etapa puedan guiar los pasos a seguir respecto a los participantes, las situaciones y documentos a observar, así como a los temas a tratar en entrevistas. Además, el análisis continuo permite el ajuste y replanteamiento de los mismos supuestos base de la investigación, lo cual es necesario para generar un sistema de conceptos que represente la realidad estudiada, en vez de intentar encajar esta en las concepciones preestablecidas del investigador (Taylor y Bogdan, 1987).

Una vez establecidas tales consideraciones, se plantea un proceso de análisis que seguirá esencialmente el siguiente camino:

- Constitución del corpus del discurso, incluyendo todos los registros de observación, diarios de campo y transcripciones de entrevistas realizadas desde el momento de acceso al escenario.
- Lectura general, identificación y registro de nociones y categorías emergentes.
- Establecimiento explícito y ajuste de los índices e indicadores que guiarán la codificación, derivados de los objetivos y supuestos del estudio.
- Codificación, sistematización y refinamiento de los códigos, así como de las categorías que puedan organizarlos.
- Revitalización de los datos, es decir, regreso a la relación de los mismos con el contexto, especialmente en el análisis intensivo final pero también con la obtención de cada nuevo registro o entrevista sobre la que se pondrá a prueba y modificará el sistema de códigos construido.
- Redacción de la descripción narrativa, incluyendo los organizadores surgidos.

4.7. Aspectos éticos

Si bien la etnografía se define a sí misma como la práctica de describir un entorno cultural desde la perspectiva de sus participantes, han de señalarse sus limitaciones al ser llevada a cabo por alguien que no es originario del entorno en cuestión. La observación participante, tan característica del método, pretende acercar al observador a los integrantes de un grupo casi al punto de convertirlo en uno, mas la posibilidad real de esto ha sido ampliamente discutida a lo largo de la historia etnográfica.

Se aboga, por tanto, por la declaración intencional de la reflexividad, es decir, el reconocimiento de las características y posiciones del investigador que inevitablemente interactúan con sus observaciones e interpretaciones de aquello que estudia,

especialmente donde existan desbalances de poder sociales (Cresswell, 2009; Erickson, 2018). En el contexto del presente estudio, con interés de aclarar el marco desde el que se darán mis observaciones, reconozco no haber formado parte en ningún momento del grupo correspondiente a las adolescencias institucionalizadas ni de los trabajadores de tales instituciones, habiendo crecido rodeada principalmente de familias consideradas típicas en la sociedad mexicana y michoacana en particular.

Como medio auxiliar para detectar la influencia que mis propias ideas y experiencias podrían estar teniendo sobre mis observaciones, he recurrido al uso de una sección de los registros de observación dedicada a las suposiciones e interpretaciones que hago durante la realización de los mismos.

El reconocimiento de dichas circunstancias tiene una intención no únicamente de encuadre metodológico, sino de tipo ético, en referencia al lineamiento básico de respeto a los derechos, dignidad y bienestar de los participantes, para lo cual es necesario interferir en el medio de recolección de datos únicamente desde una posición planificada en un diseño adecuado. En atención a este mismo principio, el presente trabajo se regirá también por los artículos del Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) referentes a la confidencialidad, el mínimo perjuicio, la apertura y disponibilidad para proporcionar toda la información requerida por los participantes. Se ha hecho uso del consentimiento informado, presentado a los tutores legales y participantes adultos por escrito; explicado, comentado y documentado meticulosamente con los menores de edad en las interacciones que impliquen la revelación de información por su parte.

Capítulo 5. Análisis de datos

5.1 Construcción de categorías

Las categorías fueron definidas, a partir de los datos que se fueron construyendo con base en la observación y las entrevistas realizadas a las y los participantes y se fortalecieron con la literatura previa sobre la construcción del proyecto de vida (PV); teniendo siempre presentes los objetivos de la investigación. Se identificaron cuatro categorías principales, asociadas al proceso de construcción de proyectos de vida. Estos cuatro elementos contribuyen a que puedan ubicarse en un tiempo y espacio dentro del contexto en el que viven, dan estructura a sus días, integran los aspectos relevantes de sus vidas y dan sentido a sus experiencias. En la figura 1 se puede observar la estructura general de las categorías y subcategorías.

Figura 1

Tabla de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría
Vulnerabilidad social	Limitación de recursos materiales y de cuidado
	Inestabilidad y procesos truncados
Interacción social	Conflicto y directividad
	Apoyo y juego
Construcción identitaria	Autopercepción
	Búsqueda de autonomía
Expectativas de vida	Ideales

	Prácticas
--	-----------

5.2 Hallazgos

5.2.1. Vulnerabilidad social

Se entiende por vulnerabilidad social el conjunto de experiencias de los integrantes de la institución con respecto a la falta de disponibilidad de recursos, no únicamente materiales y económicos sino también psicológicos y de apoyo, necesarios para el desarrollo óptimo de los adolescentes, su acceso a oportunidades, ejercicio de derechos, sentido de control y agencia sobre sus vidas (Arellano y Ceballos, 2020; Zabala-Sandoval y Lopez-Parra, 2021). Hace alusión también a los resultados de estas vivencias en sus acciones y percepciones, puesto que las situaciones de riesgo y precariedad en la que se encuentran las poblaciones vulnerables causan tanto como reflejan las circunstancias de desigualdad histórica y estructural en la que viven (Moreno, 2024).

Estos dos aspectos, es decir, las experiencias y sus consecuencias, fueron usados como organizadores para generar dos subcategorías: Limitación de recursos materiales y de cuidado, e Inestabilidad y procesos truncados.

- *Limitación de recursos materiales y de cuidado*

Esta subcategoría alude a los bienes materiales y recursos humanos con los que la institución cuenta y que trabajadores y adolescentes perciben tener en su día a día, y que resultan frecuentemente insuficientes ante la demanda y necesidad de los mismos.

Por su propia naturaleza, el cuidado residencial constituye un entorno limitado, sobre todo cuando es dependiente de un organismo de gobierno que no pretende que sea una medida definitiva. Si bien esto no sería necesariamente un problema si fuese realmente temporal, en las siguientes observaciones y comentarios se aprecia la realidad que muchos y muchas adolescentes enfrentan, pasando gran parte de su infancia y adolescencia de una institución a otra, con lo que termina por constituirse una demanda de recursos que tiende a ser mucho mayor a aquellos con los que se cuentan:

Un chico me enseñó su vídeo de cuando era más chico, en las aldeas infantiles; estaban él y su hermana y les hicieron una entrevista para un reportaje en la televisión. (Diario de campo 6/12/2023)

Un chico que luego me enteré (...) que está, que viene desde la casa de mamá Rosa. (Diario de campo 28/11/2023)

Vi el cuarto de adentro, sí se ve que tienen poquitas cosas, de hecho, volvió a surgir el tema de uno de los chicos que ya no tiene zapatos... Y pues sí, ni tampoco no, no todos tienen cobertores. (Diario de campo 6/12/2023)

Al verse frecuentemente sobrepasados en capacidad, la institución lucha para organizar y extender sus bienes materiales y recursos humanos, resultando en la carencia de algunos elementos como la falta de cobertores o zapatos para todos, y por supuesto, en la dificultad de extender suficiente atención personal a cada uno de los jóvenes:

“¿Y entonces se da esa atención para los planes de cada uno?”

“Bueno también es difícil porque pues son muchos. (...) Que sean muchos viviendo en una misma casa, pues también genera problemas, repetición constante que han vivido toda su vida”. (Entrevista a Hombre Cuidador (HC)-Raul)

Además, resulta complicado asegurar una atención grupal constante dada la rotación de personal y las estrategias empleadas por cada uno de los encargados de turno.

“Entonces, ahí, sería un problema, y me parece que es un problema muy grande también, porque ellos precisamente no han tenido esta figura constante, y creo que ellos también entienden que a pesar de que nosotros venimos al día a día, en algún momento nos vamos a ir y vamos..., van a cambiar sus figuras, va a venir otro asistente, va a venir otro director o a venir otra...” (Entrevista Raul)

Es necesario mencionar, además las condiciones de las que frecuentemente provienen los adolescentes y que les colocan como población en riesgo al haber sido vulnerados sus derechos, tal como explica uno de los guías del CAS de niños:

“Bueno o qué es lo que quieren ellos precisamente para su vida, han estado inmersos en un ambiente donde no han podido ver más allá, su mundo se reduce a lo que... con lo que puedan interactuar con la casa, y eso no les ha permitido más allá”. (Entrevista Raul)

Así, ver sus circunstancias precarias o vulneradas genera una sensación de repetición de las mismas circunstancias que les llevaron a ser institucionalizados en primer lugar, y viendo la repetición de este panorama en su vida, no es de extrañar que se dificulte la posibilidad de ver más allá del día a día para poder permitirse el planear y soñar con una situación de vida diferente. Esto mantiene la construcción del proyecto de vida dentro de los límites de aquello con lo que se desea y necesita en el momento.

De acuerdo con Wu y Wu (2024), tanto la presencia objetiva de condiciones vulnerables como su percepción subjetiva resultan en una menor orientación al futuro en adolescentes en situaciones de riesgo. Esto es, se presenta una proyección del futuro más enfocada en la inmediatez por encima de los planes a largo plazo, además de una mayor tendencia a la toma de riesgos que pueden a su vez afectar y coartar la toma de decisiones orientada a la planeación. De esta manera, el estrés y la impredecibilidad se han observado como factores importantes en la capacidad de los adolescentes de percibir no solo su presente, sino su potencial futuro.

Además han de tenerse en cuenta el efecto de la vulnerabilidad y la limitación sobre los recursos cognitivos y emocionales con los que se cuenta para hacer frente al mundo y desarrollar expectativas de vida resilientes: respecto a esto, tanto Caqueo-Urizar et al. (2023), como Gomez-Baya et al. (2023) y Marin-Gutierrez y Caqueo-Urizar (2025) encontraron que los factores socioeconómicos y contextuales son determinantes importantes de la salud mental y el desarrollo positivo de los adolescentes, identificando además algunas fuentes de vulnerabilidad de especial relevancia, tales como la inestabilidad escolar, la cual se encuentra de manera consistente en el CAS y la riqueza familiar o nivel socioeconómico, frecuentemente

precario entre los jóvenes, que en respuesta buscan aquello que les pueda proporcionar cierta seguridad o al menos satisfacción relacionada con la economía en el corto plazo.

- Inestabilidad y procesos truncados

La inestabilidad y los procesos truncados en este contexto se refieren tanto a la percepción de inconstancia que rodea las múltiples actividades y circunstancias de los adolescentes, y que ellos perpetúan en sus propias decisiones y acciones como resultado.

Cuando las transiciones de la adolescencia, por sí mismas fuente de incertidumbre para quienes las viven, ocurren en un contexto de cuidado residencial, la falta de estructuras firmes y permanentes tiende a provocar que la inestabilidad se intensifique, derivando en procesos truncados que dificultan la consolidación de experiencias significativas. Un cuidador lo describe de la siguiente forma:

“Algo que creo que es importante, es que te das cuenta de sus alcances, en cuestiones de su estabilidad; sí, que tampoco los tienen muy claro, una identidad todavía formada y están en busca de ello, entonces a veces es muy volátil, ¿no? Lo que les gusta un día les gusta esto, otro día les gusta lo otro y van cambiando rápidamente”. (Entrevista Raul)

Esta fragilidad en la continuidad se refleja en la educación y las actividades de los adolescentes, quienes suelen saltar de una escuela a otra o abandonar cursos y trabajos poco después de haberlos comenzado:

Alma comentó que la escuela técnica le parecía buena como para los chicos, y que ella veía que no se les da o no les gusta estudiar, y saltan frecuentemente de una escuela a otra. Empiezan con alguna idea, y la dejan poco después. (Diario de campo 26/02/2024)

Incluso el acceso a la atención psicológica (concebida como una herramienta de apoyo fundamental para elaborar experiencias y fortalecer un proyecto de vida), es visto por ellos como algo opcional, pese al énfasis puesto en ella por parte de los cuidadores y directivos:

Vi a la asistente muy alterada, en lo que intentaba hacer que, así hicieran sus aseos, o ella hacer los aseos y que subieran con el psicólogo, con la psicóloga en realidad subieron como, tres, cuatro chicos. Había varios que no estaban, o que estaban trabajando justamente, pero también hubo dos o tres que dijeron que no querían. (Diario de campo 6/12/2023)

Finalmente, por supuesto, este tipo de proceder se extiende a algo tan crucial como las condiciones de egreso. Más frecuente que la ideal salida por reintegración familiar parece ser aquella dada voluntariamente, por impulso o de manera clandestina, con poco o ningún recurso asegurado para el cuidado propio, haciendo probable la repetición de condiciones inestables para sus vidas. Se trunca de esta manera la vida que pudieron haber estado construyendo dentro del CAS, los procesos de educación y acompañamiento iniciados por los cuidadores, y se perpetúa la inestabilidad percibida, especialmente dado a que, posterior a esta forma de egreso, parece ser que no se vuelve al mismo tipo de condiciones conocidas previamente.

Me enteré, escuchando a Carlos (uno de los jóvenes) y Laura (cuidadora mujer), que dos chicos se escaparon. No ubico a uno, pero si el otro es quien creo, fue muy recientemente, en las últimas semanas. (...).Fue Carlos quien le dijo a Laura que los habían encontrado muy rápidamente, y que los habían metido a un anexo; al parecer ella no sabía, y solo comentó que ni siquiera se había dado la alerta, a lo que él contestó que había sido por eso, porque los habían atrapado muy rápido. Laura preguntó también por alguien más, pero me pareció entender que él no habría sido de esa escapada en particular”. (Diario de campo 26/02/2024)

De esta manera, la falta de consistencia en el entorno institucional se traduce en una inconstancia en las decisiones de los adolescentes. La planeación a futuro se reemplaza por elecciones inmediatas y efímeras, lo que conduce a abandonar compromisos y a dificultar la construcción de un proyecto de vida estable. Así, aquello que debería ser un derecho protegido (la educación y el acompañamiento psicológico) termina siendo percibido como prescindible, perpetuando la inestabilidad en sus trayectorias vitales. Esto es así sobre todo teniendo en cuenta el papel protector que se ha encontrado en la orientación futura para aquellos jóvenes en situaciones de vulnerabilidad: de acuerdo con Cui et al. (2020), la capacidad de situarse en planes a largo plazo actúa como promotor de resiliencia y mayor competencia social, previniendo conductas de riesgo relacionadas con las previamente mencionadas circunstancias vulnerables.

Se puede apreciar de esta manera la relación dinámica entre las expectativas futuras y el entorno: el tener una mejor proyección y planificación parece resultar en

una mayor independencia, capital social, empleo e ingresos, a la par que esta evoluciona de acuerdo a los recursos y riesgos en los que se esta, puesto que un entorno adecuado promueve la resiliencia (Oshri et al., 2018). Por su parte, Couto et al. (2020) y Gregorowski y Seedat (2013) destacan la manera en que la inestabilidad y el trauma temprano, que puede ser generado por la misma, afectan la salud mental de los adolescentes, coartando el desarrollo emocional y cognitivo que forma parte integral del cumplimiento de las tareas esenciales de la etapa, con las que viene la construcción del proyecto de vida mano a mano. La seguridad percibida por los adolescentes resulta elemental en este proceso, y al hacer falta, cabe esperar que los recursos para establecer una propia hagan falta también.

5.2.2. Interacción social

Se entiende por interacción social a las dinámicas que configuran las relaciones dadas entre los integrantes del CAS, que influyen y son influenciadas por los aspectos contextuales y psicológicos de cada uno de estos.

En la adolescencia, el intercambio con pares se convierte en un espacio clave para interiorizar aprendizajes y construir significados compartidos (Vygotsky, 1998). Por otro lado, a través de las relaciones sociales, especialmente con adultos, los adolescentes aprenden indirectamente sobre lo que se espera de ellos y el tipo de comportamiento considerado adecuado para determinadas situaciones, sin necesariamente haber estado expuestos a las mismas con anterioridad (Khozin et al., 2024). Además, la regulación del comportamiento en contextos sociales, aprendida y atendida precisamente en interacción, actúa como elemento esencial del desarrollo juvenil, primero, y se

constituye en factor protector ante las situaciones de precariedad (Norofia Gonzalez et al., 2023). De aquí se puede inferir la gran relevancia de las relaciones que se establecen, tanto entre los adolescentes como con los trabajadores.

Se encontraron dos tipos principales de interacción, ampliamente relacionados entre ellos pero con sus características y funciones propias: el conflicto y la directividad; y el apoyo y juego.

- *Conflicto y directividad*

Se puede entender por conflicto a las interacciones de tipo antagónico que se presentan dentro de la institución entre sus diferentes participantes, dirigidas a causar malestar a otra u otras personas, o bien, obtener algún beneficio personal a costa de otros, incluso si no es de manera intencional. La directividad se refiere, en cambio, a un tipo de interacción siempre intencionada, pero no necesariamente dirigida a producir un efecto emocional, sino práctico: obtener una acción o respuesta deseada de parte del receptor. Sin embargo, se colocan aquí de la mano ya que en este contexto, la segunda es el causante más común del primero, especialmente entre adolescentes y trabajadores, y que, pese a sus efectos, ambos parecen ser adoptados como estilos de relación preferidos por los mismos jóvenes que exteriormente los rechazan.

La búsqueda de autonomía con frecuencia tiende a traducirse en tensiones con las figuras de autoridad. En el contexto de cuidado residencial, esta dinámica se intensifica debido a la constante rotación de cuidadores y la vulnerabilidad previa de los adolescentes. El conflicto aparece como un lenguaje común en las interacciones

cotidianas, ya sea entre los jóvenes o con los adultos responsables de su cuidado. Esto se observa a partir de las explicaciones sobre las dinámicas sociales desde la perspectiva de uno de los adolescentes, comentadas en una entrevista etnográfica durante una sesión de observación:

Pero le entendí a David que se pelean más, o hacen más cosas entre menos les cae bien la guía, o quien esté, o la persona que esté ahí pues. Y pues que... al parecer pues sí, Caro (asistente que ese día estaba en el turno vespertino) no les cae muy bien. Que por que regaña mucho, que porque les dice muchas cosas, les repite mucho, se pone estricta, y que también entonces no les agrada. Y también me dijo de Alma que es eh, a quien se lo ponen pues difícil. (Diario de campo 28/11/2023)

Estas tensiones no se limitan a la relación con el personal, sino que también se reflejan en la convivencia entre los propios adolescentes, según la respuesta de uno de los adolescentes al cuestionamiento sobre la misma. Además, la directividad excesiva por parte de los cuidadores genera resistencia y actitudes desafiantes, mientras que la permisividad abre espacios para que los adolescentes se aprovechen de la situación:

“Además de que se portan mal con quien es estricto, David explicó también que pasa lo contrario cuando pueden aprovecharse de la situación para pedir permisos o hacer cosas, y que de ahí también surgen peleas a veces. Se le preguntó si se pelean mucho, y dijo que sí, pero en broma, aunque sí hay algunos con quienes hay más pleitos”. (Diario de campo 28/11/2023)

El conflicto, entonces, puede entenderse no solo como una dificultad, sino también como un mecanismo a través del cual los adolescentes buscan afirmar su autonomía y defender lo que consideran propio en un entorno donde los recursos y la atención son limitados. En este sentido, la oposición a las normas y la constante fricción con las figuras de autoridad forman parte de su proceso de individuación, al menos en lo que se refiere a la autonomía como independencia, de acuerdo con Beyers et al. (2024), quienes establecen este proceso como esencial durante la adolescencia, presente independientemente de factores culturales, aunque influenciado por factores tales como el inicio de desarrollo, que en el caso de los jóvenes en cuidado residencial suele ser muy temprano, generando una inseguridad en sus vínculos que se refleja en su proceder posterior.

Así, aunque la conflictiva rebelión adolescente pueda ser considerada hasta cierto punto normativa, se ve afectada por las circunstancias en las que se vive, incluyendo las experiencias de negligencia en el cuidado recibido y exclusión social (Zughir y Salman, 2020), así como de directividad por parte de los cuidadores principales, la cual promueve un locus de control externo asociado con respuestas impulsivas y agresivas y una mayor cantidad de conductas de riesgo (Zafar et al., 2024), por lo cual no resulta extraño que pese a cumplir un rol en el proceso de construcción de autonomía, a menudo genere un ambiente de tensión que limita el desarrollo de vínculos estables y positivos, con adecuada cohesión, comunicación y confianza (Álvarez Muñoz y Hernández Prados, 2023).

- *Apoyo y juego*

Esta subcategoría puede definirse como el conjunto de manifestaciones de disfrute y búsqueda de la compañía unos de los otros, así como el interés por su bienestar, principalmente a través del juego y la broma, y no frecuentemente a través de expresiones emocionales. Se consideró de este modo, debido a que, así como al contexto histórico y sociocultural particular y las historias personales de los adolescentes, las acciones de acompañar y ser acompañados se ven de maneras diferentes a las típicamente consideradas como adecuadas, o mejor dicho, como ideales.

Es relevante mencionar que el conflicto, o una forma de éste, no solo tiene la función de ejercer autonomía, sino que en su manifestación más positiva, cumple un papel fundamental en la construcción de vínculos y en la configuración de referentes para el desarrollo adolescente. El juego, la broma y la cercanía emocional se convierten en vehículos privilegiados para establecer relaciones de apoyo tanto con pares como con cuidadores; por ende, suele existir cierta ambigüedad en este tipo de relaciones que se mueven en el borde de aquello que une y aquello que afrenta al otro. No es de extrañar en este contexto, que el juego rudo, habiendo sido una forma común de socialización, tiende a volverse ambivalente, a la par que continúa siendo un espacio de negociación y modelamiento de jerarquías sociales (Smith y StGeorge, 2022). Como se señala en una observación:

Aunque también vi que sí estaban molestando un poco a Mauricio, medio le hacen burla por sus gustos y humor, pero también según ellos lo defienden, no sé cuál es la verdad ahí. Todo esto lo comentaron en un tono así medio burlón, pero en general me dijeron que pues no les gusta

el bullying y tratan de defender a Mauricio y a otros cuando ven que sucede (Diario de campo 21/02/2024)

Este tipo de dinámicas se extiende también a la relación con los adultos, especialmente con aquellos que logran generar cercanía desde la convivencia cotidiana, lo cual una vez mas podría relacionarse con el modelamiento que puede darse a través del juego, tal como indican Smith y StGeorge (2022), pues se establece y fortalece así un vínculo de apego a través de una forma de interacción que se siente conocida para los adolescentes y similar a la que ejercen entre pares, y les brinda herramientas interpersonales para sostenerse incluso dentro de interacciones menos satisfactorias (Kerns et al., 2023).

Cuando llegó Raúl, el asistente masculino del CAS, noté cómo varios se le acercaban a saludarlo y bromear con él. (...) Aunque sí lo veo a veces platicar con otros miembros del personal, he notado que gran parte del tiempo interactúa directamente con ellos, en las áreas comunes, o cuando le toca salir con alguno o ir a hablarles en sus cuartos; rara vez se queda en la cocina. Estando en el comedor está casi siempre atento y participa de lo que hablan y hacen, aunque sea en pequeñas bromas y aunque esté haciendo también alguna cosa por su parte. (Diario de campo 26/02/2024)

Estas interacciones positivas no deben subestimarse, ya que representan uno de los principales soportes emocionales de los adolescentes institucionalizados. El juego y la broma, aunque a menudo se entrelazan con el conflicto, son también expresiones de cercanía que permiten el establecimiento de lazos de confianza. Los cuidadores que se integran en estas dinámicas se convierten en figuras de referencia y apoyo, aumentando las posibilidades de que los adolescentes encuentren en ellos modelos de

comportamiento y recursos afectivos que contribuyan a la construcción de su proyecto de vida.

5.2.3. Construcción identitaria

Se considera como construcción identitaria a una de las tareas esenciales de la adolescencia y de la autorrealización humana en general, y se entiende como el proceso mediante el cual se define una estructura dinámica de características, rasgos de personalidad, intereses, fortalezas y modelos de comportamiento que una persona considera como propios. Se trata de un proceso continuo, contextual y performativo que no se da de manera automática o pre establecida, sino siempre en interacción con las normas sociales que se elige seguir o rechazar, y consiste en patrones de gestos, discursos y prácticas que se repiten, y por tanto, se adaptan a lo que se concibe como propio (Cervantes Hernández y Chaparro Medina, 2024; Loayza, 2024).

Si bien podría mencionarse una amplia gama de elementos que contribuyen a la construcción de identidad, en esta investigación, se destacan dos: la autopercepción y la búsqueda de autonomía.

- *Autopercepción*

La autopercepción es, entonces, la imagen que durante el proceso identitario se va formando sobre lo que uno mismo es, hace y puede hacer, y constituye un elemento central en la construcción de la identidad adolescente, pues a partir de ella se configuran tanto las aspiraciones como la manera de relacionarse con los demás. En el contexto

que se diluyen ante la urgencia de resolver necesidades más inmediatas. De acuerdo con Kaim y Romi (2021), el enfoque en la resolución del día a día destaca en tanto menos se perciba apoyo social, pues el contar con él, aunado a una mayor cantidad de recursos personales, permite desarrollar mayores expectativas futuras, lo cual enfatiza la influencia de la vulnerabilidad social en la posibilidad de proyección de los adolescentes. Esto se corresponde también con lo hallado por Sulinami-Aidan y Benbenishty (2013) respecto a la confianza que los jóvenes egresados del acogimiento residencial demuestran potencialmente niveles adecuados de confianza en sus habilidades para la supervivencia cotidiana, no así en expectativas relacionadas con metas a largo plazo. Así, aunque los ideales cumplen una función motivadora, muchas veces permanecen como proyectos inalcanzables que no logran consolidarse en planes concretos de vida.

- *Prácticas*

A diferencia de los ideales, las prácticas se refieren a las estrategias inmediatas y concretas que jóvenes y cuidadores ponen en marcha para orientar la vida cotidiana. Estas expectativas se relacionan más con la supervivencia y la búsqueda de estabilidad a corto plazo que con sueños de largo alcance. Estos adolescentes lo expresan de manera simple en cuanto a lo que esperan obtener dentro del futuro cercano y como saben que pueden hacerlo:

Pablo me dijo que le daban ganas de tirar el celular al perder, y cuando le dije “no, pues si tuviéramos dinero, verdad”, me dijo “no, pues hay que chambearle”. (Diario de campo 6/12/2023)

“Uno de los chicos le preguntaba a Carlos cuánto le llegaba de la beca, y él dijo que unos mil pesos, que en sus palabras “está bien solo por estudiar””. (Diario de campo 26/02/2024)

Los cuidadores, por su parte, reconocen que el proyecto de vida pocas veces se estructura de forma sistemática, y que en su lugar se construye de manera flexible en torno a lo que los adolescentes van mostrando como intereses y necesidades. El cómo ellos conciben las expectativas para los jóvenes a su cuidado es de especial relevancia dado el papel de los mentores y el sentido de pertenencia al entorno en el que con estos se encuentran, hallado en estudios previos como influyente sobre la creación de orientaciones futuras (Sulmani-Aidan et al., 2020). Un cuidador explica así sus percepciones:

“Digo... Estructurado como un proyecto de vida, no. Lo que se hace más bien es como ir adaptándolo a las particularidades de cada chico. Sí, para eso, para poder tener una estructura antes, primero hay que saber las dificultades con las que nos enfrentamos. Una de ellas es que no puedes hacer un proyecto de vida si no tienes claro cuáles son tus intereses. Entonces el proyecto como tal no existe. Pero sin embargo uno va orientando ese camino en el día a día, es decir, tratas de que ellos puedan explorar diferentes campos de su vida”. (Entrevista Raul)

En este sentido, la práctica más común es la búsqueda de empleo como vía prioritaria de desarrollo. Aunque la educación se considera valiosa, como se observa con el previo comentario de uno de los jóvenes, tiende a verse subordinada a la posibilidad de obtener ingresos, y se mencionan opciones educativas principalmente en función de su utilidad para el trabajo:

Una de las cuidadoras mujeres, Alma, me estaba platicando de que le parecía bien el CONALEP, y que estaba bien también para los jóvenes del CAS, que no les gusta o no se les da estudiar. Y luego dijo que “los hombres pues tienen que decidir para mantener a alguien, y las mujeres no”. (Diario de campo 26/02/2024)

Así, las prácticas reflejan una orientación hacia lo inmediato: conseguir un empleo, aprender un oficio o encontrar la manera de sostenerse fuera de la institución. Dado que la posibilidad de explorar los propios intereses de manera consistente y obtener beneficios de ello se ven coartados desde temprano en la vida, las expectativas a futuro quedan con esto también limitadas, en correspondencia con lo encontrado por Eker (2023), y con lo que los mismos cuidadores expresan, lo cual hace digno de señalar el contraste entre los objetivos y aspiraciones que estos buscan promover, y lo que el contexto les permite hacer. Aunque no siempre se articulen en un plan de largo plazo, estas acciones son las que terminan configurando en la práctica la forma en que los adolescentes institucionalizados piensan y viven su proyecto de vida.

Conclusiones

La construcción del proyecto de vida en adolescentes institucionalizados es un proceso complejo, situado entre el deseo de autonomía, las interacciones con figuras significativas, y las restricciones impuestas por un contexto de cuidado residencial. Este estudio se propuso analizar los procesos de construcción del proyecto de vida en adolescentes institucionalizados, así como identificar las construcciones que tanto ellos como los trabajadores a cargo de ellos sostienen sobre sí mismos, sus expectativas y sus lugares en la institución. Mediante un enfoque etnográfico basado en diarios de campo y entrevistas, este estudio capturo no solo las expectativas explícitas de los jóvenes, sino también las prácticas cotidianas que dan forma a sus futuros imaginados. A lo largo de la investigación, se identificaron tensiones, estrategias y expectativas que configuran trayectorias marcadas tanto por la vulnerabilidad como por la resiliencia.

La vulnerabilidad social se identifica como un orientador esencial para el tipo de población que ocupa el presente estudio, lo cual no se observa desde la carencia o desde la idea de que una mayor precariedad equivale de manera determinante a un “menor” proyecto de vida, sino que se ubica como un factor condicionante de la manera en que se establecen las proyecciones futuras desde el día a día. De esta manera, y en concordancia con los supuestos de la investigación, se encontró que la precariedad estructural condiciona no solo las oportunidades físicas y objetivas con las que se cuenta, sino también la capacidad simbólica de imaginar futuros que rompan con las mismas circunstancias de vulnerabilidad de donde se proviene.

La interacción social fue también identificada como de gran relevancia para la toma de decisiones de los jóvenes, así como lo ha sido dentro de la academia de manera

consistente como factor para la orientación futura que caracteriza al proyecto de vida. En las circunstancias adecuadas, el conflicto se convierte en juego y la directividad se adopta como forma de apoyo, si bien no necesariamente aceptada con gusto. Estas formas de interacción resultan base para construir vínculos y resiliencia que guíen el modelaje y sostenimiento del proyecto de vida, si bien con una medida de ambivalencia que aúna a la precariedad e inestabilidad de lo que se va construyendo.

Tal vez más que cualquiera de los otros elementos, la construcción identitaria se encuentra unida inseparablemente al proyecto de vida, desde el hecho de que conforman ambas tareas centrales en la adolescencia, y una requiere de la otra para ser culminadas. La identidad da forma a las elecciones y expresiones diarias sobre las que se constituyen las metas a largo plazo, de manera tanto consciente como inconsciente, y continuará haciéndolo a lo largo de la vida, incluso cuando otras condiciones contextuales hayan cambiado. Con respecto de esta categoría en particular, cabe destacar la ventaja que ofreció la observación participante para entender la identidad como performativa y contextual, ya que lo que las personas dicen ser o hacer no necesariamente coincide o precede a lo que realmente hacen.

Con respecto de las expectativas de vida, previamente identificadas en diferentes trabajos como parte de lo que determina lo que efectivamente se busca o se intenta, fueron halladas en dos formas discordantes pero igualmente importantes para la autopercepción y la percepción de otros y del entorno como tal: por un lado, expectativas ideales, entendidas como aspiraciones difusas o abandonadas tanto de parte de los adolescentes como de los trabajadores, por considerarse inalcanzables explícita o implícitamente (de hecho, implícitamente con más frecuencia). Esto incluye los ideales

institucionales de como deberían hacerse las cosas empezando por el presente, y que no siempre son posibles de alcanzar con los recursos disponibles.

Por otra parte, están las expectativas prácticas, aquellas centradas en la supervivencia, la inmediatez y lo que se ve posible de acuerdo con las características del entorno y sus participantes. Estas poseen poca planificación a largo plazo, pero existen, dando estructura a un futuro considerado como el más posible a enfrentar, incluso para los jóvenes que desean ser futbolistas o volverse millonarios. Cabe señalar la manera en que el método etnográfico empleado fue elemental para revelar esta brecha inicialmente sospechada por el discurso institucional y las prácticas reales en la vida de los adolescentes.

Así pues, la presente investigación logró identificar la manera en que la vida puede ser percibida y planificada dentro de un contexto de limitación e inestabilidad, evitando perpetuar la concepción de que donde los recursos no son ideales, no existe una construcción de proyecto, y en lugar de ello, se concibe a este como un esquema adaptable a lo que la persona necesita en un momento y contexto determinado. En este caso, es innegable que los adolescentes necesitan percibir un control sobre sus propias vidas frente a una historia de estar sujetos a la vulneración, con lo que su proyecto se constituye en torno a aquello que puede brindar el mismo, de una manera que tal vez no sería indispensable para un joven que ha crecido con vínculos seguros y completa certidumbre sobre los recursos con los que contará al explorar sus propios intereses e identidad.

Respecto a las limitaciones halladas, cabe mencionar dos principales, presentes desde los primeros contactos con el contexto: el acceso y el tiempo. Desde el inicio se

encontró como dificultad la falta de un organigrama público que indicase a las personas de autoridad a contactar, así como de registros públicos en general sobre los lugares a los que se buscaba acceder y la información de la población principal del estudio. El cuidado residencial en México, y en particular, en Michoacán, parece rodeado de buenas intenciones pero poca estructura, especialmente en tiempos recientes ya que ha pasado por distintas transformaciones de las cuales tampoco se cuenta un registro claro, sino que se perciben como un borrón y cuenta nueva a partir de la cual fundamentar un sistema que en esta ocasión funcione.

En principio, el Sistema Nacional de Desarrollo Integral para la Familia sigue la idea de que es imperante buscar una integración y desinstitucionalización contraria a lo que ha sido el acogimiento residencial históricamente. Sin embargo, los resultados encontraron en la realidad una situación difícil de transformar con tal radicalidad, pues los adolescentes pasan años dentro del sistema, viendo a su alrededor todos los cambios que pretenden hacerse en su beneficio, con gran incertidumbre. Esto limita también la posibilidad de identificar precisamente que ha ayudado y que no en la restitución de derechos que pretende lograrse, pues de lo que se ha hecho anteriormente quedan al final solo los recuerdos de adolescentes descontentos y los vagos comentarios de cuidadores sujetos a la deseabilidad social.

Una vez habiendo obtenido el acceso físico a los jóvenes, el acceso simbólico conformó otro obstáculo importante sobrepasado apenas por el uso de la observación participante, pero limitando severamente lo que se pudo obtener directamente de boca de estos participantes: los adolescentes han pasado por tantos intentos de ser estudiados y reformados, que presentan una importante aversión hacia los extraños y hacia la

psicología en particular. Fue una advertencia desde el inicio la poca cooperación que se iba a encontrar al llegar desde ese ángulo, e incluso aunque se cuidó la presentación para hacerla lo menos intrusiva posible, en diversas ocasiones se hizo evidente la reticencia ante el sentirse invadidos o juzgados dentro de su propio hogar.

El tiempo que tomó acceder al campo y adquirir un grado de confianza por parte de los participantes limitó también desde un inicio aquel que se podía dedicar a las observaciones y entrevistas. Es tanto una limitación como una ventaja de la etnografía el gran volumen de información que puede proveer con pocas exposiciones a la información, y ha de reconocerse que lo que pudo observarse y comentarse durante el tiempo delimitado por los recursos humanos y temporales de esta investigación, no necesariamente representan lo que se da en todo momento en el CAS. Además, entran aquí en juego también los mismos cambios que como se mencionó previamente, afectan la vida diaria de los adolescentes: el constante cambio de normas y estrategias, la rotación de personal y la entrada y salida de jóvenes por distintos motivos dificultó la posibilidad de mantener observaciones consistentes longitudinalmente. Cabe mencionar que para el momento de las últimas observaciones realizadas, la dirección del CAS de niños comenzaba apenas a planificar un método para apoyar la construcción del proyecto de vida institucionalmente, especialmente para adolescentes que estaban a meses de cumplir la mayoría de edad.

Finalmente es importante recordar el carácter cualitativo de este trabajo, el cual ubica necesariamente a los hallazgos como contextuales y no generalizables.

Los hallazgos de este estudio destacan la urgencia de implementar programas de preparación para la vida independiente que trasciendan la formación en habilidades

- Gómez Macfarland, C. (2021). La orfandad ocasionada por la pandemia. *Mirada Legislativa*, 208, 1-25.
- Gómez-Pérez, P., & Vargas-Jiménez, M.R. (2024). Propuesta de intervención de educación emocional para niños/as en riesgo de exclusión social. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journal*.
- González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- González-Rodríguez, M., Aristi, N. y Saez, I. (2022). Hogares de acogida de la red básica de protección a la infancia y adolescencia de Bizkaia. Evolución y contexto. *Revista Internacional de Humanidades*, 2-8. DOI: doi.org/10.37467/revhuman.v11.4368
- Guamán, T.Z., y Saquipulla, L. (2010). *Importancia del autoconcepto en la elaboración del proyecto de vida del adolescente (Tesis de pregrado)*. Universidad de Cuenca.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Hansen, B. (2014). Grounding ethnographic content analysis, etic as well as emic strategies; a study of context for instructional designers.
- Hepburn SL. (2017). Strengthening Informal Supports to Promote Behavioral Health of Youth With Intellectual and/or Developmental Disabilities in Rural Communities. In: R. Hodapp y D. Fidler (eds.) *International Review of Research in Developmental Disabilities* (pp. 203–34). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2017.07.001>
- Hernández Lugo, M., & Díaz Guerra, D.D. (2024). El peso del estigma: una revisión bibliométrica de la salud mental y la exclusión social. *Journal of Scientific Metrics and Evaluation*.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.122.60781>
- Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. doi:10.11600/1692715x.17217

- Ibáñez, J. (2022). El acogimiento residencial en el sistema de protección: lugar, casa y ciberespacio. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, 59-77.
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2021). Los derechos de la infancia y el cuidado alternativo. URL: <http://www.iin.oea.org/publicaciones.html>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). Censo de Alojamientos de Asistencia Social. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/caas/2015/>
- Iriarte, A. (2022). Jóvenes, territorio y proyecto de vida [Trabajo integrador final, Especialización en Comunicación y Juventudes]. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/134006>
- Jara Rojas, T. A., & Echeverría Echeverría, R. (2020). Proyecto de vida y autoconcepto: Una intervención en adolescentes institucionalizados. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2(2), 233–245.
- Jara Rojas, T. A., & Echeverría Echeverría, R. (2022). Autoconcepto, proyecto de vida y toma de decisiones: Diagnóstico en adolescentes institucionalizados. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2).*
- Jara, J., & Echeverría, D. (2022). Proyecto de vida y autoconcepto en adolescentes institucionalizados. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–20. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/16352>
- Kaim, Z., & Romi, S. (2021). Work and family in normative and at-risk adolescents' perception of their future. *Children and Youth Services Review*, 120, 105704.
- Kerns, K.A., Obeldobel, C.A., Kochendorfer, L.B., & Gastelle, M. (2022). Attachment Security and Character Strengths in Early Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 32, 2789-2803.
- Khozin, K., Tobroni, T., & Rozza, D.S. (2024). Implementation of Albert Bandura's Social Learning Theory in Student Character Development. *International Journal of Advanced Multidisciplinary*.
- Kim, E., & Jang, M.H. (2020). Effects of Pre-Parent Education Program Using Filial Play Therapy on the Empathy, Self-Acceptance, and Self-Efficacy of Adolescents Terminated from Protection of Institutional Care.
- Kivunja, C., & Kuyini, A. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. DOI:10.5430/ijhe.v6n5p26

- Krippendorff, K. (2004). Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Sage Publications.
- Landry, A., Couture, S., Laurier, C., & Monette, S. (2024). Traumatic Experiences and High-Risk Behaviors Among Runaway Youth in Residential Care Centers: The Influence of Sensation Seeking and Impulsivity. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 33, 662 - 684.
- Leirós, E. (2019). *La realidad de los y las menores en acogimiento residencial: Carencias y necesidades (Tesis de grado)*. Universidad de la Laguna.
- Leiting, M., Beck, K., Bürgin, D., Fegert, J.M., Jenkel, N., Boonmann, C., Schmeck, K., Grob, A., & Schmid, M. (2024). Adverse Childhood Experiences, Quality of Life and the Mediating Roles of Self-Efficacy and Self-Directedness in Youth Residential Care Leavers. *Applied Research in Quality of Life*.
- Lemos, I., Brás, M., Lemos, M., & Nunes, C. (2021). Psychological Distress Symptoms and Resilience Assets in Adolescents in Residential Care. *Children*, 8.
- Lenta, M.M., & Zaldúa, G. (2020). Vulnerabilidad y Exigibilidad de Derechos: la Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes. *Psykhé (Santiago)*.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. y Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11–20. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117>
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Marco Normativo CNDH, México, 4 de diciembre de 2014.
- Llamazares García, A., & Urbano Contreras, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. *Pulso. Revista de educación*, 43. 99-117.
- Loayza, J. (2024). Construcción identitaria del yo en la transmisión de videojuegos online en Latinoamérica. *Castalia - Revista de Psicología de la Academia*.
- Lomeli-Parga, A. M., López-Padilla, M. G., & Valenzuela-González, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-22.

- Lora, F. (2014). Las adolescencias (ensayo). Ajayu. Revista de Psicología, 12(2), 178-193. <https://app.lpz.ucb.edu.bo/publicaciones/ajayu/v12n2/v12n2a08.pdf>
- Lozano, V. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, (40), 11-36.
- Macías, E.I., Meza, K.T., & Velásquez, D.V. (2020). Factores resilientes y proyecto de vida en padres adolescentes de la Unidad Educativa "Monserrate Álava de González". *Sinapsis*, 2, 12.
- Madison, D. S. (2005). *Critical ethnography: Method, ethics and performance*. Sage Publications.
- Manzo Chávez, M. del C., Vallejo Castro, R., y Vázquez García, I. Y. (2021). La integración social de los adolescentes institucionalizados: historias de vida. Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación, 8(16) <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/241>
- Martens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Sage Publications.
- Martínez Miguel, E., Gimeno Collado, A., & González Sala, F. (2021). Acogimiento en familia extensa: perfil psicosocial de las familias y de los menores acogidos. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 96-117.
- Marvasti, A. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Coord. Flick, U. California: Sage Publications.
- Maxwell, J. (2013). *Diseños de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- Medina González, S. (2009). El interés Superior del niño por medio de la adopción: una visión histórica. *Revista de Lenguas Modernas*, (11), 264-265.
- Moreno Rubio, D.M., & Plancarte Escobar, D.R. (2024). Análisis factorial exploratorio de un instrumento de medición de la percepción de exclusión social en estudiantes de bachillerato. *Digital Ciencia@UAQRO*.
- Mota, C.P., Gonçalves, T.S., Carvalho, H., & Costa, M. (2022). The Role of Attachment in the Life Aspirations of Portuguese Adolescents in Residential Care: The Mediating Effect of Emotion Regulation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 41, 33-42.
- Murillo, M. (2020). *Funciones ejecutivas en niños y adolescentes en acogimiento residencial con medidas de protección* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- Muzi, S., Pace, C.S., & Steele, H. (2022). The Friends and Family Interview Converges with the Inventory of Parent and Peer Attachment in Community But Not

- Institutionalized Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 518 - 529.
- Muzi, S., Rogier, G., Bizzi, F., & Pace, C.S. (2024). Do Attachment, Educator Characteristics and Youth-Educator Relationship Matter in 6-Month Changes of Institutionalized Adolescents? *Clinical psychology & psychotherapy*, 31 5, e3059 .
- Noroña González, Y., Colala Troya, A.L., & Peñate Hernández, J.I. (2023). Guidance for individual and social projection in youth and adult education: a mixed study on life projects. *Región Científica*.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Temas de salud. Salud del adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ornelas Gómez, P. (2018). *La adopción e institucionalización de niños, niñas y adolescentes en Jalisco*. Universidad de Guadalajara.
- Ortega, R. (2020). Adolescentes violentos en recursos residenciales: una propuesta de intervención. *Revista de Educación Social*, (31), 280-303.
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano?. *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-7273201900100005&lng=en&tlng=es.
- Páramo, M. F. (2011). Factores de riesgo y factores de protección. Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas, (25), 67–85. <https://www2.uned.es/revistaeducacionfuturo/pdf/25-5.pdf>
- Páramo, P., & Duque, G. (2018). Observación participante. En La Investigación en Ciencias Sociales, coord. Páramo, P. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo, M. T. (2011). Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 85–95.
- Peek, L. (2023). Children and Disasters: Understanding Vulnerability, Developing Capacities, and Promoting Resilience — An Introduction. *Children, Youth and Environments*, 18, 1 - 29.
- Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.
- Pereira, J.C., Barbosa-Ducharne, M.A., & Dias, P.H. (2020). Ajustamento psicológico e desenvolvimento da linguagem de crianças em acolhimento residencial.

- Pérez, T. (2005). La perspectiva constructivista en la investigación social. *Revista Tendencias y Retos*, 10, 39-64.
- Perochena González, P., Cárdenas Lizarazo, J.A., Mosquera Gende, I., & Guerrero Barona, E. (2021). Autoeficacia del profesorado de matemáticas colombiano en relación con su autopercepción laboral y con otras variables. *Universitas Psychologica*.
- Prola, T. (2021). Redes sociales en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAE): usos e impactos sobre la construcción de la subjetividad de los y las adolescentes. *Revista de Educación Social*, (32), 381-411.
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2010). Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina. URL: <https://www.relaf.org/biblioteca/Documento1.pdf>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
- Riba Campos, C-E. (2017). *El análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. Universitat Overta de Catalunya. <https://tinyurl.com/4cranshc>
- Ricoy, M-C. y Martínez-Carrera, S. (2020). El uso informal del smartphone en adolescentes de centros de protección: un reto para promover la intervención socioeducativa. *Educación XX1*, 23(1), 459-482, DOI: 10.5944/educXX1.23879
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Juárez, G. (2016). Situación de los Niños, Niñas y Adolescentes privados de cuidados parentales en México. *Entretextos*, 22, 1-14.
- Rodríguez, V. (2020). El sentido de la comunicación en adolescentes de una Casa Hogar en Chiapas. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 11, 52-66. DOI: [dx.doi.org/10.15304/ricd.3.11.5917](https://doi.org/10.15304/ricd.3.11.5917)
- Rodríguez-Araya, R., Carranza-Marchena, P., Bulgarelli-Bolaños, R., Ulate-Oviedo, S. Y Camacho-Oviedo, M. (2020). El trabajo interdisciplinario de los equipos base del proyecto pedagógico para las personas menores de edad en albergues del Patronato Nacional de la Infancia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. DOI: doi.org/10.15359/ree.24-3.8
- Romero – Garza, A. (2014). *Infancias y adolescencias institucionalizadas. Ruta y destino de jóvenes en casa hogar (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. URL: <http://eprints.uanl.mx/4054/>

- Salas, F. G. (2018). Caracterización de factores implicados en las conductas de riesgo en adolescentes. *ABRA: Revista de Psicología*, 38(56), 1–16. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/53314>
- Sánchez Valdecabres, L. (2020). *Los orfanatos como centros de acogida. Análisis de casos en países en vías de desarrollo (Tesis de licenciatura)*. Universitat Politècnica de València, España.
- Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X. Y Bolaños, Y. (2019). Concepciones del niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-24. DOI: doi:10.11600/1692715x.17209
- Sánchez-Sandoval, Y., Aragón, C., & Verdugo, L. (2022). Future expectations of adolescents in Residential Care: the role of self-perceptions. *Children and Youth Services Review*.
- Santos, S., & do Céu Salvador, M. (2021). Depression in Institutionalized Adolescents: The Role of Memories of Warmth and Safeness, Shame and Self-criticism. *The Spanish Journal of Psychology*, 24.
- Shek, D. T. L., Sun, R. C. F., & Merrick, J. (2012). Positive youth development constructs: Conceptual review and application. *The Scientific World Journal*, 2012, Article 152923. <https://doi.org/10.1100/2012/152923>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2012). *Realiza DIF Nacional Censo de Niñas, Niños y Adolescentes Albergados en el País*. <http://web.dif.gob.mx/?titular=realiza-dif-nacional-censo-de-ninas-ninos-y-adolescentes-albergados-en-el-pais> [21 de noviembre de 2012].
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2016). Marco referencial de la regulación de centros de asistencia social: Una visión internacional. México.
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2019, septiembre). Fortalece SNDIF programa de cuidados alternativos para niñez en situación vulnerable. URL: <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/fortalece-sndif-programa-de-cuidados-alternativos-para-ninez-en-situacion-vulnerable>
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. (2022). Centros de Asistencia Social. Apertura Gubernamental. URL: http://sitios.dif.gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/centros_asistenciales/#:~:text=Un%20Centro%20de%20Asistencia%20Social,instituciones%20p%C3%ABlicas%2C%20privadas%20y%20asociaciones.

- Smith, P.K., & StGeorge, J. (2022). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12, 113 - 126.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2012). *Código ético del psicólogo*. Editorial Trillas.
- Steckley, L. y Smith, M. (2011). Care Ethics in Residential Child Care: A Different Voice, Ethics and Social Welfare, 5(2), 181-195. DOI: 10.1080/17496535.2011.571068
- Suárez Barro, A. y Rojas Otálora, A. (2019). Life project, debate on the motivational construct, from the perspective of research. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 726-734. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.90>.
- Suárez-Barros, A., Alarcón Vásquez, Y., y Reyes Ruiz, L. (2018). Proyecto de vida: ¿proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial? *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 505-511.
- Subasi, H., & Yıldız, N.G. (2022). Attachment relationships and learned resourcefulness levels of institutionalized adolescents. *Pegem Journal of Education and Instruction*.
- Sulimani-Aidan, Y., Benbenishty, R., Dinisman, T., & Zeira, A. (2013). Care Leavers in Israel: What Contributes to Better Adjustment to Life After Care? *Journal of Social Service Research*, 39, 704 - 718.
- Sulimani-Aidan, Y., Schwartz-Tayri, T.M., & Melkman, E.P. (2020). Future Expectations of Adolescents: The Role of Mentoring, Family Engagement, and Sense of Belonging. *Youth & Society*, 53, 1001 - 1020.
- Tardeli, D. y Arantes, V. (2021). The possibilities of self-realization expressed in adolescent's life projects. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5, 1-12.
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Tinoco Sánchez, M. (2020). Plan de intervención para estimular afectaciones cognitivas en niños y adolescentes institucionalizados. *INNOVA Research Journal*, 6(1), 84-100.

- Torres Serrano, P. (2019). Concepción teórico-metodológica para la formación de proyectos de vida profesionales. *VARONA*, 3. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671619009>
- Trubey, R., Evans, R.E., McDonald, S., Noyes, J., Robling, M., Willis, S., Boffey, M., Wooders, C., Vinnicombe, S., & Melendez-Torres, G.J. (2024). Effectiveness of Mental Health and Wellbeing Interventions for Children and Young People in Foster, Kinship, and Residential Care: Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 25, 2829 - 2844.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), (2016). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Vela, Q. Y Cáceres, T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), 371-382. <https://www.redalyc.org/articulo.oa>
- Villegas, C., Ibabe, I., & Arnoso, A. (2020). People at risk of social exclusion: mental health, structural-economic factors and sociocultural factors (Personas en riesgo de exclusión social: salud mental, factores económico-estructurales y socio-culturales). *International Journal of Social Psychology*, 36, 122 - 148.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 5: Child psychology* (R. W. Rieber, Ed.). Plenum Press.
- Yu, M. V. B., & Deutsch, N. L. (2019). Aligning social support to youth's developmental needs: The role of nonparental youth–adult relationships in early and late adolescence. *Applied Developmental Science*, 1–17. DOI:10.1080/10888691.2018.15489406
- Yu, M.V., & Deutsch, N.L. (2020). Supporting Youth Purpose in Adolescence: Youth-Adult Relationships as Ecological Assets. En Burrow y Hill, *The Ecology of Purposeful Living*. Springer.
- Zafar, J., Javed, N., Waseem, F., Martin, E., Hayat, Z., & Zulfqar, A. (2024). PARENTING STYLES, PEER PRESSURE AND HEALTH RISK BEHAVIORS AMONG LATE ADOLESCENCE: MEDIATING ROLE OF LOCUS OF CONTROL. *Journal of Population Therapeutics and Clinical Pharmacology*.
- Zappe, J.G., Moura, J.F., Dell’Aglío, D.D., & Sarriera, J.C. (2013). EXPECTATIONS OF ADOLESCENTS IN DIFFERENT CONTEXTS REGARDING THE FUTURE.
- Zughir, M.A., & Salman, O.A. (2020). Characteristics of rebellious adolescent student drawings.

Anexos

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA AUTORIZAR LA PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENCIAS DEL CAS EN EL PROYECTO:

La construcción de proyectos de vida en adolescencias institucionalizadas

Investigadora principal: Psic. Ariadna Patricia Galván Orozco

Dirección de la investigadora: Prolongación de Zinc #1754, Col. Las Margaritas, Morelia, Michoacán

Teléfono de contacto del investigador (incluyendo uno para emergencias 24 horas): 443 370 02 62

Correo electrónico de contacto: 1400515b@umich.mx

Investigadoras participantes: Dra. María de Lourdes Vargas Garduño, Dra. Nelva Denisse Flores Manzano y Mtra. Ileri Yunuen Vázquez García

Versión de consentimiento informado y fecha de su preparación: 15/09/2023

Estimado Psic. Luis Armando Ramírez Suárez:

La Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a través del grupo de investigación arriba descrito, solicitan a Ud. de la manera más atenta, su autorización como TUTOR LEGAL de las (los) adolescentes del Centro de Asistencia Social _____, para que participen en una investigación tendiente a la realización de la tesis de Maestría en Psicología de la investigadora principal. El objetivo de dicha investigación es *analizar el proceso de construcción de proyectos de vida de las adolescencias en un Centro de Asistencia Social, a través de la identificación de sus representaciones y las de su entorno próximo, sobre la identidad de las mismas adolescencias, sus intereses, expectativas de vida y relaciones con la sociedad y cultura de la que forman parte.*

Este consentimiento informado cumple con los lineamientos establecidos en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, la Declaración de Helsinki y de las Buenas Prácticas Clínicas emitidas por la Comisión Nacional de Bioética, para lo cual es importante que Ud. conozca puntualmente los aspectos siguientes:

- I. La justificación y los objetivos de la investigación.
- II. Los riesgos o molestias previstos.
- III. Los beneficios que se puedan observar.
- IV. Garantía para recibir respuestas a las preguntas y aclarar cualquier duda sobre los procedimientos, riesgos, beneficios y otros asuntos relacionados con la investigación.

- V. La libertad que tiene de retirar su consentimiento en cualquier momento.
- VI. La seguridad de que no se va a identificar a las(los) adolescentes de forma particular y que se mantendrá la confidencialidad de la información relativa a su privacidad.
- VII. El compromiso del investigador de proporcionarle la información actualizada que puede ser obtenida durante el estudio.

La duración total del estudio es de aproximadamente tres meses para la recabación de datos, durante los cuales se realizarán visitas semanales a la institución.

La participación de las adolescencias se divide en tres etapas: la primera es la observación de sus actividades cotidianas dentro del CAS, incluyendo las interacciones que establecen, sus rutinas y tiempos de ocio. La segunda es la realización de entrevistas sobre su identidad, intereses, expectativas de vida y relaciones con sus compañeros y compañeras, con trabajadores y trabajadoras de la institución, y con su entorno sociocultural. A partir de lo obtenido de las fases anteriores, la tercera consiste en la formulación activa de sus proyectos de vida y necesidades para su construcción, mediante un taller psicoeducativo.

Dado el objetivo del estudio, se consideran como participantes a todas las adolescencias del CAS a ingresar, de las cuales se entiende la participación de usted como tutor legal. Asimismo, participan los y las trabajadoras de la institución que así lo consientan.

Con respecto de los riesgos e inconvenientes, cabe señalar que, dado el carácter primordialmente observacional de la primera fase del estudio, es necesario reconocer la molestia que puede generar la percepción por parte de los participantes de que exista una intrusión a sus vidas por parte de un agente extraño a la institución. Esta percepción puede manifestarse también durante cualquier punto de las siguientes fases, al ser sujetos a una indagación sobre sus personas.

Por tales motivos se priorizará una actitud respetuosa hacia la privacidad y el consentimiento, así como el derecho a consultar cualquier información sobre el estudio. No se harán indagaciones que no competan a los objetivos del estudio, sobre aquellos temas que los participantes decidan no compartir, ni sobre las posibles experiencias de trauma de las adolescencias. En caso de que surgiese de manera imprevista una situación relacionada con estas, se propone un acompañamiento por parte de las investigadoras para brindar contención psicológica.

La salida de la investigadora principal del entorno del CAS al final de los tiempos acordados se comentará abiertamente con los participantes debido a los cambios o perturbaciones que pudiese haber generado su presencia durante el estudio, con intención de minimizar la posibilidad de una impresión negativa sobre sus participaciones y la información que sea compartida durante estas.

En lo referente a los beneficios potenciales, hago notar que la perspectiva teórica y metodológica del estudio implica que la recabación de información se realizará al mismo tiempo como un proceso de aprendizaje y análisis de las adolescencias sobre sus propios proyectos de vida. Se pretende que alcancen a través de esto una mayor claridad sobre las acciones a tomar al egresar del CAS. Este será un proceso acompañado y gestionado por las investigadoras.

Además, se plantea la posibilidad de ofrecer actividades formuladas específicamente para el desarrollo de habilidades y recursos psicológicos, en caso de ser requeridas, tales como talleres o un club de tareas.

No se cobrará ninguna tarifa por participar en el estudio ni se le hará pago alguno. Todos los gastos de la investigación serán absorbidos por el equipo de investigación. Tampoco se tiene prevista alguna compensación para este estudio.

Usted puede solicitar información sobre el avance de la investigación al teléfono y correo electrónico proporcionados al inicio de este documento. De la misma manera, se puede solicitar, por tales medios, seguimiento, acompañamiento o asistencia para temas o situaciones derivadas de las actividades llevadas a cabo durante el estudio.

Confidencialidad y manejo de su información

El nombre de las (los) participantes no será usado para reportar los resultados de la investigación. Los resultados no podrán ser usados para estudios de investigación que estén relacionados con condiciones distintas a las estudiadas en este proyecto.

La información que las (los) adolescentes proporcionen estará solo disponible para los investigadores titulares, quienes están obligados por la Ley a no divulgar su identidad. Los documentos que contengan la información obtenida serán guardados en un archivero con llave y en una computadora con contraseña. Sólo los investigadores tendrán acceso a ellos. El personal del estudio podrá tener acceso a la información de los participantes.

Si bien existe la posibilidad de que la percepción de privacidad de los adolescentes sea afectada como resultado de su participación en el estudio en tanto que habrá un agente externo presente en sus espacios y sus actividades diarias, su confidencialidad será protegida como lo marca la ley, asignando códigos a su información. El código es un número de identificación que no incluye datos personales. Ninguna información sobre las (los) adolescentes será compartida con otros sin su autorización, excepto:

- Si es necesario proteger sus derechos y bienestar (por ejemplo, si requiere algún tratamiento con urgencia).
- Si es solicitado por la ley.

Los datos obtenidos como parte de este estudio podrían ser utilizados en publicaciones o presentaciones en foros académicos. El nombre de las (los) adolescentes y otra información personal serán eliminados antes de usar los datos.

Identificación de los investigadores:

Si usted tiene preguntas sobre el estudio, puede ponerse en contacto con la Psic. Ariadna Patricia Galván Orozco, al teléfono 443 370 02 62 o con la Dra. María de Lourdes Vargas Garduño, al correo maria.lourdes.vargas@umich.mx

DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

He leído con cuidado este consentimiento informado, he hecho todas las preguntas que he tenido y todas han sido respondidas satisfactoriamente.

Estoy de acuerdo en que las (los) adolescentes del CAS
_____ participen en el estudio descrito anteriormente. Los
objetivos generales, particulares del reclutamiento y los posibles daños e
inconvenientes me han sido explicados a mi entera satisfacción.
Mi firma también indica que he recibido un duplicado de este consentimiento
informado.

Morelia, Mich., a _____ de _____ de 2023

(firma)

Psic. Luis Armando Ramírez Suárez,
Representante legal del CAS _____.

CARTA DE PRESENTACIÓN DEL PROYECTO:

La construcción de proyectos de vida en adolescencias institucionalizadas

Investigadora principal: Psic. Ariadna Patricia Galván Orozco**Investigadoras participantes: Dra. María de Lourdes Vargas Garduño, Dra. Nelva Denisse Flores Manzano y Mtra. Ireri Yunuen Vázquez García****Morelia Michoacán a 24 de noviembre del 2023**

La Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a través del grupo de investigación arriba descrito, lleva a cabo actualmente la investigación para la realización de la tesis de Maestría en Psicología de la investigadora principal. El objetivo de dicha investigación es *analizar el proceso de construcción de proyectos de vida de las adolescencias en un Centro de Asistencia Social, a través de la identificación de sus intereses, expectativas de vida, rasgos de personalidad, relaciones significativas y prácticas en su entorno próximo*.

La duración total del estudio es tentativamente de dos meses (del 27 de noviembre del 2023 al 27 de enero del 2024) para la recabación de datos, durante los cuales se realizarán visitas semanales a la institución.

La participación de las adolescencias se divide en tres etapas: la primera es la observación de sus actividades cotidianas dentro del CAS, incluyendo las interacciones que establecen, sus rutinas y tiempos de ocio. La segunda es la realización de entrevistas sobre sus intereses, expectativas de vida y relaciones con sus compañeros, así como trabajadores y trabajadoras de la institución, y con su entorno sociocultural. A partir de lo obtenido de las fases anteriores, la tercera consiste en la formulación activa de sus proyectos de vida y necesidades para su construcción, mediante un taller psicoeducativo o bien de actividades adecuadas a los intereses de las adolescencias.

Dado el objetivo del estudio, se considerarán como participantes a todas las adolescencias del CAS a ingresar, en el supuesto de contar con su asentimiento o consentimiento informado. Las entrevistas se llevarán a cabo con quienes cuenten con disponibilidad. Asimismo, participan los y las trabajadoras de la institución que así lo consientan.

El tipo de metodología planteada para el estudio se caracteriza por una abordaje flexible en el que se consideran prioritarias las experiencias, opiniones y necesidades de los participantes. Por tanto, existe la posibilidad de que la forma y tiempos de las actividades previamente descritas sean modificadas en el transcurso de su realización. Cualquier cambio significativo será notificado, y cualquier información solicitada por los participantes será proporcionada según los principios éticos de la psicología.

Morelia, Mich., 11 de septiembrr del 2023

ASUNTO: PETICIÓN DE ACCESO A
CENTRO DE ASISTENCIA SOCIAL

PSIC. LUIS ARMANDO RAMÍREZ SUÁREZ
COORDINADOR DE DESARROLLO DE LA IDENTIDAD
DIF MICHOACÁN
P R E S E N T E:

Le dirijo un atento saludo y me presento como alumna de la Maestría en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Actualmente conduzco una xinvestigación denominada “La construcción de proyectos de vida de las adolescencias institucionalizadas”, cuyo objetivo es analizar aquellos aspectos de la vida de las adolescencias en Centros de Asistencia Social que contribuyen en tal proceso.

De tal manera, le escribo para solicitar autorización para realizar una serie de observaciones, entrevistas y actividades dentro de las instalaciones de aquel Centro al que se me brinde acceso, para así conocer la organización, rutinas y aspectos generales de la vida y el trabajo dentro de la institución, además de las ideas y vivencias de los jóvenes respecto a sus proyectos de vida. Estas entrevistas y observaciones incluirán tanto a los jóvenes como a aquellos miembros del personal que así lo consientan, y brindarán asimismo la oportunidad de acompañar los procesos de los adolescentes con el objetivo de hacerlos participantes activos de sus proyectos. Por otra parte, las interacciones incluirán distintas fases entre las que se encuentran también un club de tareas de un club de tareas mediante el cual propiciar un ambiente propicio para compartir ideas, y un taller para el desarrollo de recursos psicológicos. Estas actividades se llevarían a cabo de manera semanal a lo largo de aproximadamente tres meses en primera instancia.

Agradezco de antemano la atención prestada y me despido cordialmente.

ATENTAMENTE

Psic. Ariadna Patricia Galván Orozco
Tesisista

Dra. María de Lourdes Vargas Garduño
Directora de tesis

Dra. Nelva Denise Flores Manzano
Co-Directora de tesis

Mtra. Ithzel Liliana Fernández Montaña
Secretaria Académica
Vo.Bo.

Entrevista realizada a Raul (Cuidador hombre) el 29 de enero de 2024

C: de los chicos

E: ¿de los chicos?, no está bien, pues, ojalá tenga más o menos la calidad. Bueno pues si me dices que no les comento mucho el director. ¿Verdad? A, yo estoy haciendo mi tesis de maestria de psicologia es sobre la construcción de proyectos de vida, pues aquí como en centros de asistencia. Pero pues aquí en específico y por eso me interesa como saber de cómo ven ustedes el trabajo con ellos en el día a día sí , eh me habían comentado que tú eres psicólogo, verdad?

C: Si

E: Entonces sí me imagino que sí manejas lo del concepto de proyecto de vida y aquí, cómo lo trabajan aquí o lo trabajan de alguna manera?

C: Digo estructurado como un proyecto de vida, no. Lo que se hace más bien es como ir adaptándolo a las particularidades de cada chico. Sí, para eso para poder tener una estructura antes, primero hay que saber las dificultades con las que nos enfrentamos. Una de ellas es que no creo que no puedes hacer un proyecto de vida, si no tienes claro, cuáles son tus intereses.

E: Si, claro.

C: Bueno o qué es lo que quieren ellos precisamente para su vida, han estado inmersos en un ambiente donde no han podido ver más allá, su mundo se reduce a lo que con lo que puedan interactuar con la casa, dijo algunos lados y, y eso no les ha permitido más allá. Entonces el proyecto como tal no, no existe. Pero sin embargo este, uno va orientando ese camino en el día a día es decir, tratas de que ellos puedan explorar diferentes campos de su vida, como cuáles son sus gustos, cuáles son tus intereses y también algo que creo que es importante. es que te das cuenta de sus alcances en cuestiones su estabilidad, sí que tampoco los tienen muy claro. Pues es entonces como como que tratar de de dar cuenta de eso no?.En base de eso, si quieren trabajar, digo está bien trabajar, pero que sea un trabajo que más adelante, si quieres estudiar, bueno, se va a buscar la forma en la que ellos puedan seguir sus estudios, pero también tratando de encaminarlo hacia donde

E: Aja, que tengan claro, que vayan explorando.

C: Ahora esta semana, por ejemplo, se van a iniciar talleres en convenio con el ICATMI, entonces les damos talleres, sabes?

E: Oh, okay.

C: Y sería fácil para nosotros decir, sabes que este taller es muchísimo mejor que este, pero es cuestión de que ellos elijan, no, por ejemplo, muchos les gusta la barbería. Entonces bueno, en un curso de barbería hacia ese lado el proyecto de vida, no es le digo una estructura que nosotros estemos manejando de como una seriación de pasos, sino como conforme nos vamos, este hallando las dificultades en el camino.

E: Así con cada uno básicamente.

C: Bueno también es difícil porque pues son muchos. Entonces de por sí, eh? Hacer ese descubrimiento con cada uno de ellos es difícil, eh. Que sean más teniendo.

E: Sí, claro, pero pues que vayan viendo sus intereses exacto y bueno, cómo se les motiva para que justo para que vayan acercándose vamos, por ejemplo, si he visto cuando llegan algunos de los maestros, pero no todo se acercan, vamos, ¿hay alguna manera de que se les se les aliente o es de él que quiera, básicamente?

C: Se les menciona. Se les avisa, pero no todas tienen los mismos intereses. Otra vez supongamos, viene un maestro de carpintería este, no todos quieren entrar, porque no a todo les parece atractivo la carpintería este, o porque estuvieron ahí les gustó, les parece tedioso. No sé ya este digo como que cada uno se les dice, mira, oye, esto , pero al final tratamos, o bueno, en mi caso, voy a hablar por mí, de respetar lo que ellos quieran, siempre y cuando haciéndoles notar este los beneficios que podrían tener o también las desventajas que podría tener, todas sus consecuencias

E: Que sepan, cual es lo bueno y lo malo. OK y bueno justo de haber estado tu cerca de todo eso has visto cuáles son como sus intereses más comunes o cosas que les son importantes así.

C: Digo como cada uno es diferente no?, pero también hay que tener en cuenta la etapa en la que se encuentran, y están en la adolescencia, entonces algo fundamental de la adolescencia, es que no tienen una idea, una identidad todavía formada y están en busca de ello, entonces a veces es muy volátil, no? Lo que les gusta un día les gusta esto, otro día les gusta lo otro y van cambiando rápidamente si tuviera que decir un común denominador de todos, pues les gustan las cosas que adolescentes les gusta, no, que que están empezando este a descubrir su sexualidad, no? Y que se quieren acercar a chicas o

que les gusta, por ejemplo, este no sé los deportes también hay que tener en cuenta que son hombres sí, empiezan, a digo lo contrario al gusto que ya no les gusta la escuela o que quieren estar en el relajo desmadre, no? que eso iría en común denominador.

E: Asi como muy en general, vamos.

C: Es normal porque esta adolescencia.

E: Sí sí, sí, claro.

C: pero les gustan muchas cosas la tecnología. Quieren tener un teléfono, los videojuegos, sí, esta moda de los juegos multiplataforma, por ejemplo free fire, entonces son sus gustos, digo gustos más en lo cotidiano otra vez, no alcanzan a vislumbrar más allá, tienen enfoque en el día a día.

E: Sí, justo. Y sí he visto que es algo como muy desde muchos de ellos, que les gusta mucho estar en el celular, los videojuegos y tal.

C: Que también viene siguiendo, como cierta línea cultural no, ya todos también estamos inmersos en realidad no?

E: Si, si si, en realidad no son solo ellos, pero pues aquí también digamos que es de lo que tienen más al acceso. Bueno, y entonces como es hablando de todo esto, qué es lo que lo que hacen y lo que traten de hacer, en el diario como como dirías que es tu día normal, o sea, cómo describirías así de tus actividades desde que llegas hasta que te vas.

C: Ahorita es distinto también depende de las épocas, porque hace un mes de diciembre, pues no hay clases, entonces es un periodo vacacional de tener a los chicos aquí, pues que hagan cualquier otra cosa, pero ahorita que ya es enero ya inició nuevo ciclo escolar entonces ellos salieron a la escuela, otros salieron a trabajar, y ahorita en este preciso momento mis actividades pues son muy pocas en el sentido de que la casa se queda vacía, entre comillas, no?, claro que hay chicos, pero pues son muy pocos.

E: Muchos se lo han puesto justo como a estas horas entonces?

C: Si, yo llego convivo con algunos hacen sus actividades, si tienen tarea, si tienen algún aseo que hacer ya sea de su cuarto o un aseo general de la casa, una vez que tienen todo esto ya salen a la escuela o salen a trabajar, de hecho, hay algunos que ya no los alcanzo a ver, salen del CAS muy temprano. Entonces, pues mis actividades están siendo ahora muy tranquilas.

E: Si, si si, sobre todo pues a estas horas, si me he fijado que son cuando menos.

C: Si, ya para eso de las cuatro ya la casa está muy muy tranquila.

E: A okay, entonces sí están muchos más en la mañana? Creo que nunca me ha tocado, pues ver que estén todos en las mismas horas.

C: Es que, es muy raro ver a todos juntos, llega a ser más el fin de semana. También creo que cuando tú estuviste viniendo este, era el periodo vacacional estaban más.

E: Okay. Bueno, y qué tipo de problemas has visto que tengan como aquí entre ellos o que ustedes se les ve como problemas con ellos. Si alguno.

C: Un problema es este tratar de entenderlos desde otra posición, si? desde la mirada del adulto, que tiene muchas experiencias, sí, como que a veces no se logra, de por sí es difícil entender un adolescente todavía más difícil entender a ellos, más difícil, por estar en un contexto, como que ese ahí sido el problema, no saber cómo relacionarte con ellos y si eso falla de entrada pues tiene muchos problemas. Porque ellos este creo que defensivamente se protegen y entonces, pues pueden ser muy agresivos, no te hacen caso y entonces se generan muchos problemas.

E: Sí, de hecho justo algunos de ellos me lo explico como que si les están diciendo mucho de qué hacer y así, como que ellos solitos incluso.

C: Digo, incluso a nosotros, o digo a una persona en general, que sean muy incisivos te traten de determinada manera, pues no funciona, como tal, como una consecuencia. Este, otra vez, que estén en la adolescencia, y que sean muchos viviendo en una misma casa, pues también genera problemas, como este, roces entre ellos mismos y justo como que no hay esta idea bien formada de una comunidad.

E: Okay, sí, eh? Eso te iba a preguntar. Cómo ves que son sus relaciones entre ellos? No tienen como esta sensación de ser un grupo, pues?

C: No todos, sí que creo que es normal que cuando hay un grupo, hay subgrupos, no?, pero al final, el conjunto de las partes hace el todo, y aquí no se ha logrado unificar ese todo. Hay muchos grupos que tienen mucha relación entre ellos, que son confidentes si, tienen un nivel de confianza muy alto, también debido a que ellos han estado mucho tiempo juntos, ¿no? desde que eran niños, se han seguido los pasos, otros han llegado más adelante. Sí, no se les ha abierto el grupo pero al final cada quien empieza a formar sus grupos y parece como que incluso a veces hay rivalidades, no o competencias.

E: Entre unos y otros.

C: Y, no, no me gustaría nombrarlos así, pero también está la idea de, de la hermandad, si, cuando que tú tienes un hermano también la competencia la rivalidad, también está

presente, está el problema, ¿no?, que creo que aquí también, se representan. Si. Este ahora, este ya me agarro y es mia, o deje algo en el refri y se lo comieron, no?, o yo tenía esto y lo agarraron, o este chico me está molestando, no?

E: Sí, cosas muy pues, de hermanos, no?, de convivir. Okay, y, cómo se manejan ese tipo de cosas cuando se dan pues de que tengan algún conflicto así entre ellos

C: Bueno, lo primero es que tratar de resolverlo, no?, y que entiendan por qué se esta dando el conflicto, sabes?. Si el conflicto se da por que hubo un robo, bueno, ahi hay consecuencias acerca de esto, no?, bueno tratar de encontrar el objeto perdido, no?, y si no, pues, no diría que una sanción, pero sí que ellos puedan entender, entender que pues que el robo no tiene porque existir, si tu dejas tu telefono, ahi mismo tienes que encontrar tu telefono, si dejas un cargador ahí, ahi mismo tiene que estar el cargador. Si, digo, tratando de darles una lección práctica y de vida, depende también gasta mucho, si si una persona está abusando de otra a nivel físico es decir que lo está molestando, pues también que la persona que está ejerciendo el papel de abusador entienda que pues que no está llegando en ningún lado bueno, que está ejerciendo un papel agresivo. Sí, cuáles son las consecuencias de eso, si.

E: De mucho de platicar con ellos.

C: Si, digo eso, muy particularmente en mi caso.

E: Aja, si ya depende de quien, como lo manejen.

C: Si, si, también que ese sería otra problemática, que no hay una figura constante por decirlo así, es decir, hay dos personas en cada turno, ¿no? Entonces, pues cada quien lo maneja conforme cree, ¿no?

E: Sí, sí, sí que sí, que si eh visto que es diferente, cómo se llevan con cada uno, no? C: Entonces, ahi, seria un problema, y me parece que es un problema muy grande tambien, por que ellos precisamente no han tenido esta figura constante, y creo que ellos también entienden que a pesar de que nosotros venimos al día a día en algún momento nos vamos a ir y vamos, van a cambiar sus figuras, va a venir otro asistente, va a venir otro director o a venir otra... y sigue cambiando,

E: Es algo muy constante de que....

C: También sería un problema para el proyecto de vida, si tu tienes, bueno empiezas a formar algo, y en algún momento esa persona que te ha apoyado, desde el principio, y

que en un momento se va, va a haber problemas como para seguirlo, o para entenderlo, no?.

E: Si, si, y volver a conocer otra vez a la persona, y todo. Bueno okay, bueno y en base a todo esto cómo definirías tu papel de aquí?, pues en el CAS.

C: ¿Puedes explicarme más la pregunta?

E: Como dirías que es como lo que, lo que esperan los chicos de ti, o lo que esperas tu de hacer, estando aquí.

C: Lo que esperan los chicos de mi, mas bien no lo puedo contestar, mas bien la pregunta sería hacia ellos. Lo que yo espero de ellos, bueno espero muchísimas cosas, bueno espero verlos crecer. Espero verlos convertirse en un adulto en un adulto responsable, este, digo yo en mi caso no me llevo muchos años con ellos entonces, este, siento que hay mucha cercanía también por eso, este esperaría que ellos puedan tener un futuro un futuro sano si que puedan salir este de esta repetición constante que han vivido toda su vida y ellos puedan irse informando poco a poco y que en el día, el día de mañana que que va a llegar tarde o temprano salgan a la calle y puedan defenderse, no?, contra la vida y contra la sociedad. Con todas las problemáticas que se van a realizar. Yo espero eso de ahí. Digo a secas diría crecer, que puedan crecer tomando en cuenta todo lo que implica crecer.

E: Sí, sí, con sus diferentes áreas, y qué dirías que les facilita eso ese ese crecer el cómo trabajan aquí ustedes con ellos.

C: Digo lo que yo lo que yo precisamente he visto que les facilita eso, es el acercamiento que tu tienes hacia ellos, que tú puedas este, cuestionarlos en un sentido, que ese cuestionamiento no sea solamente de un agente externo a otro, sino que ese mismo cuestionamiento los lleve, los lleve también a cuestionarse a si mismos. Y entonces, a partir de ese cuestionamiento, ellos puedan ir tratando de darle un sentido a su vida, este, y eso les facilita mucho. Otra vez, si tú al inicio de un proyecto empiezas a entender que quieres y hacia dónde vas a ir entonces facilita mucho este para dónde entonces creo que sería el acercamiento y ayudarlos en ayudarlos este, a que ellos puedan empezar a dar esos pasos, no?

E: Que vean por donde. Bien, este, pues creo, no tienes tanto tiempo tu aquí, verdad? C: Estoy por cumplir un año. en Marzo sería el año

E: A okay, si es que me comentó el director de que llegaste cuando se, llegaron acá a esta casa, verdad?

C: No, yo llegué estando, casi cuando estábamos en la ventura puente, de hecho estuvimos todavía muchos meses ahí, yo creo que nos cambiamos de casa en Septiembre, por ahí, y llegue mas, entonces...

E: Un ratito, a bueno, okay, en ese tiempo no te ah tocado como de de saber de alguno de los chicos que ya salen?

C: Si, han ido, supongo que tu pregunta es referente a que salieron, pero ya porque cumplieron mayoría de edad, o que ellos decidieron salir?

E: Si, si, si, sobre todo pues de quien ustedes supieron así en regla, digamos que ya les tocó egresar y así tienen algún dato como de qué fue de ellos, de qué hacen? Pues después cuando...

C: Son un poco los que han salido así, y si me ha tocado. Este no les he seguido mucho la pista, pero parece que no les ha ido tan mal. Digo, y que yo no sepa, tampoco me concede de hablar mucho, si supiera, pero este, hay uno en particular que salio, me parece que lo apoyaron, otra directora me parece que antes de Nelson, estaba una directora y ella como que le ayudó a la salida, estaban rentando una casa. O le prestaron una casa. Entonces ya cuando salió tenía donde llegar, este consiguió trabajo y me dijeron que poco a poco mas bien se ha ido desenvolviendo, pero si han sido pocos. que han...

E: Salido por mayoría de edad?, es mas comun que salgan, de por lo de reintegraciones, o algo así?

C: Si, es que tambien depende, si tienen alguna familia, si se inicia el proceso, pues que mejor, en mi caso, si me ha tocado ver mas que se reintegra que los que salen por mayoría de edad, digo que y por mayoría de edad por voluntad propia han sido como dos o tres, es que, no han sido muchos.

E: Entonces hay mucho movimiento, pues de que o sea de que no sean los mismos que están aquí mucho tiempo.

C: Es variable, hay mucho que si un montón, y hay otros que salen despues.

E: Bueno, pues ya casi para terminar, nada más como cómo dirías ya teniendo en cuenta, pues todo eso, cuál dirías que es el objetivo de aquí, del pues de las casa.

C: Otra vez voy a hablar por mí y digo a mí me gustaría que que este objetivo que yo he tratado de que sea así es eso verlos crecer con todo lo que implica. Ysobre todo que esta casa sea un hogar. Tratando de entender que normalmente una casa hogar entrá parte de de estos lugares de exclusión, no? como un psiquiátrico como otro lugar no, si se les considera un lugar de exclusión y por lo tanto no han vivido esa normalidad. Entre comillas me gustaría que, me gusta pensar que el objetivo de esta casa es que sea pues a secas no? una casa normal sí y que se vaya manejando de esa forma, no?, donde llegas comes, eres, de estas algún rato, disfrutas de descansar en ese lugar, tienes que salir a hacer actividades y regresas sales a la escuela, digo.

E: Si, lo que es, pues de esperarse de cualquier...

C:Digo lo que todos hemos vivido, no? casi todo, ya me estoy arriesgando a utilizar esa palabra, pero que creo que...

E: En teoría es lo ideal, digamos. Okay, bueno, pues ya nada mas te platico rápidamente. Mi intención como a la hora de investigar, pues es más que hacer como las preguntas, digo ahorita porque pues con ustedes necesito saber bien, cuál es su actividad y su perspectiva, pero con los chicos es más de yo tratar de integrarme en su día a día y observar y si ellos quieren platicar conmigo, pues está bien y si no, pues esperemos y entonces, me presentaron un poco como asistente, entonces voy a tratar como de que se quede un poco claro que aunque sea como asistente, soy asistente que viene nada más acompañarlos y estar con ellos y a lo que se ofrezca en el momento, así que también necesitaba, pues como que, que ustedes estuvieran un poco al tanto de eso y que también puedan saber que igual estoy abierta e incluso me es útil, si en algún momento necesitan que les apoye con algo.

C: Si, si, si , ya un consejo personal, pero para enriquecer un poco mas tu investigacion lo que valdría mucho, pues sera la palabra propia de ellos, pues sí acercarte conocer su

historia de vida, su propia perspectiva, que opinan ellos. Y fuera de la investigación, es un trabajo muy rico, conocer a una persona es algo muy lindo y muy enriquecedor. Debe ser como muy mi consejo, va a acercarte muchas veces.

E: Si muchas gracias. Es la intención, pues también ya dependerá claro, de cómo vean ellos, cómo se sientan ellos a la hora de que me vean aquí, pero esa es la idea. Yo digo. Ya sí, nada más por último hay alguna otra cosa que deberías saber o debería tener en cuenta, de en general, de estar aquí.

C: Pues nada, digo. Creo que eso sería todo, ¿no?. Te digo que al final, pues con estos objetivos se trata de que sea tranquilo, ya no habría mucho que decir en esa cuestión.

E: Okay, perfecto, bueno, entonces ya sería todo por hoy.

Diario de campo del 26 de febrero del 2024

Llegué casi a las 12 p.m. al CAS, y aunque en la libreta de registro de la entrada sí estaban registradas varias personas que en mi entendimiento son los profesores de talleres y clases regulares, para esa hora ya no estaban en marcha ninguna de esas actividades. Estaban las dos asistentes de la mañana, Alma en la cocina apoyando a Martha con la comida en compañía de uno de los chicos, y Laura en el comedor viendo su celular, compartiendo mesa con otros dos muchachos. La saludé y luego a las que estaban en la cocina; les pregunté si les podía ayudar en alguna cosa, pero lo negaron después de pensar por un breve momento. Me senté con Laura frente a los chicos. Carlos (uno de los mayores, según me habían mencionado, de los que ya deberían estar viendo proyecto de vida pero no va realmente con la psicóloga) tenía en la mesa una carta y una tarjeta de una beca de Bienestar, y estaba viendo celulares en Mercado Libre, comentando algunos con Laura y el otro chico (a quien también ya me habían mencionado como de los mayores y más líderes, jugador de fútbol si mal no recuerdo, y de quien me habían dicho que era el perro, aunque ya no estoy tan segura. Usualmente trabaja durante la mañana por lo que entendí, pero estaba teniendo un día de descanso que, en sus palabras “ya le tocaba”. Es uno de los que me comentaron que debería ya estar viendo proyecto de vida por su edad, pero no asiste usualmente a terapia. Se subió después de unos minutos que llegué, aunque luego bajó a la hora de la comida y creo que estuvo atento en momentos a mi conversación con Alma). Comentaban lo caro y poco conveniente de un iPhone. El otro le preguntaba a Carlos cuánto le llegaba de la beca, y él dijo que unos mil pesos, que en sus palabras “está bien solo por estudiar”. Se quedó casi todo el tiempo que estuve ahí, gran parte del tiempo viendo celulares y comentando sus precios con Laura, preguntándole luego a ella sobre ponerlo en su carrito, y comentando que no se sentía seguro de pedir cosas por aplicaciones. Le comenté que antes yo tampoco estaba segura, pero que investigando bien no pasaba nada. Él dijo que él investigaba muy bien todo eso. En general no hizo mucha conversación con nosotras, pero sí algunos comentarios ocasionales, como sobre que “espantan” en la casa. Se puso a jugar después de un rato, a lo que el otro se unió también, y en algún momento mencionó que antes se la pasaba en su celular, cuando era más chico, cuando estaba en BIBON. Dijo que se la pasaba ahí como otros (no recuerdo si mencionó a alguien en especial), que incluso se llegó a salir de la escuela por eso.

Laura le dijo que eso estaba muy mal.

Pablo, quien usualmente se me acerca desde que le empecé a preguntar por los juegos en su celular en mis primeras visitas, me vio casi desde que llegué, me saludó y se acercó después a enseñarme un videojuego portátil que le habían prestado (no tengo idea de cómo se llame ese modelo en específico). Me enseñó y dejó jugar con un jueguito como tipo militar, y luego de Mario Bros, aunque también vi que buscaba entre muchos juegos que el aparato al parecer tenía instalados. Intenté mantenerme amistosa y cómplice como en otras ocasiones, pero también estaba intentando poner atención a los otros dos muchachos que en ese momento estaban ahí, a quienes pasaban y a Laura, pues pensé que tal vez se esperaba que estuviera más en contacto con los asistentes, como parecen estarlo entre ellos, así que le di menos atención a él, y sí me pareció que me platicó menos que otras veces. Además estaba muy atento a sus juegos.

Cuando Laura se paró a platicar algo con un muchacho (con el que se subieron) y se le empezó a descargar el videojuego a Pablo, intenté sacar mi UNO y preguntarles si querían jugar, pero tanto el de la beca como otro que llegó a sentarse con él dijeron que no rápidamente, y aunque primero intenté explicarle las reglas a Pablo porque dijo que él no sabía cómo era eso, estaba muy enfocado en conectar su juego para cargarlo, así que le pregunté que si sí quería jugar mientras se cargaba, y me dijo que mejor iba a ver eso del juego (su juego), así que lo guardé y me dediqué a solo observar por un rato, y luego a ver cosas en mi celular igual que los otros. Laura volvió y Pablo se fue luego de un rato, aunque regresó poco antes de que me fuera, cuando ya solo estaba con las asistentes, para comerse un snack y ofrecerme uno igual. Me lo comí con él y platicamos de su juego y de gustos de comida, pero no mucho realmente, en parte también porque fue luego que se sentó Alma y empecé a platicar con ella. Sí dijo que no iba a bajar nadie cuando empezaron a llamar a los demás para la comida, y se reía un poco de ello. Me parece que luego se fue con Raul y otros chicos a llevar a Mauricio a la escuela (me da la impresión de que Mauricio tiene menos de los tres meses en la casa, por lo que aún no sale solo), mientras yo me quedé platicando con Alma.

Me enteré, escuchando a Carlos y Laura, que dos chicos se escaparon. Creo, fue muy recientemente, en las últimas semanas. De hecho, en una de las últimas veces que fui había escuchado a alguien comentar que uno de ellos “se les había ido”, aunque fuera de contexto pensé que podría referirse a que se fue por el día (a la escuela o algo similar), o

que se había reintegrado, pero tal parece que no. Fue Carlos quien le dijo a Laura que los habían encontrado muy rápidamente, y que los habían metido a un anexo, al parecer ella no sabía, y solo comentó que ni siquiera se había dado la alerta, a lo que Carlos contestó que había sido por eso, porque los habían atrapado muy rápido. Laura preguntó también por alguien más, pero me pareció entender que él no habría sido de esa escapada en particular.

Vi que efectivamente no bajaron muchos a comer, al menos para la hora en que me fui (alrededor de las 2:30 p.m.), solo unos cinco chicos. En general no vi a muchos en la casa durante esas horas. Sí podría ser simplemente la hora, pero incluso vi a Laura escribir en la libreta de reportes (donde antes había visto apuntar el dinero que les daba a los chicos) y tratar de recordar qué había pasado. No se le ocurría mucho; comenté que había estado muy tranquilo todo entonces, y me dijo que sí, aunque no mencionó mucho más. Creo que tal vez luego fue de ahí que preguntó de los que se habían escapado.

Cuando llegó Raul, el asistente hombre, noté cómo varios se le acercaban a saludarlo y bromear con él. También creo que lo vi pelearse en juego con Pablo, y más tarde lo escuché hablar con David de lo que parecía ser una solicitud de trabajo que él hizo. Le preguntaba burlonamente si había dicho que tenía 20 y tantos años, y que “puro Lasalle”, mientras él le contaba qué había dicho realmente, aunque no escuché bien la conversación. Aunque sí lo veo a veces platicar con otros miembros del personal, he notado que gran parte del tiempo interactúa directamente con ellos, en las áreas comunes, o cuando le toca salir con alguno o ir a hablarles en sus cuartos; rara vez se queda en la cocina. Estando en el comedor está casi siempre atento y partícipe de lo que hablan y hacen, aunque sea en pequeñas bromas y aunque esté haciendo también alguna cosa por su parte. Esto se diferencia de los patrones de interacción que he visto con Laura y Alma, quienes parecen hablar y estar más entre ellas. Es más frecuente que estén en la cocina incluso cuando no se está cocinando, y en esta ocasión, aún cuando estaban en el comedor con los tres o cuatro chicos presentes, la mayor parte del tiempo estuvieron en sus celulares, hablando y bromeando entre ellas. Sí las vi hablar casualmente un par de veces con algunos chicos (lo de los celulares, lo de los espantos, preguntando cómo les iba con equis cosa cuando iban llegando, como a uno de los chicos que había ido por un documento, o con el que fue a hablar Laura), pero sobre

todo cuando tenían que comunicarles alguna cosa en especial. Como con Mauricio, que primero comentó que iba a bañarse, Laura le preguntó que en cuál baño y le dijo que secara cuando saliera, a lo que luego fue de nuevo Mauricio a decirle que alguien se había bañado y no habían secado, que podía revisar si quería. Los asistentes tienen que dar reportes regulares sobre los aseos, me imagino el estado de los baños entra ahí. Con él hablaron también cuando estaba por irse a la escuela, para preguntarle si había tendido su cama. Como también en el comentario a Carlos sobre lo de haber dejado la escuela por el celular, la impresión que da es que son interacciones más directivas que las que suelen tener con Raul.

Alma se sentó conmigo y Laura por un rato antes de la comida, y me enteré de que tiene otro trabajo durante la tarde, en el que lleva aproximadamente un año (más o menos lo mismo que en el CAS, por lo que entendí) y que ambas son mamás. De hecho, por un comentario previo que alcancé escuchar de Laura hacia la cocina, las cuatro mujeres presentes lo son. Ya a la hora que se empezó a servir la comida, me quedé sola en la mesa con Alma y Pablo. Ambos me ofrecieron comida. Alma, que al parecer sabía que soy psicóloga, me preguntó si era “de centrales”, si me habían mandado de salud mental. Le dije que no, que era más bien por cuenta propia, por mi tesis de maestría. Me comentó que antes estaban unas chicas haciendo su servicio social ahí, y que supone que dejaron de ir porque acabaron. Comentamos sobre lo de cómo era dar el servicio social, y me empezó a contar de su hija, que está por hacer su servicio del bachillerato. Está en el CONALEP, y me dijo que le parecía que era una muy buena escuela pese a que sí hay que pagar, por el enfoque práctico y menos centrado en los exámenes, que dijo que para ella siempre habían sido lo difícil; por el acercamiento que les brindan al mundo laboral y que salen listos para el trabajo. Comentó que le parecía buena como para los chicos, y que ella veía que no se les da o no les gusta estudiar, y saltan frecuentemente de una escuela a otra. Empiezan con alguna idea, y la dejan poco después. Algo mencionó de que creía que tenían mucha libertad con el dinero porque tenían lo necesario ahí, y que debían pensar más en ahorrar y pensar en qué iban a hacer cuando no tuvieran eso. Durante comentarios como estos empecé a notar que los chicos en la otra mesa estaban atentos a nuestra conversación, y volteaban de vez en cuando. Siguió comentando de su hija, de la carrera técnica que estaba haciendo, de que ella le había dicho que creía tener déficit de atención (aquí voltearon) porque se le hacía difícil

concentrarse, y que en su primer semestre sí le había ido mal con las calificaciones, y ella le decía que tenía que organizarse aunque tuviera que hacer todo en un día y el resto de la semana no se dedicara eso, que tenía que encontrar la manera para estudiar y trabajar. Comentamos sobre lo complicado de ver luego la realidad del mundo laboral, con el tema del novio de su hija que ya no iba a seguir en el área que había estudiado de la carrera técnica; algo surgió sobre los salarios que se pueden esperar en Morelia y con el título, y de ahí sobre cómo con mi carrera se pueden hacer muchas cosas. Nos reímos sobre algo en ese tema, y uno de los muchachos imitó la risa. Ella le llamó la atención levemente. Seguimos hablando sobre el novio de su hija, y dijo que había terminado yéndose por ingeniería industrial. Uno de los chicos escuchó y comentó que su abuelo era eso. Alma dijo que ellos encontraban fácilmente trabajos como jefes, y el chico dijo que su abuelo también era jefe, y cuando empezó a decir “fíjate, como es la sociedad”, el dijo “mi abuelo también era de la sociedad”. Aquí solo me reí y dejamos de prestar atención. Los chicos se fueron. Alma siguió explicando que el novio había decidido por la ingeniería aunque había estudiado lo mismo que su hija en la preparatoria, porque no le convenía el tipo de trabajo que era por lo que pagaban. Al salir una preocupación similar de la hija, el novio le dijo que ella no tenía que preocuparse porque la iba a mantener, y fue por esto que Alma inició el comentario sobre la sociedad, diciendo que es cierto, que una como mujer, si piensa casarse, la van a mantener, y puede trabajar en algo que le guste aunque no le dé mucho dinero, mientras que un hombre tiene que preocuparse por eso y tal vez dejar lo que realmente quiere por algo que le dé dinero. Ambas nos fuimos no mucho después de terminar esa conversación.

Ariadna Patricia Galván Orozco

La construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados.pdf

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trnoid::3117525765805

Fecha de entrega

10 nov 2025, 7:27 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

10 nov 2025, 7:37 a.m. GMT-6

Nombre del archivo

La construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados.pdf

Tamaño del archivo

1.4 MB

146 páginas

41.811 palabras

232.465 caracteres



19% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Fuentes principales

18%  Fuentes de Internet

12%  Publicaciones

0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Psicología	
Título del trabajo	La construcción de proyectos de vida en adolescentes institucionalizados	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Ariadna Patricia Galván Orozco	1400515b@umich.mx
Director	María de Lourdes Vargas Garduño	maria.lourdes.vargas@umich.mx
Codirector	Nelva Denise Flores Manzano	nelva.flores@umich.mx
Coordinador del programa	Blanca Edith Pintor Sánchez	mae.psicologia@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	Sí	Asistencia en la revisión para la fluidez de lectura, en particular en las secciones de resultados y conclusiones.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español	No	
Traducción a otra lengua	No	
Revisión y corrección de estilo	Sí	Revisión y corrección de sintaxis y gramática.
Análisis de datos	Sí	Apoyo en la esquematización para la presentación del análisis.
Búsqueda y organización de información	No	
Formateo de las referencias bibliográficas	No	
Generación de contenido multimedia	No	
Otro	No	

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Ariadna Patricia Galván Orozco
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán, a 6 de noviembre del 2025