



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EFFECTO DE UN PROGRAMA DE EMPODERAMIENTO EN JÓVENES
CON BAJA AUTOESTIMA Y ASPIRACIÓN INTRÍNSECA**

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN PSICOLOGÍA

Presenta:

Lic. Héctor Mojica Romero

Directora:

. Dra. Esperanza López Vázquez

Comité Revisor:

Dr. Aldo Bazán Ramírez

Dra. Marisol Campos Rivera

Mtra. Verónica Juárez Ramos

Mtro. Emanuel Poblete Trujillo

Junio 2019

CONTENIDO

	Página
Resumen	7
1. Aspectos Teóricos	8
1.1 Introducción general	8
1.2 El rol de la psicología comunitaria en el entorno juvenil	10
1.3 Bienestar y los jóvenes en México	15
1.4 La autoestima en los jóvenes	18
1.4.1 Factores que intervienen en la formación de la autoestima	22
1.4.2 Autoestima y comportamiento en los adolescentes y jóvenes	26
1.5 La aspiración intrínseca de los jóvenes	29
1.5.1 Salud mental, antecedente de la variable aspiración	29
1.5.2 Características de la variable aspiración	32
1.5.3 La variable aspiración en la Psicología Organizacional	34
1.5.4 Sub-factores de la aspiración: intrínseca y extrínseca	36
1.5.5 Efecto en la aspiración de los jóvenes	37
1.6 Sobre la técnica a utilizar	41
1.6.1 Origen del coaching	41
1.6.2 Finalidades de la técnica del coaching	44
1.7 El empoderamiento	46
1.7.1 ¿Qué se entiende por empoderamiento	46
1.7.2 El empoderamiento y la teoría de la psicología comunitaria	49
1.7.3 El empoderamiento y la técnica del coaching	50

1.8 Planteamiento del problema	52
1.8.1 La juventud y sus problemáticas sociales	52
1.9 Objetivos de la investigación	55
1.9.1 Objetivos general	55
1.9.2 Objetivos específicos	56
1.10 Hipótesis	56
2. Método	56
2.1 Diseño general de la investigación	56
2.1.1 Participantes	56
2.1.2 Mediciones e instrumentos	57
2.1.3 Descripción del procedimiento de la investigación	58
2.1.4 Aspectos éticos	63
2.2 Programa de empoderamiento	63
2.2.1 Identidad del programa de empoderamiento	67
2.3 Procedimiento de implementación del programa de intervención	69
2.3.1 Escenario	70
2.3.2 Equipo de intervención	70
2.3.3 Logística del programa	70
2.3.4 Estructura de sesiones del programa	71
2.4 Cronograma por fases de actividades del proyecto de investigación	74
3. Resultados	76
3.1 Fase 1: Diagnóstico	76
3.1.1 Valoración personal	79

3.1.2 Valoración en el seno familiar	79
3.1.3 Círculos de amistades	80
3.2 Fase 2: Intervención	82
3.2.1 Logística	82
3.2.2 Análisis del primer bloque del programa	82
3.2.2.1 Observaciones sobre la autoestima	82
3.2.2.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca	84
3.2.3 Análisis del segundo bloque del programa	86
3.2.3.1 Observaciones sobre la autoestima	86
3.2.3.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca	88
3.3 Fase 3: Fase de evaluación	90
4. Discusión	95
4.1 Limitaciones y beneficios del estudio	100
4.2 Sugerencias	103
Referencias	106
Anexos	114

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. <i>Definiciones de autoestima</i>	19
Tabla 2. Elementos de la autoestima	23
Tabla 3. Sub factores de la aspiración intrínseca y extrínseca	37
Tabla 4. Resumen General de Sesiones del Programa de Empoderamiento	72
Tabla 5. Cronograma por fases del proyecto de investigación	74
Tabla 6. Datos sociodemográficos de los participantes en el programa de empoderamiento	77
Tabla 7. Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de pre-intervención	78
Tabla 8. Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de post-intervención	90
Tabla 9. Datos descriptivos de las medias de las variables en dos momentos diferentes de pre-test y post-test	93
Tabla 10. Resultados por variables de estadísticos de prueba T de Wilcoxon del grupo experimental	94

Agradecimientos

Al Buen Dios, divino maestro, hacedor de las almas y médico del espíritu

*A mis padres, que me transmitieron la vida, me dieron amor, ejemplo,
sustento y estudios*

A mis hermanos, apoyo y cómplices de vida

A mis amigos, pues la amistad salva

A mis chavillos y jóvenes que han estado, están y los que vendrán

“Misericordias Domini, in aeternum cantabo...”

SJRPN

Tesis de Maestría:

Efecto de un programa de empoderamiento en jóvenes
con baja autoestima y aspiración intrínseca

RESUMEN

Para dar respuesta a la problemática de jóvenes con bajos niveles de autoestima y aspiración en sus vidas, en esta investigación-intervención se analizó el efecto de un programa de empoderamiento que pretendió aumentar los niveles en las variables de autoestima y aspiración intrínseca. El proyecto se desarrolló en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. En la primera fase con una muestra intencional de 10 jóvenes de 17 a 25 años de Cuernavaca y Jiutepec, Morelos, que cumplieran con los criterios de inclusión de bajos niveles en dichas variables, contestarán una batería con dos escalas que mide los constructos autoestima y aspiración intrínseca como parte del diagnóstico para formar el grupo experimental. En la segunda fase, se aplicó al grupo experimental el programa de empoderamiento con la técnica coaching en ocho sesiones y en la tercera fase se evaluó el efecto del programa de intervención comparando las puntuaciones obtenidas en dos diferentes momentos de la aplicación de las escalas diagnósticas, antes y después. La primera fase tiene un diseño cuasi-experimental de tipo cuantitativo, de corte transversal y descriptivo. La fase de intervención tiene un diseño cuasi-experimental y la fase de evaluación será descriptivo.

Palabras Clave: Jóvenes, Autoestima, Aspiración Intrínseca, Empoderamiento.

1. Aspectos Teóricos

1.1 Introducción general

Los jóvenes son seres humanos que pasan tal vez por la etapa más compleja, interesante y en muchos casos la más emocionante de todo el transcurso de la vida, con momentos inolvidables e interesantes que marcaran las decisiones más importantes de su futuro aún con todos los deseos y la aventura que estos conllevan.

Sin embargo, en la actualidad se presentan realidades contrastantes que más bien parecen desfigurar estos deseos, en lugar de jóvenes que buscan sentirse satisfechos con su plan de vida y felices se muestra una población juvenil cada vez más afectada por el desánimo, el desconcierto, el miedo y la inseguridad ante un futuro incierto.

No es extraño que los jóvenes en México se hayan visto afectados por diversos fenómenos sociales, políticos y culturales, entre otros, que han puesto en riesgo las condiciones favorables para su pleno desarrollo; por un lado el avance a una velocidad vertiginosa de la tecnología que, si bien ha favorecido la comunicación en el entorno social, también es cierto que ha reavivado otros fenómenos que se creían extintos, tales como la trata de personas, por citar un ejemplo, especialmente por medio de la redes sociales en internet; otro aspecto para poner atención es la desarticulación del sistema de principios y valores, que da estabilidad a la estructura social (Polaino-Lorente, 2003), por la suplantación de antivalores que incluso cada vez son más legitimados por entes sociales determinados o el propio Estado, una nueva y disimulada embestida ideológica en diferentes vertientes que impacta directa o indirectamente contra la integridad del mismo ser humano, prevalecen posturas políticas e intelectuales relativistas o racistas, se promueve la satisfacción de expectativas dictadas por visiones consumistas de

sociedades neoliberales que privilegian patrones “glamurosos” de conducta, aunque vacíos de sentido, etc.

El contexto social mexicano ha sido lastimado por diferentes fenómenos los cuales, como ya se decía, la ciudadanía no es ajena, la creciente vulnerabilidad del contexto local frente a la expansión del narcomenudeo y de consumo de drogas entre los mexicanos, aunado a una cada vez más débil cohesión al interior de los miembros de la familia, ha causado efectos negativos en el desarrollo social y personal de los jóvenes (Ander-Egg, 2003).

Como posteriormente se profundizará, la autoestima es una de las principales dimensiones que impacta positiva o negativamente en los jóvenes (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002) ya que a partir de ella surgen condiciones importantes para el desarrollo psicológico, tales como la formación de la personalidad, la seguridad frente al entorno o el compromiso personal, para dedicarse, procurarse y empeñarse en su desarrollo.

En esta vorágine actual de cambios convulsos el desarrollo de los jóvenes, sobre todo el psicológico, ha resultado también trastocado por diversas circunstancias, como ya se decía desde la desvinculación familiar o, en el caso extremo, en conductas suicidas; todo esto provoca que muchos jóvenes no se valoren de manera oportuna “debido a la ausencia de una estructura clara, coherente y sólida en sus vidas” (Hernández y Benjet, 2012) dando lugar al ocio sin sentido y al desinterés por el propio futuro.

Todo lo anterior es lo que motiva esta investigación, que partiendo del estudio serio y estructurado, su puedan encontrar bases científicas a propuestas concretas para dar soluciones reales a problemas concretos de la sociedad actual, todo con la finalidad de contribuir a un desarrollo humano más pleno y consciente.

La estructura general de la presente investigación está integrada, en un primer momento, por un marco teórico acerca de las variables a investigar, el modelo o programa, la técnica y su literatura circundante; en seguida el planteamiento del problema, seguido de los objetivos que motivan esta investigación; después por el método a seguir. Posteriormente una pequeña introducción a la identidad del programa de empoderamiento, la forma en que se implementó, los resultados de investigación para concluir con su respectiva discusión.

1.2 El rol de la psicología comunitaria en el entorno juvenil

La psicología juega un papel muy importante en el desarrollo de la etapa adolescente y juvenil, sobre todo en el ámbito social pues, enfocándose en el joven, éste no es un ser aislado en búsqueda de sentido por sí sólo (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004), por el contrario, es un individuo consciente que forma parte del grupo social, se encuentra inmerso en él, lo que suceda o deje de suceder le afectará (Desjarlais, Eisenberg, Good, & Kleinman, 1995). Todos los cambios sociales, la deconstrucción de sus esquemas o las nuevas concepciones acerca de la vida tendrán repercusiones de manera significativa en la suya propia.

El abordaje de adolescentes y jóvenes en psicología, requiere definir la distinción entre ambos conceptos, sobre todo para distinguir las posibles diferencias en las etapas del desarrollo y comportamiento.

Definir la adolescencia no resulta nada fácil, debido a las múltiples ópticas que se tienen acerca de esta etapa de la vida; que va desde la perspectiva biológica entendiéndola como sólo cambios y características específicas donde la madurez sexual es alcanzada; hasta la diversidad de autores cercanos especialmente a la ciencia psicológica.

Una respuesta dada específicamente desde la teoría psicosocial es de Aberastury (2006), que resume la adolescencia como una etapa que da inicio con la aparición de la pulsión en la pubertad, pues se altera el equilibrio psíquico de la infancia, provocando desajustes, pues la vulnerabilidad es notoria, llevando esto a la creación de defensas psicológicas que de alguna forma dificultan la adaptación

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995), establece un inicio y un tope de edad para los adolescentes, que oscila entre los 10 y los 19 años y resalta algunas características propias, tales como los cambios de tipo biológico, emocional y psicosocial, el cual, hace que el adolescente busque su propia identidad, la forma de relacionarse con la familia, con sus pares y su propio proyecto de vida

Siendo ésta última definición de la cual se parte para la construcción de esta investigación

Por otra parte para ampliar un poco este dilema, a decir de Dávila (2004) la juventud es concebida de diferentes modos, desde una óptica sociodemográfica es una categoría etaria, pero también una etapa de maduración en el área sexual, afectiva,

social, intelectual y física motora, etc. Para Taguenca (2009) por ejemplo, el término juventud es complejo y puede ser abordado en general desde cinco diferentes perspectivas: la juventud autoconstruida, la juventud construida por los adultos, la juventud definida desde la segmentación por la cultura y finalmente, la juventud definida desde el mundo de la vida; tan es verdad que no es un tema sencillo que al final de la discusión académica no existe aún una definición universal acerca de qué sea la juventud, no se ha podido llegar a un acuerdo entre las diferentes disciplinas, instituciones y aún países acerca de este concepto o etapa de la vida.

Uno de los principales puntos de partida sobre todo en cuanto a políticas públicas se refiere es un intento por acordar al menos cierta delimitación de dicha etapa, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996) en su resolución A/RES/50/81, respecto al Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes, define que la juventud es la etapa “considerada como la cohorte de edades entre 15 y 24 años”, dicha definición es tomada como referencia por los países miembros de la organización para la toma de decisiones respecto a sus propios programas. Por lo anteriormente dicho para esta investigación se analiza desde ésta última concepción de la ONU.

La psicología juega un papel muy importante en la etapa de la juventud, con mayor razón la psicología comunitaria no puede deslindarse de los problemas y retos que la sociedad le presenta, sobre todo si afectan el adecuado desarrollo de sus individuos, por eso es necesario recordar que la psicología comunitaria debe permanecer atenta también a los problemas que impactan la esfera individual porque dicen mucho de los problemas que impactan en el ámbito social. Del mismo modo la psicología

comunitaria debe estar atenta de las repercusiones que se originan desde el terreno psicológico e impactan directa o indirectamente en el comportamiento de los jóvenes; pues que el joven responda de una u otra manera frente al grupo social será de interés para el investigador, específicamente en el investigador social-comunitario (Marín, 1980).

En un clima de violencia e inestabilidad social creciente en las últimas dos décadas ha dejado vulnerables a muchos jóvenes, que asumen patrones de convivencia basados en la violencia y estereotipos de comportamientos que marcan negativamente su forma de convivir, ya sea al interior del grupo familiar o de relacionarse con el grupo social, bajo adjetivos como “vagos”, “buenos para nada”, etc. Así que, cuando se pasa al aspecto de la integración a la sociedad, el sector juvenil también resulta afectado de manera negativa al convertirse en actores de exclusión social (Lowe, 2003).

Por lo anterior el rol del psicólogo comunitario tiene mucho que aportar en esta dinámica de éstos nuevos grupos vulnerables. Al convertirse los jóvenes en víctimas de exclusión, que han resentido las vertiginosas y abruptas transformaciones sociales, y que no cuentan con las herramientas mínimamente necesarias o no tienen las condiciones sociales óptimas para su desarrollo, podría ser acompañados mediante la intervención de investigadores de la psicología comunitaria para construir mejores entornos de convivencia e inclusión.

El papel del psicólogo comunitario se perfila en estudiar el entorno social de los jóvenes, proponer estrategias de cambio social en un contexto determinado, diseñar programas de intervención psicosocial que incidan en esta alarmante realidad que padece ésta población con problemáticas diversas, y que se ahondará en el tema más adelante

en el apartado de *planteamiento del problema*, influir positivamente y de ser posible contribuir a transformarla. Confirmado por autores como Montero (1984) o, en palabras de Marín (1980):

El psicólogo social comunitario se convierte en agente de cambio social, al integrar la preparación que ha recibido con los conocimientos producidos con la evaluación del problema para presentar a la comunidad un programa de acción que al utilizar los recursos de la misma comunidad llevará al cambio social. (p.175)

La psicología comunitaria está marcada (Montero, 1995) por una necesidad metodológica y profesional de responder ante los problemas urgentes de las sociedades, especialmente sociedades latinoamericanas que carecen de respuestas adecuadas y suficientes. La problemática actual de jóvenes que son impactados por las condiciones antes mencionadas va *in crescendo*, a tal grado de convertirse en un problema de “políticas públicas” para el gobierno mexicano, más allá de si la estructura gubernamental tiene responsabilidad, o capacidad para resolver el problema, la real es que la juventud cada vez más afectada por los efectos del entorno social, deviniendo así en una problemática de matices urgentes.

Partiendo desde una óptica comunitaria, la implementación del presente proyecto de investigación-intervención pretende aportar, desde la sociedad civil organizada, una propuesta de mejora a parte de la compleja problemática que aqueja al sector juvenil, a fin de prevenir, en la medida de lo real y posible, que más jóvenes resulten negativamente afectados por el contexto que se vislumbra, se busca investigar los efectos de un programa que coadyuve de inicio al descongestionamiento de tan compleja

problemática, abordando a jóvenes que muestren bajos niveles de autoestima y aspiración intrínseca.

1.3 Bienestar y los jóvenes en México

Abordar el tema de “bienestar” se vuelve importante, pues brindará mayor claridad cuando se aborde la relación que tienen las variables protagonistas de éste análisis de autoestima y aspiración intrínseca.

Al igual que el concepto juventud, también existen diferentes modos de entender el concepto de bienestar, para efecto de estas líneas es conveniente partir de dos sentidos del término, el bienestar en el plano intersubjetivo y el bienestar en el plano social, existe una relación muy importante entre ambos (Blanco y Díaz, 2005).

El *bienestar subjetivo*, abordado por Luna, Laca y Mejía (2011), tiende a dos aspectos, por un lado un elemento emocional de la persona que se caracteriza por las emociones positivas y negativas experimentadas durante la vida, y por otro lado un elemento cognitivo denominado como *bienestar con la vida* y que es entendido como el juicio que los individuos hacen respecto la valoración global de sus vidas con base al conjunto de criterios que se toman como referencia. Así pues el *bienestar subjetivo* se entiende como la relación entre el nivel de satisfacción con la vida y la presencia de emociones, ya sean positivas o negativas, que el joven, para éste caso, tenga a lo largo de su existencia.

En otro sentido (Keyes, 1998) definen el *bienestar social* como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Keyes, 1998,

p. 122) y que a su vez queda integrado por las dimensiones de integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social.

La vida de los jóvenes en las circunstancias actuales, padece de hecho ya de los daños colaterales de tales, lo anterior se ejemplifica en la profundamente lastimada estructura familiar, aun cuando la familia sigue siendo considerada la institución por excelencia y el agente socializador primario de los jóvenes (Rodríguez & Torrente, 2003; Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008), si la “célula fundamental” de la familia se encuentra lastimada *ergo* la comunidad se encontrará también lastimada, si la primera impacta negativamente en la segunda con toda probabilidad pueden resultar efectos contraproducentes para también en los miembros jóvenes de la sociedad, efectos reflejados a veces en violencia, ausencia de proyecto de vida e inclusive la práctica de comportamientos autodestructivos (Putallaz, 1983).

De acuerdo con Desjarlais, Eisenberg, Good y Kleinman. (1995) la salud y el bienestar en muchos jóvenes se han visto severamente comprometidos, la autonomía personal y la responsabilidad social que deberían darse en un joven “mentalmente estable” se encuentran en grave riesgo debido a que, como resultado de lo antes dicho, se presentan problemas de comportamiento que están asociados con bajos niveles de salud, percepción subjetiva de bienestar y funcionamiento social distorsionado, dando, como ejemplo, el aumento en los índices de suicidio, abuso de sustancias, violencia entre pares o, incluso, delincuencia social, misma que en el entorno norteamericano se ha incrementado sobre manera en las últimas cuatro décadas

Las consecuencias que estos efectos traen consigo son padecidas con mayor manera en las etapas de la adolescencia y la juventud por aspectos propios del momento

de desarrollo en el que se encuentran y que afectan a factores cognitivos y de relaciones interpersonales (Gore y Colten, 1991).

Partiendo de todo lo anteriormente dicho, se genera la hipótesis razonable de que el sector juvenil se encuentra en constante riesgo cuando habitan en comunidades donde se viven con frecuencia experiencias discontinuas de socialización entre los padres-hijos, el contexto escolar, la forma de relacionarse entre pares, etc. Es durante la adolescencia que aparecen las tensiones entre hijos y padres, debido a la formación de la identidad y el “complejo edípico” (Blos, 1962), además de comenzar a buscar su autonomía y muchas veces se han desarrollado en familias con estilos tradicionales de educación que chocan con las tendencias de comportamiento difundidas en la actualidad.

Lowe (2003) afirma que el grado de “ajuste” entre las necesidades de los jóvenes y las oportunidades presentes en sus actividades cotidianas se corresponden en el entorno social, la salud y el bienestar subjetivo mejoran, contrariamente la falta del ajuste debido a la etapa en la que se encuentran los jóvenes aunado con el estrés psicosocial del entorno disminuyen su estado de salud y afecta en sus resultados de bienestar.

Por lo que las comunidades que procuran opciones claras de vida para la etapa adulta y ofrecen bases sólidas en valores para la juventud tienen mejores posibilidades de enfrentar mejor la vida (Lowe, 2003).

Las instituciones sociales públicas o privadas, aunque hacen esfuerzos a través de políticas públicas o programas en el primer caso o proyectos altruistas positivos en el segundo caso, los esfuerzos del sector público suelen ser más de tinte remedial y no suelen direccionarse directo al origen del problema, algunos ejemplos son programas de auto empleo, apoyos para la apertura de empresas juveniles, programas de un perfil

cultural-artístico, programas de becas económicas para evitar la deserción escolar y hasta programas de actividades de índole cívico-político, por otro lado, la sociedad civil organizada y fundaciones implementan proyectos de impacto social, muchos de ellos financiados con recursos públicos, pero que carecen de un óptimo diseño y análisis profesional-disciplinar. Con estas estrategias poco se puede ayudar a aportar soluciones de fondo y reales que contribuyan a brindar soluciones a los problemas de la juventud.

Desde otro punto de vista, pretender abordar a los jóvenes mediante programas que proponen, por ejemplo, asistir a sesiones de psicoterapia formal, resultará difícil, debido a que los jóvenes comúnmente se resisten a este tipo de recomendaciones, cuando éstas se dan en escuelas, directivos, prefectos o directamente de sus padres, las suposiciones son variadas, desde los prejuicios que se tienen a ellas, tal vez por parecer técnicas aburridas o poco relacionadas con sus estrategias de resolución de problemas.

Aunado a la pretensión de atender a los jóvenes mediante instituciones -joven por joven- cuando se observa la creciente velocidad de la problemática, al grado de convertirse en un problema emergente de salud pública (Hernández y Benjet, 2012), puede dar como resultado la implementación de acciones tardías o nada proporcionadas con la magnitud del problema. Es conveniente proponer estrategias atractivas que impacten de manera positiva y comprobada, siendo esto uno de los objetivos del presente proyecto.

1.4 La autoestima en los jóvenes

Si bien el tema de la *autoestima* (variable independiente del proyecto de investigación) ha sido ya bastante estudiado, por lo que se presentan desarrolladas sólo

algunas definiciones dentro de toda la gama existente, las que resultan más cercanas respecto a la forma de abordar el tema.

Estas definiciones de las que se hablan, aunque tal vez diferentes entre sí, no se puede decir que se excluyan, más, tampoco necesariamente deberán ser complementarias; algunas de las definiciones oportunas de autoestima (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Definiciones de autoestima

Autor	Año	Definición
Rosenberg,	1965	Autoestima como “una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo
Combs,	1974	La conducta de una persona es gracias a como se ve a sí misma, de cómo ve las circunstancias en la que está inmersa y las interrelaciones entre ambas, lo que la persona crea o de deje de creer de sí misma afecta todos los aspectos de su vida
Rogers,	1980	Utiliza el término autoaceptación para referirse a los sentimientos tenidos hacia sí mismo que, a su vez, se dan cuando el individuo juzga un contenido de sí mismo respecto a algunos estándares o criterios de evaluación
González y Touron,	1992	En sentido de orientación hacia el mismo, dándonos como resultado una definición del sujeto obtenida por el sujeto mismo
Polaino – Lorente,	2000	Creencia acerca del propio valor, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo.
Sedikides y Gress,	2003	La autoestima está referida a la percepción individual o las evaluaciones subjetivas acerca del propio valor, a los sentimientos de respeto y autoconfianza de uno mismo y el grado en que el individuo tiene opiniones positivas o negativas sobre sí mismo

Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de identificar los elementos clave en común, se encuentra que la autoestima es un aspecto que tiene que ver con el *autoconcepto*, “en sentido de

orientación hacia el mismo...una definición del sujeto obtenida por el sujeto mismo” (González y Tourón, 1992).

Desde un sentido la autoestima está referida necesariamente a la percepción individual o las evaluaciones subjetivas que el sujeto hace acerca del propio valor, también a los sentimientos de respeto y autoconfianza de uno mismo y al grado en que el individuo tiene opiniones positivas o negativas sobre sí mismo (Sedikides y Gress, 2003), desde otra perspectiva, la psicología perceptual (Combs, 1974) afirma que la conducta de una persona es gracias a cómo se ve a sí misma, de cómo ve las circunstancias en la que está inmersa y las interrelaciones entre ambas, lo que la persona cree o de deje de creer de sí misma afecta todos los aspectos de su vida. Por otro lado Carl Rogers (1980) utiliza el término autoaceptación para referirse a los sentimientos tenidos hacia sí mismo que, a su vez, se dan cuando el individuo juzga un contenido de sí mismo respecto a algunos estándares o criterios de evaluación; al final una de las definiciones más replicada ha sido la definición de Rosenberg (1965) que entiende autoestima como “una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo”. Así se podría seguir encontrando más de las diferentes acepciones de autoestima, sus componentes según cada autor, época o nivel de avance que se tiene con el objetivo de delimitar claramente su definición.

Más allá de la diversidad de concepciones lo que en el fondo interesa es que la autoestima tiene que ver con la dignidad intrínseca de la persona y puede afirmarse que es uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia o juventud (Parra y Oliva, 2004), una buena autoestima en el joven le permite un buen ajuste psicológico (Reina, Oliva, y Parra, 2010).

Numerosos autores han dedicado miles de páginas a indagar acerca del concepto de autoestima y desde otras perspectivas muy diferentes, basándose por ejemplo, en las capacidades psíquicas de las personas, en el desarrollo de la personalidad, en la habilidades de adaptación frente al grupo, hasta en la percepción del alcance de objetivos y logros materiales o económicos, ésta última con una tendencia a analizar la eficacia del individuo, incluyendo el actual debate de si la *selfesteem* (autoestimas en inglés) es lo mismo que la *selfefficacy* (autoeficacia), etc. En general existen tantas definiciones de autoestima como autores que han investigado sobre el tema.

Partiendo de todas estas acepciones de autoestima, al final se resume considerándola como la íntima valoración que una persona hace de sí misma por lo que la definición de Polaino-Lorente (2000) parece una definición educada e integral, o sea, la autoestima se entiende como “la creencia acerca del valor propio, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo”.

Nótese que la definición se relaciona con el constructo de autoconcepto, en sí distinto al de autoestima pero que resalta el hecho de que la autoestima, si bien es una autovaloración, también es cierto ésta se hace basada, a su vez, en múltiples valoraciones más que la persona también considera; por lo anterior se puede afirmar junto con Polaino-Lorente (2000) que se realiza un cierto etiquetado axiológico y hasta social, y es en función de esta valoración que la persona hace sobre sí misma que dependen las valoraciones que hace sobre las demás, aún cosas y situaciones.

1.4.1 Factores que intervienen en la formación de la autoestima.

Se desconoce con exactitud un inicio de la conceptualización o línea de estudio de la autoestima, sin embargo, a fin de focalizar el esfuerzo de ubicarla en el contexto que interesa a esta investigación, sobre todo porque se le adicionan muchos más factores en su desarrollo, en su integración resaltan cuatro principales factores. Los factores o elementos que la integran han sido planteados también desde diferentes perspectivas de análisis, pero en varias de ellas los autores coinciden (Baldwin y Hoffmann 2002, González 1992, Polaino-Lorente 2003, Parra y Oliva 2004, Noller y Callan 1991 y Wilkinson 2010) y la realidad lo confirma (ver Tabla 2).

Existe una diversidad de elementos que se implican en la formación de la autoestima y muchas veces tiene que ver con elementos externos que impactan directamente en la formación de la misma, por brindar un ejemplo, impacta la relación entre padres e hijos, principalmente la relación afectiva temprana es decir, aquella que se da en los primeros años del desarrollo psicológico, una característica en la formación de la autoestima es que no se da de manera aislada, aunque la autoestima es personal, no se da de manera *solipsista*, privada o solamente introspectiva, sino también tiene que ver con factores que, de hecho, se dan en la vida en comunidad, ya que el concepto que uno se forma de sí mismo está vinculado a la consideración del cómo ven a uno mismo los demás, es decir, de la imagen y la percepción de terceros, aunado al afecto que reflejen hacia mí los otros integrantes del grupo familiar o social, los investigadores han llegado a nombrar este fenómeno como estima social, que es algo dinámico y en constante fluctuación (Baldwin y Hoffmann, 2002) contrario a pensar que se forma de manera estática o permanente.

Tabla 2.
Elementos de la autoestima

Elemento	Descripción
Autoconcepto	La imagen que se tiene de sí mismo
Sentimientos de sí	Los sentimientos que la persona tiene de sí
Relación temprana	Se da entre los padres e hijos
Relación de pares	Se da entre amigos o compañeros

Fuente: Elaboración propia

El primer elemento de la autoestima es el Autoconcepto (Polaino – Lorente, 2000), entendido como lo que la persona, en este caso el joven, piensa de sí mismo; puede estar basado en lo que el joven conozca de sí mismo o quienes le conocen piensen de él o ella; aunque es fácil hablar sobre el conocimiento que se tiene de uno mismo, en la práctica, es real también esta dificultad de “conocerse” a sí mismo, un tema iniciado de alcance milenario que ha sido abordado originalmente por los filósofos, y va desde afirmaciones acerca de la imposibilidad o la ardua tarea que implica el conocerse “completamente” - de ahí que el conocimiento personal sea un elemento difícil debido a la inmensidad del significado de lo “humano”- hasta la propuesta poco profesional de diversos “test” para conocerse y poder ubicarse dentro de algún parámetro parcial de tipos de personas. Mientras continúa a debate, lo que es cierto es que los jóvenes para afirmar que se conocen toman en cuenta mucho más allá que su mera opinión de sí mismos. Una definición de autoconcepto puede ser tomada de González (1992) quien afirma que “se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene

el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)”.

A pesar del conocimiento limitado que se pueda tener sobre sí mismo, tal parece que la persona, aun así, es capaz de amarse a sí misma, suele “darse el siguiente paso”, decide amarse a sí misma. Eso “poco o mucho” que conozca de sí el individuo le permite otorgarse un valor y he aquí una característica fundamental del elemento de autoconcepto, la atribución de valor.

Para entender el segundo factor, primero es necesario entender que las características personales juegan un papel importante para la formación de la autoestima, cuando la persona reconoce habilidades, dones, capacidades, etc., entonces la autoestima aumenta, se consolida y desde este movimiento intrínseco la persona se valora a sí misma de mayor manera, lo anterior se da además con los elementos externos que también contribuyan a elevar sus niveles de autoestima (Polaino-Lorente, 2000). Mas cuando la percepción de habilidades o cualidades personales no está basada en la realidad, la autoestima se distorsiona, se desvirtúa, por lo que es fundamental que ésta se encuentre basada en datos reales, en cualidades reales, en la realidad de sí mismo.

Y es en función de lo que el joven piense sobre sí lo que determinará el *sentimiento que se tenga de sí*, es decir, la forma o el cómo se sentirá, el joven tenderá a tener sentimientos positivos sobre sí mismo o viceversa. Es en función de estos sentimientos, como segundo factor, que la persona va también configurando su autoestima, los sentimientos que tenga de sí son un fuerte determinante de esta variable, los sentimientos sobre uno mismo confirman, consolidan o disminuyen el grado de autoestima de la persona. La expresión de los propios sentimientos o emociones es

también un signo importante de autoestima, aquellas personas que saben expresar su autoestima de forma adecuada, habla de una autoestima oportuna (Polaino-Lorente, 2003). Es muy dado de las personas jóvenes caracterizarse por esta expresión de sentimientos.

Un factor más, como tercer componente de la autoestima, también resalta por su importancia pues es el que tiene que ver con el seno familiar que es el “núcleo vital” en el que normalmente transcurre el ciclo de vida de las personas.

Las *relaciones tempranas entre padres e hijos* juegan un papel decisivo para la óptima o deficiente formación de la autoestima; aquellos jóvenes que se sienten apoyados, protegidos aceptados son aquellos que suelen tener puntuaciones más altas en autoestima (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), dentro de ésta relación entre padres e hijos vale la pena poner el énfasis especialmente en la figura del padre, según Noller y Callan (1991; citado en Parra y Oliva, 2004) cuando se habla de la figura del padre hay que tomar en cuenta que está se encuentra más correlacionada con la formación de la autoestima. Como sea la cuestión de la diferencia sexual, a saber, de la madre y el padre en la autoestima, es necesario confirmar que es determinante la percepción del joven acerca del interés que ponen los padres en los hijos, principalmente si se trata del estilo educativo que los primeros han implementad en los segundos.

Cuando se trata especialmente de los jóvenes y su autoestima, entonces aparece otro factor importante en la formación de la misma en esta etapa, el cuarto de ellos, la *relación con los pares*. Para Wilkinson (2010) “la relación del joven con los pares proporciona una herramienta eficaz para aprender a socializar con el grupo, además de fortalecer el bienestar psicológico y amortiguar el estrés social”. La imagen que los

pares, amigos, compañeros de clase, coetáneos, etc. tengan de uno mismo será tomada en cuenta para la formación de la autoestima personal y en esta parte de la vida con mayor razón, no se olvide que los jóvenes se encuentran en el tránsito de la etapa dependiente de la niñez para pasar a la de autonomía plena en la vida adulta, en la etapa de la niñez no resulta relevante la percepción que los pares puedan tener de ellos, sin embargo al irse integrando al grupo de manera cada vez más evidente la opinión de estos integrantes adquirirá un nivel de importancia gradualmente más alto, se vuelve importante pues de aquí se parte para la legitimación de pertenencia al grupo en que uno comienza a integrarse. Por ahora no se abordan las consecuencias de que el factor del autoconcepto se encuentre basado en una percepción verdadera o errónea de los demás o de sí mismo, basta con decir que la autoestima se ve impactada también por este cuarto factor.

1.4.2 Autoestima y comportamiento en los adolescentes y jóvenes.

Como ya se sabe el desarrollo conceptual de autoestima es amplio al igual que los diferentes factores que impactan en ella: el autoconcepto, los sentimientos, los pensamientos, la forma de relacionarnos con los demás, etc. definitivamente impactan en el comportamiento, “*operatur sequitur esse*” afirma la máxima tomista, o sea “el operar sigue al ser” y en el caso de la autoestima no es la excepción, ésta marca muchas de las acciones que en su momento realizamos, en efecto no existe ninguna acción realizada por el individuo que se ajena al mismo joven que la realiza, al mismo tiempo que no impacte en su autoestima. Dependiendo de la autoestima que tenga el joven es como configurará los actos que irá realizando, de esto también dependerá lo que piense, lo que

sienta, lo que viva y cómo se proyecte al futuro; es un error el pensar que es sólo lo que “se hace”.

Cualquier actividad humana pone de manifiesto a la persona que realiza y al mismo tiempo estas acciones que muestran a la persona, la van reconfigurando, toda acción va rehaciendo, en cierto sentido, a la persona. Por ejemplo, no se trata de que una persona que sea tomada por buena por el simple hecho de decir que lo es, sino que, precisamente, porque hace cosas buenas a esa persona se le considera como tal, o sea, lo que hizo la persona fue lo que le añadió un nuevo valor, primero al hecho en que en ella intervino y al mismo tiempo a sí misma. De aquí se confirma que lo que la persona hizo positivamente si le otorga un valor añadido a su propio ser, por lo tanto consecuentemente es lógico que la persona se estime un poco más o mejor a sí misma. La acción le añade este valor a la persona que ejecuta y a la vez a la estima que en ese valor se fundamenta, para posteriormente darle forma a lo que Aristóteles (trad. en 2002) nombra como hábito y que permitirá que a la persona se le califique como estimable o, en el ejemplo, como buena.

Si se parte de la postura asumida en esta investigación se afirma que los jóvenes que suelen tener niveles bajos de autoestima incluso son propensos a tener un ligero desajuste psicológico (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), si éstos jóvenes tienen baja autoestima resaltarán en su conducta según este estatus (Combs, 1974) por lo que al ser la autoestima algo estático sino dinámico y constante (Baldwin y Hoffmann, 2002) se busca que los sujetos logren modificar sus niveles de autoestima para, de esta forma, modificar su comportamiento hacia sí mismos y hacia las

demás personas que le rodean, ya sea en el primer círculo de relación (familia) y en el segundo círculo (amigos, escuela, comunidad, etc.)

Entonces autoestima y comportamiento se relacionan de forma recíproca (Polaino-Lorente, 2003), pues no sólo se reduce a conocimiento o a lo que “se siente” sino en definitiva a lo que “se hace”; las emociones, el conocimiento y las acciones se encuentran estrechamente vinculadas en el caso de autoestima, la relación entre estas tres variables se da gracias a que las emociones determinan la autoestima en razón de cómo se sienta la persona, que a su vez, deberá estar en armonía con el conocimiento que se tenga de sí misma y que al final ambas incidan en el comportamiento de la persona. Cosa interesante es la evidencia de cómo la autoestima no sólo se configura por la representación mental que el individuo tenga de sí mismo, sino como se auto presenta frente a los demás, es decir, en el ámbito social y que esto se convierta en relevante, no se pretende decir que sólo dependa de esto, pues a veces como ya se ha advertido, la percepción de los demás puede encontrarse basada en una percepción errónea, más bien, se afirma que se vuelve relevante para el individuo a la hora de formar su autoestima (Polaino-Lorente, 2003). Los sentimientos sobre uno mismo son útiles siempre y cuando se decía con anterioridad estén basados en la realidad, no sería honesto reconocer ciertos valores o actitudes, mucho menos alabarles cuando éstos no existen en la realidad, afirmar aspectos positivos sólo por afirmarlos, independientemente de si sea verdadero o falso, contribuye a falsear la formación de la autoestima, “manipular” el autoconcepto e incluso plantear versiones narcisistas, más allá de algo positivo se estaría poniendo en riesgo varios aspectos del resto de la vida del joven ante afirmaciones desvirtuadas de tal magnitud.

A manera de resumen y de enlazar la segunda variable llamada aspiración intrínseca, un constructo también de interés para este trabajo, es necesario recalcar la necesidad de que el conocimiento personal se encuentre sustentado en la realidad acontecida, que además impacte para un proyecto personal realista y alcanzable (Visser y Pozzebon, 2013). Si las opciones futuras se presentan al joven como opciones realistas, podrán entonces adquirir un tinte de interesantes para él, volviéndose por tanto como opciones de proyectos posibles, transformándose así en opciones consistentes, en tanto convincentes, viables de ser elegidas.

En tales circunstancias entonces es más probable que el joven se considere digno de estima de forma autónoma y busque dejar de depender de las comparaciones negativas con sus pares e incluso aprenda potencialmente a reconocer las cualidades de los demás.

1.5 La aspiración intrínseca en los jóvenes

En el presente capítulo se analizan la variable de aspiración para entender el origen y su concepción

1.5.1 Salud mental, antecedente de la variable aspiración.

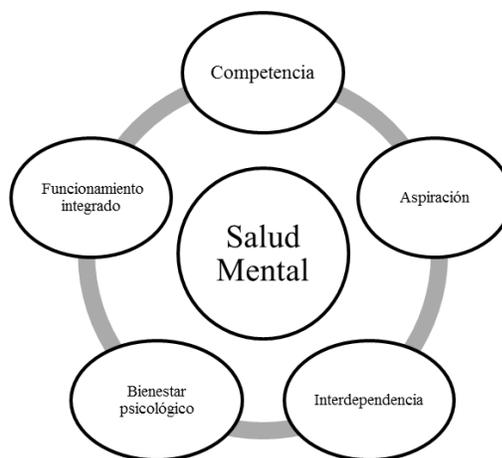
Abordar el tema de salud suele presentar retos, sobre todo cuando se trata de delimitar los campos de investigación, por un lado la gran especialización que a lo largo del tiempo se ha dado y por otro la multiplicidad de enfoques que actualmente se tienen; uno de los retos es el esfuerzo de llegar a una definición que aplique a todas las ramas del saber especializadas en salud; para tal fin la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1978) ha definido el concepto de salud como un “estado de completo bienestar

físico, mental y social, y no como se entendería comúnmente, como la mera ausencia de afecciones o enfermedades”, en lo que se entiende por salud nótese que se incluye el bienestar mental, por lo que es lícito hablar de “salud mental”.

Peter Warr (1990; en González–Romá, 1994) plantea que la salud mental es un concepto multidimensional y complejo, la salud mental se ve afectada positiva o negativamente por características del ambiente psicológico, aspecto apoyado por Córdoba (2010). Para poder afirmar que una persona goza de salud mental, según Warr (1990) el sujeto debe mostrar ciertas características necesarias en su ambiente psicológico, para esto propone un modelo integrado por cinco componentes (ver Figura 1) que a continuación se describen:

Figura 1.

Elementos de salud mental de P. Warr (1990)



Fuente: Elaboración propia

A) Competencia: Ésta indica si la persona dispone de recursos, mismos que comprenden recursos cognitivos, emocionales o psicomotores, éstos deben ser los adecuados para enfrentar situaciones presionantes que presenta el entorno.

B) Aspiración: Nos indica la medida en que la persona presenta una conducta motivada, es decir, si hay motivación intrínseca o disposición y atención a nuevas oportunidades y se esfuerza por alcanzar nuevos objetivos o metas que considera relevantes para su propia vida.

C) Interdependencia: Este aspecto mide el nivel de la persona para hacer interactuar comportamientos de independencia y dependencia con su grupo o entorno social, en caso de presentarse conductas extremas en estos sentidos estaríamos hablando de conductas poco adaptativas.

D) Bienestar psicológico: Referencia el estatus afectivo de la persona como tal en la propia percepción y en diferentes sentidos, pero no en relación a factores externos que estén directamente vinculados.

E) Funcionamiento integrado: Elemento que considera a la persona como un todo integrado, es decir, incluye las interacciones que la persona establece con los otros cuatro componentes de la salud mental.

Los cinco componentes de la salud mental se relacionan a su vez con otros nueve factores ambientales que aquí sólo se mencionan: oportunidad de control, oportunidad para el uso de las habilidades, metas generadas externamente, variedad, claridad de la información relevante, disponibilidad de dinero, seguridad física, relaciones interpersonales y posición socialmente valorada. Éstos repercuten en la salud psicológica de las personas y por eso para P. Warr deben ser tomadas en cuenta.

En el Modelo de Salud Mental de Warr se combinan cada uno de los componentes antes mencionados, si alguno de éstos se ven disminuidos resultara lógico que la salud mental de las personas se vea afectada, lo dicho sucede gracias a esta interrelación entre

los factores; de manera contraria si los niveles de estos factores aumentan en nuestros jóvenes, que es el hecho deseado después de la intervención, por ende su salud mental también se verá afectada positivamente; aunque no se pretende en la investigación que nos ocupa abordar los cinco factores pues sería demasiado complejo, si se busca enfocarse al menos en uno de éstos, o sea, la parte relacionada con la aspiración.

1.5.2 Características de la variable aspiración.

Como se mencionó con anterioridad llama la atención de modo particular éste modelo ya que es uno de los antecedentes primarios de la aspiración en cuanto constructo como tal y que para este trabajo es tomado como la variable dependiente de la autoestima.

Entre las características que distinguen a las personas mentalmente saludables es que tienden a comprometerse con su entorno, entiéndase como entorno familiar, con sus pares, laboral y hasta en su ámbito comunitario; también suelen ser personas que se diseñan metas y retos para sí mismas o para su entorno, es decir se distinguen porque procuran incluso planear con calidad lo que quieren y para esto buscan ponerse en situaciones o ambientes que les estimulen a alcanzarlas. Las personas hacen lo que les parece o es importante para ellas por lo que la aspiración se encuentra relacionada con la motivación.

Según González (2008) lo que tan motivado se encuentra el sujeto depende de que su “regulación inductora” (entendida como la que mueve a la acción y determina el sentido que ésta toma) se encuentre en armonía con la “regulación ejecutora” (que determina que la acción se cumpla o se lleve a cabo) aún con las circunstancias en las

que ésta se encuentre. Existe un buen nivel de aspiración en la persona cuando tiene un comportamiento motivado, existe una predisposición a estar atento a nuevas oportunidades además se esfuerza por diseñar nuevos objetivos y nuevos desafíos que consideraría significativos para su propia vida (González-Romá, 1994).

Como fue comentado en el apartado en que se desarrolló el concepto de autoestima, similar en cuanto realista es el caso de ésta segunda variable, la aspiración debe estar apegada a la realidad, a las posibilidades razonablemente alcanzables, por lo que una aspiración con niveles excesivamente altos pueden ser perjudiciales para las personas, pues se crearían sentimientos de monotonía y apatía, según González-Romá (1994) las personas mentalmente saludables son aquellos que presentan un buen ajuste respecto al ambiente tendiendo a buscar su crecimiento personal, siempre y cuando - como también lo dice Polaino-Lorente (2003) en el caso de la autoestima- es necesario que la aspiración sea lo más realista posible, esto es en perfecta armonía en un sujeto que maneja un autoconocimiento adecuado.

Cabe resaltar que las personas que están mentalmente saludables, no están exentas de sentimientos de ansiedad o tensión, pues el estar en un esfuerzo constante por superar los objetivos planteados y encontrar otros nuevos es normal que surjan este tipo de emociones o sentimientos (Lowe, 2003).

Lo interesante sería -panorama posible en esta investigación- encontrarse con jóvenes que presenten cuadros que no tendrían aspiración alguna en su vida, pues comúnmente no se encuentran motivados para alcanzar algún tipo de metas significativas y mucho menos plantearse las para su vida, aun es de mayor atención cuando esto se convierte en *status quo* por periodos prolongados de tiempo. La ausencia

de comportamientos motivados tales como la flojera, apatía, sentimientos de incapacidad no son ni deseables ni recomendables de ninguna manera, pues no son sanos en sí mismos (González-Romá, 1994).

1.5.3 La variable aspiración en la Psicología Organizacional.

Si bien es cierto que la variable aspiración aparece en un modelo de salud mental (Warr, 1990), así como en la psicología educativa (Álvarez y Astudillo, 2010) es necesario resaltar que la rama de la psicología que más ha considerado ésta variable es la Psicología Organizacional; ya sea abordada como “conducta motivada” (Warr, 1990) o entendida como “motivación intrínseca” (Fernández, 2017) en cualquiera de las dos formas la aspiración es entendida como una fuerza interna que lleva al sujeto a algo superior. La aspiración como variable se origina en los modelos de psicología organizacional, gracias al interés que los diferentes autores de esta rama han tenido, sobre todo en potenciar el desempeño de los trabajadores en la empresa.

Es verdad que los seres humanos tenemos metas, a corto, mediano o largo plazo, éstas pueden ser muy cotidianas u ordinarias, mientras que otras pueden ser grandes y extraordinarias. Lo que se puede afirmar, es que una persona psicológicamente saludable tiene diferentes metas, y que para alcanzarlas requerimos un mínimo de ese sentimiento lleno de energía que nos empuja hacia ellas; por ejemplo en las empresas, los trabajadores requieren una energía o motivación que les lleve a conseguir las metas laborales que se proponen, así como satisfacer sus necesidades no satisfechas (Fernández, 2017), de ahí que la persona aspire a satisfacerlas, de tal modo que la

motivación es la forma que se tiene para alcanzar una necesidad no satisfecha, que se va logrando por medio de plantearse objetivos.

Desde la psicología organizacional existen dos tipos de motivación en los empleados que lo impulsa a alcanzar objetivos de la empresa, ésta es la llamada “motivación extrínseca”, por otro lado está aquella motivación que depende exclusivamente del individuo, la “fuerza” para alcanzar los objetivos en ésta esfera es un factor interno, el individuo mismo. A éste tipo de motivación se le denomina “motivación intrínseca”.

La motivación extrínseca como ahondaremos un poco más adelante, se tiene mediante estímulos o factores del ámbito externo al individuo, mientras que la motivación intrínseca radica en estímulos internos y de realización personal.

La psicología de la motivación ha desarrollado el estudio como tal de la motivación intrínseca sobre todo desde una óptica humanista, en la cual se enfatizan las necesidades de realización personal y de autodeterminación, mediante el desarrollo humano, el autoconocimiento y la atención en la autoestima (Álvarez y Astudillo, 2010).

El par de teóricos Kasser y Ryan han estudiado dicho constructo aún más a fondo, y es entendida con el término *aspiración*, ellos afirman (2001) que las personas aspiran a diferentes tipos de metas de acuerdo al estilo de vida que asumen en la cotidianidad, estas metas con las que configuran el *funcionamiento psicológico* de los individuos, son las metas a las que aspiran las que contribuyen a la satisfacción y el bienestar de las mismas: “people who have goals that they value or identify with are generally happier” (p.116). Incluso para acrecentar el estado de satisfacción con la vida no basta desear/aspirar a metas, sino a “deseos correctos”.

Lo anterior distingue que las metas pertenecen a un universo infinito de posibilidades y aspiraciones, por lo que éstos autores han clasificado la aspiración en dos tipos, aspiraciones extrínsecas y aspiraciones intrínsecas.

Kasser y Ryan (1993,1996) afirman que las aspiraciones extrínsecas son las que están enfocadas en metas u objetivos que no satisfacen “por sí mismos” y que están encaminadas a buscar la aprobación y admiración pública, proporcionan cierto estatus y reconocimiento social y están relacionadas con lo que se tiene o lo que se aparenta (1993). Por otro lado las aspiraciones intrínsecas son aquellas que están asociadas a las necesidades psicológicas inherentes tales como autonomía, crecimiento personal y producen satisfacciones internas (Ryan, 1995).

1.5.4 Sub-factores de la aspiración: intrínseca y extrínseca.

En la clasificación bidireccional de la aspiración existen tres sub-factores o vertientes de la aspiración extrínseca y cuatro de la aspiración intrínseca (Kasser & Ryan, 1996).

En la aspiración intrínseca se encuentran la *auto-aceptación*, la *afiliación*, el *sentimiento de comunidad* y la *salud física*; mientras que para la aspiración extrínseca se encuentran el *éxito financiero*, el *reconocimiento social* y la *imagen física atractiva* (para la definición de cada uno de los factores véase la tabla 3).

Tabla 3.

Sub factores de la aspiración intrínseca y extrínseca (Kasser & Ryan, 1996).

Aspiración intrínseca	Descripción
Crecimiento personal	Aspiraciones relacionadas con la auto aceptación, su significado y competencia para la vida
Afiliación	Aspiraciones a mantener relaciones interpersonales cercanas de amor (parejas sentimentales) y amistad (amigos cercanos)
Sentimiento de comunidad	Aspiraciones a colaborar para un mundo mejor y apoyar en las vidas de los demás
Salud física	Aspiración a sentirse saludable físicamente

Aspiración extrínseca	Descripción
Éxito financiero	Aspiración de tener una gran cantidad de dinero y posesiones materiales
Reconocimiento social	Aspiraciones a ser famoso, bien conocido o admirado por la sociedad
Imagen física atractiva	Aspiración a poseer una imagen física atractiva y vestir “a la moda”

Fuente: Elaboración propia

Para los objetivos propios de ésta investigación en términos de intervención, impacto y medición, sólo se aborda la aspiración intrínseca, ya que aquellos individuos que están más orientados hacia las metas intrínsecas tienden a procurar mejores relaciones interpersonales y de mayor calidad (Kasser & Ryan, 2001) y por lo tanto procuran metas más claras y aspiraciones mejor definidas, contribuyendo a así a fortalecer su autoestima que es el objetivo de la intervención de este trabajo.

1.5.5 Efecto en la aspiración de los jóvenes

De acuerdo con Warr (1978; citado en González-Roma, 1994) el deseo de una persona por alcanzar nuevos logros es signo de que se encuentra saludable, lo anterior es

planteado en dos sentidos, primero porque al alcanzar los objetivos que se habían propuesto incrementa su bienestar psicológico, segundo, porque al esforzarse por alcanzar metas que son valiosas por sí mismas para ellas, ya trae consigo valor intrínseco; además las personas con buenos niveles de aspiración tienden a comprometerse con su entorno aparte de consigo mismo (Hosie, 1994).

Sin embargo el impacto negativo en los niveles de aspiración de las personas se vuelve preocupante, sobre todo, cuando se da directamente en los jóvenes, estudios muy recientes, entre los que destacan Gerard y Zoller (2015) muestran como adolescentes con bajas aspiraciones son más propensos al inicio de una actividad sexual temprana, al consumo de drogas, uso de armas o incluso llegar a regirse por la idea de la “nothing to lose” (*nada que perder*), hipótesis propuesta Harris, Duncan y Boisjoly (2002) quienes encontraron que los adolescentes que no tienen un nivel adecuado de aspiraciones tienden a participar en comportamientos de alto riesgo, apoyándose en la idea de que si no se tiene muchas metas a las cuales aspirar, entonces, “no se tiene mucho que perder” en comparación con quienes si las tienen.

La ausencia de aspiración ha sido identificada como una de las principales causas por las que los jóvenes no progresan en el ámbito académico, quienes en un futuro estarán probablemente propensos a sufrir una desventaja socioeconómica (Lowe 2015, Visser y Pozzebon 2013, Gerard y Zoller 2015)

Desde la óptica de la base teórica de Kasser y Ryan (1993, 1996) metas extrínsecas e intrínsecas llevan a las personas a tener experiencias que sirven de apoyo diferenciadamente; aquellas personas que, habiendo *internalizado* o posicionado fuertemente para sí deseos valiosos mediante aspiraciones intrínsecas estrechamente

relacionadas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, están altamente encaminadas a comprometerse con comportamientos y a buscar experiencias que los encaminen al bienestar; por el contrario invertirse predominantemente en aspiraciones extrínsecas, una vez alcanzadas no aportan al crecimiento o integración debido a que presumiblemente por ser aspiraciones fugaces no satisfacen las necesidades psicológicas básicas (Kasser & Ryan, 2001).

La relevancia de enfocarse en metas intrínsecas puede llevar a las personas a más esfuerzos significativos, llenos de sentido para su existencia. Mientras que enfocarse predominantemente en aspiraciones extrínsecas puede traer consigo la posibilidad de estar expuestos a un mayor consumo de drogas, alcohol, tabaco, etc. y por ende a una baja autoestima y sentimientos de inseguridad, lo anterior pudiese interpretarse como una generalización arbitraria, sin embargo de acuerdo a diferentes estudios con jóvenes de diferentes contextos culturales (Kasser & Ryan, 1996; Ryan et al., 1999; Kasser & Ahuvia, 2000; Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000) las variables que resaltan, son coincidentes.

Otra condición muy importante la cuál impacta fuertemente a los niveles de aspiración de los jóvenes es sin duda el clima familiar (Ochoa y Diez, 2009) en gran medida por los padres obviamente. Ésta relación se basa por una parte en la percepción por parte de los padres de la eficacia de los hijos, que a su vez comúnmente surge indirectamente desde los parámetros socioeconómicos y culturales que los mismos padres tengan, es decir, la manera en que los padres juzgan la eficacia de sus hijos (en términos académicos, sociales, competencias, etc) influye directa o indirectamente en la percepción que los hijos tienen de sí mismos, o sea se perciben como autoeficaces para

ciertas aspiraciones y para otras no, por lo que los hijos aspirarán, por ende, a opciones o niveles de acuerdo a qué tan autoeficaces se perciban, tomando como referencia de manera importantísima la percepción que a su vez los padres tengan de ellos.

Ochoa y Diez (2009) afirman que si los padres impactan en las aspiraciones de los hijos negativamente, si existe un ambiente desfavorable en su desenvolvimiento, sin el apoyo, aprobación o impulso de los padres hacia los hijos, los últimos se muestran renuentes a aspiraciones mayores o propias.

Otra influencia en la aspiración de los jóvenes, si bien no tan importante como la familia pero si digno de considerarse, es la relación existente entre aceptación social y contribución social (del modelo de Keyes, 1998) , la primera definida como un constructo donde los individuos muestran aceptación social respecto de otros, creyéndolos como merecedores de amabilidad y formando parte de ellos, la segunda entendida como la evaluación del propio valor social, en el que se considera un miembro vital de la sociedad que tiene algo valioso que aportar a ella.

Para Keyes (1998) la contribución social se asemeja a la autoeficacia en el sentido de que el individuo puede realizar actos determinados y con esto alcanzar objetivos específicos para su propia vida, por lo que si el joven denota aceptación social se sentirá integrado en la sociedad, pues se percibe funcional dentro de la misma, así, sabe que cuenta con un medio apto, de esta manera tiene la conciencia de que puede alcanzar sus propios objetivos para después generarse la posibilidad de cada vez más y mejores objetivos subsecuentes para su propia vida. Consecuentemente el joven puede aspirar a más metas diseñadas desde él mismo, detectar mayores oportunidades, así es como el individuo contribuye a sí mismo y contribuye a la sociedad. Por el contrario, si el joven

no se siente en un ambiente social acogedor y lo percibe más bien como adverso, disminuirá sus posibilidades de poder diseñarse metas reales ya que no cuenta con un entorno social que le represente seguridad y apoyo.

1.6 Sobre la técnica a utilizar

Para conocer y entender la técnica tan en auge en estos tiempos, así como su incipiente evolución

1.6.1 Origen del Coaching

Dentro de la nueva gama de posibilidades para intervenir en personas o grupos resalta la insistencia en mejorar su desempeño o potenciar la dinámica de convivir con los demás, así es como surge la técnica de “*coaching*”. En la actualidad dicha técnica ha adquirido mucha difusión y popularidad porque resulta dinámica y atractiva al ritmo de vida presente, aunque lo más escuchado de la técnica es en el ámbito empresarial, ha ido permeando también en ámbitos deportivos, clínicos, de desarrollo humano, educativos, y hasta familiares.

Será tarea poco fácil encontrar figuras fundadoras determinadas de ésta técnica, sin embargo, resaltan algunos autores en el tema; entre quienes destaca Jhon Withmore quien propone el *coaching*, como lo explican Muñoz y Díaz (2014), como una técnica que “ayuda o acompaña a personas, grupos u organizaciones en su dinámica de movimiento o cambio, aprendizaje, descubrimiento de talentos, transformación o expansión de conciencia” (p.63).

El *coaching* ha sido definido de múltiples formas, una de las definiciones más esclarecedoras es la de Lozano (2008) quien afirma que ésta técnica es una “herramienta

que contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal para incrementar el potencial personal y los propios resultados” (p.128). Según Miedaner (2002) el *coaching* es un “proceso de entrenamiento personalizado y confidencial llevado a cabo con un asesor especializado o ‘coach’, que durante el proceso cubre el ‘vacío’ existente entre lo que se es en el presente y lo que se desea ser” (p.22).

En cuanto al origen del concepto *coaching* también viene de la palabra *coach*, que significa “carruaje” o “automóvil”, buscando representar así, un medio que facilita el movimiento de un lugar a otro. En la práctica, la técnica de *coaching* se entiende como “mover” al participante a que tome conciencia de dónde se encuentra, qué elementos positivos tiene y ha utilizado o cuáles ha desaprovechado para alcanzar determinada posición o estatus, si se ha formulado metas o no, para evaluarlas con posibilidades reales de alcanzarlas en el futuro y llegar a un punto hasta ahora no alcanzado; una vez que se reconocen las herramientas y recursos personales la persona pueda accionar la voluntad con mayor claridad y motivación sobre las nuevas metas formuladas, en otras palabras, se busca “transportar” al individuo de una posición (A) a una posición (B), la primera carente o adversa, la segunda con mayor claridad y seguridad.

La técnica de *coaching* llama la atención pues no se pretende un proceso “invasivo” donde los objetivos sean impuestos o diseñados por agentes externos exclusivamente, sino todas las nuevas metas, estrategias y recursos sean diseñados por la persona misma o si se desea apoyarse en sugerencias del exterior.

Dicha técnica implica según Wolk (2014) en sobrepasar “obstáculos”, buscar y encontrar resultados diferentes o realmente significativos a los ya obtenidos, el *coaching* brinda nuevas herramientas para que la persona o equipo evidencien o descubran su

forma de relacionarse con el entorno, a fin de encausar o fortalecer sus propias competencias o habilidades personales para tal efecto.

En el ámbito deportivo el *coaching* también es un “*training*”, es decir un “entrenamiento”, en el cual por la dinámica propia de la técnica, es la persona directamente quien se ejecuta e involucra con su propio proceso, como el deportista a su entrenamiento; en esta técnica existen dos figuras principales, a saber, a quien se entrena y aquél que acompaña el entrenamiento; por lo que hablar de *coaching* es hablar de un proceso de entrenamiento personalizado, respetuoso y confidencial, llevado a cabo por un asesor especializado o *coach* que interpela al individuo para que se percate de lo que se es ahora y lo que se desea ser, fungiendo solamente como facilitador durante el proceso.

Desde una perspectiva humanista (Álvarez y Obiols, 2009) el *coaching* es entendido como una herramienta que respeta la libertad del individuo así como la dignidad y el valor de la persona humana que está llamada a la trascendencia, y precisamente por la trascendencia se busca colocar a la persona en una vía de crecimiento y de mayor valor.

Valor que no necesariamente se identifica con el concepto de *selfefficacy* (autoeficacia), ya abordado con anterioridad, pues en español la *autoeficacia* tiende a objetivos vistos como metas alcanzadas normalmente bajo parámetros tangibles, evidentes, materiales o incluso empíricos.

La perspectiva humanista de *coaching* coloca a la persona ante la necesidad de actuar en favor de la propia auto-realización como una forma habitual, invita a clarificar y encausar su potencial de capacidades o personalidad, superando aún aquello que la

misma persona creería insuperable, fortalecer la autoexpresión, el logro y por ende potenciar su crecimiento personal (Zeus y Skiffington, 2004).

El *coaching* es una relación profesional y ética con otra persona, en el compromiso de acompañar a ésta a buscar lo mejor de sí misma, guiarla y estimularla para que vaya más allá de las limitaciones que la persona misma se pone y alcance así su pleno potencial (Miedaner 2002), todo el proceso de entrenamiento debe darse en un clima de libertad y autonomía, pues como se decía, en la técnica de coaching no hay camino establecido o ya definido sino aquél que la persona misma se vaya formando por sí sola y para sí.

1.6.2 Finalidades de la técnica de *coaching*

Las finalidades de la técnica del coaching, según Useche (2009), es que la persona que se involucra en este proceso fortalezca las habilidades de:

a) Identificar: Tomar conciencia del status y la situación de la cual se parte e identifique los resultados hasta ahora alcanzados con base a las acciones realizadas en sí mismo o en relación con el entorno (familia, equipo de trabajo, etc.).

b) Evaluar: Valorar la conveniencia o inconveniencia de las decisiones y acciones tomadas, de los resultados obtenidos hasta el momento y las actitudes asumidas respecto a sí mismos y al entorno.

c) Corregir: Una vez que la persona confronta y asume las decisiones tomadas a lo largo de su vida, reconozca y diseñe nuevas maneras de abordar los retos o pruebas cotidianas relacionadas con la nueva meta a alcanzar; decida nuevas formas de afrontar y convivir con el entorno, tome nuevas y mejores decisiones cada vez más claras y

acertadas para, finalmente, diseñar las estrategias y procurar los medios para un entorno más favorable para alcanzar con responsabilidad los nuevos objetivos deseados.

Para emplear un programa basado en la técnica de *coaching* se debe asumir que el ser humano es un ser con historia, por lo tanto, el participante es resultado de un proceso en constante cambio, inmerso en una sociedad, cuya toma de decisiones a lo largo de la vida ha sido influidas por paradigmas, tradiciones, estilo de educación, cultura, modos de aprendizaje y formas de crianza, hábitos, errores, etc.

En el proceso de *coaching* es fundamental que la persona se implique plenamente en su proceso (Álvarez y Obiols, 2009) pues es ella quien debe tomar y comprometerse con las decisiones, resolver los conflictos y participar activamente en la resolución de problemas personales o del entorno.

Es necesario considerar el método de *coaching* sólo como un mero proceso útil, no se pretende legitimarlo como un proceso científico, una forma de psicoterapia o hasta un sistema filosófico riguroso o agotado. El *coaching* debe ser tomado como una técnica que se considera práctica y *ad hoc* al objetivo que se busca en este proyecto de investigación, por lo que al ser una técnica no se rige por principios “universales”.

La técnica de *coaching* se propone en este proyecto para un público específico de adolescentes y jóvenes con condiciones específicas comunes, al utilizar esta técnica se busca contribuir a los objetivos de este programa, teniendo un impacto en la forma de responder, por parte de los participantes, a generar un cambio en sus condiciones específicas. El objetivo de la intervención es que el programa impacte en los niveles de autoestima y aspiración de los participantes.

La técnica se propone porque muestra altos niveles de pertinencia para entornos específicos (Useche, 2009), varios casos de éxito documentados lo confirman, por dar algunos ejemplos, en el ámbito empresarial (Vidal, Cordón y Ferrón, 2011), en organizaciones del sector público (Rairan y Solano, 2010), en el ámbito de la salud (Marqués, 2014) y en el plano educativo (Sánchez-Teruel, 2013), entre varios más.

1.7 El Empoderamiento

1.7.1 ¿Qué se entiende por empoderamiento?

El *empowerment* o empoderamiento -en su castellanización- según Conger y Canungo (1988) es un constructo altamente relacionado con conceptos tales como “poder” o “control”, el concepto de poder es entendido como una creencia motivacional interna en el individuo que se vincula con el nivel de control que se tenga de los eventos que se van presentando en la vida, o sea, se tiene poder o control cuando se cree que se puede afrontar los sucesos adecuadamente y sin conflictos mayores.

Zimmerman y Rappaport (1988; en Zongchao 2015) definen empoderamiento como “la conexión entre el sentimiento de la competencia personal, el ‘deseo de’, y la voluntad para tomar acciones en el dominio público” (p.50). Así entonces, el poder se entiende también como la percepción del control que se tiene sobre algo y está en función de la dependencia o independencia de los actores, si el actor (X) controla una situación (Y). Como es posible notar el empoderamiento es indivisible a la condición de poder.

El empoderamiento puede ser entendido desde tres perspectivas principales, el empoderamiento psicológico, organizacional y social/comunitario, entre otras;

empoderamiento también es referido a fuerza o fortaleza; en un primer plano es utilizado para referirse a acciones tomadas por individuos o comunidades para alcanzar alto control sobre sus vidas o potenciar el desarrollo personal (empoderamiento psicológico), en un segundo plano para alcanzar altos niveles de compromiso y eficacia (empoderamiento organizacional), en un sentido social, el empoderamiento se puntualiza como un proceso interactivo entre las personas y sus aspectos culturales, está relacionado en gran medida con el ambiente en cual se desenvuelve la persona e inclusive trabajar para alcanzar altos valores sociales (empoderamiento social/comunitario) como la justicia (Rappaport, 1987).

Partiendo de un análisis intrapersonal (Gordon, 2013) se distingue al empoderamiento como un recurso del empoderado en relación con: a) la posición o nivel de actuación en la que se encuentra con respecto a su entorno, b) con las características personales del individuo y c) con la experiencia que se ha obtenido y sumado a lo largo de la vida, misma que posibilita a enfrentar el entorno de una manera diferente o mejor.

Zimmerman (2000; en Montero 2010) afirma que:

El empowerment psicológico incluye creencias acerca de la propia competencia y eficacia, y una voluntad de involucrarse en actividades para ejercer control en el ambiente social y político (...) Es un constructo que integra percepciones de control personal con conductas para ejercer control.” (p. 54)

Por su parte White (2000; en Gilat, 2015) aborda el *empowerment* como un proceso que aumenta la capacidad del individuo para tomar decisiones incluso en sí mismo y, a su vez, transformar estas decisiones en opciones o acciones y resultados

deseados. La autora distingue lo que llama *selfempowerment* o autoempoderamiento (en traducción literal) denotándolo como un proceso interactivo con “aspiraciones, valores, creencias, su compromiso con una cultura o estilo de vida de la manera que sea más apropiada para ellos” (p.54).

Harrim y Alkishali (2008) categorizan el empoderamiento en dos tipos, el empoderamiento estructural (ejemplificando con empleados de una empresa) y el empoderamiento psicológico; el empoderamiento organizacional o estructural encamina a los miembros de un sistema a tener acceso a la organización del sistema, a información y recursos, y busca empoderar a éstos en un proceso de crecimiento y desarrollo (Ganz, 2010; Arogundade & Arogundade, 2015); en cambio el empoderamiento psicológico se relaciona con las creencias de los individuos en relación con el sistema, es decir, es una motivación intrínseca en relación al propio actuar, buscando la realización y el disfrute en el mismo, el desarrollo de habilidades y el interés en ello. En otras palabras el empoderamiento psicológico tiene que ver con la iniciativa de la persona para responder autónomamente en el contexto de desenvolvimiento.

Entre otros conceptos, Montero (2009) especifica el empoderamiento psicológico por un concepto más objetivo y compuesto de dimensiones tales como la personalidad, aspectos motivacionales de autocontrol, cognitivos, de autoestima, eficacia y toma de decisiones.

Identificando al empoderamiento psicológico como el constructo adecuado para los objetivos de la presente investigación, se busca, a través de éste aumentar los niveles de satisfacción y confianza de los participantes (Castro y Morales, 2015) se busca que los jóvenes reconozcan la importancia del “poder” en sus propias vidas, esto posibilita

reconocer los efectos obtenidos por las propias acciones, aumenta la creatividad y se da un reconocimiento de la propia autonomía, reduciendo por ende la resistencia al cambio y aún más, pues si un individuo se empodera de sí mismo también se empodera en el entorno y puede comenzar también a generar cambios en su contexto, “desde sus necesidades y nuevas aspiraciones” (Montero, 2009). Al ser el empoderamiento un proceso dinámico es susceptible de cambio, ya sea para disminuirlo o para aumentarlo (Castro y Morales, 2015).

1.7.2 El empoderamiento y la teoría de la psicología comunitaria

Como ya afirmó Rappaport (1987) el empoderamiento es de suma importancia, por eso lo postula como un fenómeno central o de interés principal en su teoría de psicología comunitaria, afirmando que independientemente del tema investigado, ya sea por salud mental, cuestiones educativas, participación ciudadana, apoyo social, participación en redes, cambios de vida, empleo, justicia social, etc., lo que buscan los diferentes modelos, generalizaciones simbólicas, intentos de búsqueda de soluciones concretas a niveles de análisis individual y comunitario o los datos propios como los de otros es, en última instancia, alcanzar empoderamiento. el autor da un ejemplo aplicado a la investigación, dicho proceso y teoría queda en evidencia también en la labor propia de quienes investigan, pues al querer encontrar respuestas a determinadas preguntas tales como ¿qué es? ¿cómo se desarrolla? o ¿bajo qué condiciones ocurre?, de ésta forma se está buscando, en este sentido un empoderamiento, su propio empoderamiento ante una realidad que no dominan.

Por parte de la ciencia psicológica existe un acentuado interés en la salud mental individual, que juega un papel importante en el proceso de empoderamiento, para Rappaport (1987) una característica particular del empoderamiento es que es un constructo multinivel, esto es, importa qué tan empoderada se encuentra la persona desde un ámbito estrictamente individual, o sea, el nivel de empoderamiento de la persona para sí misma, en seguida qué tan empoderada se encuentra la persona en su núcleo familiar, qué tanto en su grupo social y qué tanto más en su comunidad.

1.7.3 El empoderamiento y la técnica de coaching

Buscar el empoderamiento en los jóvenes contribuye a que tomen una mayor consciencia de sus circunstancias y procuren condiciones adecuadas para superar las dificultades propias de la etapa de la vida en la que se encuentran, no se trata de eludir las dificultades sino aprovecharlas aun cuando hayan existido condiciones muy adversas, uno de los postulados principales del *coaching*.

Desde esta perspectiva las dificultades y conflictos son entendidos como parte de la existencia humana y lejos de pretender evadirlos o ser aceptados con frustración, se busca afrontarlos abiertamente, con libertad y madurez, como oportunidades para potenciar la gama de posibilidades que estén al alcance de cada una de las personas.

Al proponer para este proyecto un programa de empoderamiento desde la técnica de *coaching*, dicha propuesta se asume partiendo de los siguientes puntos:

a) Desde la teoría del empoderamiento (Rappaport, 1987) se ofrece la propuesta de ampliar la gama de recursos existentes, en el caso de los jóvenes con éste tipo de circunstancias potencialmente o de hecho limitantes, el empoderamiento no sólo se

convierte en deseo sino en una herramienta necesaria para abordar las carencias específicas que se tengan.

b) El empoderamiento multinivel parte del plano individual y tiende a impactar en los subgrupos sociales para después, incluso, impactar en la comunidad completa. (Rappaport, 1987)

c) Emplear la técnica de *coaching* como herramienta para empoderar a jóvenes con éstas características específicas en contextos similares produce resultados positivos. (Ron, Grasa, Lago, Hernani y Martínez, 2015).

d) Este programa se propone como una vía alterna inicial a la asistencia a psicoterapia formal, misma que suele ser vista por los jóvenes como un evento atípico en su cotidianidad, por lo tanto con posibilidades de rechazarla además de los altos costos económicos que conlleva la terapia o la escasa calidad en los servicios públicos de atención psicológica.

e) Este programa de empoderamiento basado en *coaching* se propone como una opción alterna atractiva que permita a los jóvenes empoderarse de manera dinámica diseñando los medios que fortalezcan su desarrollo, alcancen un bienestar psicológico óptimo y procuren condiciones sociales de forma más comprometida.

f) Con este programa no se pretende suplantar los medios terapéuticos formales, en los casos que así lo requieran, sino servir como impulso para una atención cada vez más profesional y específica.

1.8 Planteamiento del problema

1.8.1 La juventud y sus problemáticas sociales.

Desde el planteamiento de la presente investigación, la autoestima y la aspiración intrínseca en los jóvenes se encuentran impactadas negativamente, lo que trae como resultado jóvenes frente a un incierto panorama para sus vidas, sin aparente interés en un proyecto de vida propio y configurándose la posibilidad de quedar expuestos a situaciones de riesgo para su futuro, entre las más comunes se puede mencionar el abandono de sus estudios o de no encontrarse motivados para contar con un empleo adecuado tal como lo afirma la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), además de problemáticas de índole social como embarazos no planeados, la pertenencia a grupos con patrones de conductas violentas, consumo o tráfico de drogas o incluso, el alarmantemente y creciente fenómeno del suicidio entre los jóvenes (Guibert y Torres, 2001). Basta consultar las últimas encuestas en materia juvenil de la sociedad mexicana para descubrir los impactantes niveles de afectación en este rubro.

La estabilidad emocional de los jóvenes suele ser alterada por circunstancias propias de la etapa en la que se encuentran más no por eso, dejan de ser altamente significativos los alarmantes resultados obtenidos por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2012) en la Encuesta Nacional de Valores Juventud 2012, mismos que evidencian la relación entre autoestima y su repercusión en el comportamiento de los jóvenes con edad fluctuante entre los 12 y 29 años, por ejemplo, el 7.4 % de ellos se sienten poco o nada felices, en este sentido también los resultados de la Tercera Encuesta de Violencia, Tolerancia y Exclusión 2013 presentados por la SEMS (2014) revela que poco más del

76 % de los estudiantes encuestados, hombres y mujeres de entre 14 y 25 años, presenta algún indicio de tristeza o malestar, el 43 % se han sentido solos, el 18 % piensa que su familia está decepcionada de él/ella, el 26 % ha creído que su vida es un fracaso y el 32% ha pensado en quitarse la vida. Esta encuesta también pone en evidencia la deserción escolar también en nivel bachillerato, dificultando o truncando definitivamente la posibilidad de un proyecto de vida que implique la escolaridad en la población juvenil, hecho poco conveniente para su desarrollo integral.

Aunque es sabido que la región norte, centro y sur de México tiene características propias, no solo sociales, sino económicas, en desarrollo social, infraestructura urbana, etc; los datos arrojados por las encuestas citadas confirman que los efectos en los jóvenes son los mismos a lo largo del territorio mexicano independientemente de la región a la que pertenezcan; en el caso de los jóvenes de la zona seleccionada para este proyecto de investigación no son la excepción, a saber, los municipios de Cuernavaca y Jiutepec.

En información específica respecto al contexto territorial y sociodemográfico de dichos municipios, según datos del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2010), se afirma que el municipio de Cuernavaca está ubicado al noroeste del estado de Morelos y colinda al norte con el municipio de Huitzilac, al sur con Temixco y Xochitepec; con Huitzilac, Tepoztlán y Jiutepec al oriente; lo que respecta al poniente con el municipio de Temixco y el municipio de Ocuilan que es parte del Estado de México, el territorio de Cuernavaca cuenta con 200.4 kilómetros cuadrados, y ocupa el 4.9% de la superficie total del Estado de Morelos.

El municipio de Jiutepec tiene sus límites al norte con Tepoztlán y Cuernavaca, al oriente con Yautepec, al sur con el municipio de Emiliano Zapata y al poniente con Cuernavaca y Temixco, su superficie consta de 55.49 kilómetros cuadrados y equivale al 1.1% de la superficie total del estado.

El presente proyecto de investigación-intervención, se realiza con el apoyo de la asociación civil “Fórmate Humano A.C.” que lleva tiempo en la zona con la implementación de diversos proyectos sociales para aportar soluciones a la problemática que afecta la zona.

Según INEGI (2010) en Morelos existe una población de 464,840 jóvenes aproximadamente, entre 15 y 29 años de edad fluctuante, de los cuales 53,580 pertenecen al municipio de Jiutepec y 90,515 corresponden al municipio de Cuernavaca.

En cuanto a la actividad económica, según el Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM, 2010) el municipio de Jiutepec existe una población desocupada de 4145 personas mientras que en el municipio de Cuernavaca de 7,401 persona desocupadas, en éstas cifras están incluidos jóvenes de los respectivos municipios.

Uno de los problemas principales detectados en este proyecto es que jóvenes en circunstancias determinadas tales como una débil cohesión familiar y de poca integración social, según lo afirman González-Pineda et al. (2003) tienden a poseer bajos niveles de autoestima y por ende bajos niveles de aspiración de vida, dichos elementos generan en los jóvenes consecuencias en su vida cotidiana como la necesidad de abandonar sus estudios o la dificultad de poder vislumbrar un plan de vida posible y realizable plenamente, abandonándose a una suerte de incierto destino que más bien los

lleva a tomar decisiones que no contribuyen a su desarrollo integral (Helmke, A. y van Aken, 1995)

Según Gerard y Zoller (2015) los jóvenes con baja autoestima suelen estar más expuestos a conductas de riesgo, como inicio temprano de una vida sexual activa, consumo de alcohol en exceso, abandono de estudios, etc. también la aspiración que tienen suele ser baja, lo que les lleva a comportarse según la idea ya mencionada de “nada que perder”, como se valoran poco y sus aspiraciones son bajas pueden enrolarse en conductas o círculos que no generan ambientes adecuados para un óptimo desarrollo.

La problemática mencionada ha impactado negativamente en los jóvenes, como se podrá notar es compleja y multifactorial, sin embargo, a pesar de ésta complejidad, vale la pena el esfuerzo de buscar por diferentes medios y formas, contribuir a encontrar soluciones a éstos problemas investigando diversas estrategias y programas que pudieran ser de ayuda. El interés de realizar éste proyecto de intervención parte de la pregunta de investigación fundamental:

¿Cuál es el efecto de un programa de empoderamiento en el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes?

1.9 Objetivos de la investigación

1.9.1 Objetivo general

Analizar el efecto de un programa de empoderamiento en los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en jóvenes de Cuernavaca y Jiutepec, Morelos.

1.9.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1: Aplicar un programa de empoderamiento para jóvenes con base en la técnica de coaching que fortalezca la autoestima y aspiración intrínseca en su vida presente

Objetivo específico 2: Analizar el efecto del programa de empoderamiento en la autoestima y aspiración intrínseca de los participantes

1.10 Hipótesis

Hipótesis Alternativa (H_a).

H_a : El programa de empoderamiento aumenta el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes.

Hipótesis Nula (H_0).

H_0 : El programa de empoderamiento no aumenta el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes.

2. Método

2.1 Diseño general de investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo cuasi-experimental, con pre-test/pos-test en grupo experimental de selección intencional.

2.1.1 Participantes

La muestra fue intencional y compuesta por adolescentes y jóvenes de entre 17 y 25 años de edad que habitan en la zona urbana limítrofe entre los municipios de

Cuernavaca y Jiutepec, misma que abarca trece colonias entre ambos municipios. Para formar parte del grupo experimental de 10 personas, debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión: (a) baja autoestima y (b) baja aspiración intrínseca, comprobados mediante la aplicación de la batería de 2 instrumentos.

2.1.2 Mediciones e instrumentos

1) Autoestima. Se recurrió al instrumento unifactorial Escala de Autoestima, versión en español de Baños (2000), a partir de Rosenberg (1965). Evalúa el factor autoestima entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Consta de 10 ítems (2,3,6, 8 y 9 son inversos) que miden el grado de acuerdo con las frases que se presentan (ejemplo de ítem 2: En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a). Usa una escala de respuesta tipo Likert de cuatro anclajes desde A (muy de acuerdo) hasta D (muy en desacuerdo), el puntaje más bajo del instrumento es de 10 puntos mientras que el más alto es de 40 puntos. El índice de fiabilidad alfa de la escala es de 0.80. De 3.0 a 4.0 puntos por reactivo= autoestima elevada (considerada normal), de 2.6 a 2.9 puntos= autoestima media (no representa problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla) y de menos de 2.5 puntos= autoestima baja (existen problemas significativos de autoestima).

2) Aspiración. Entendida como medida de la conducta motivada, disposición y atención a nuevas oportunidades y esfuerzo en alcanzar nuevas metas relevantes para la propia vida (Warr, 1990). Para medir niveles del factor aspiración intrínseca se utilizó el instrumento denominado Índice de Aspiración (Aspiration Index en inglés y cuya traducción del instrumento al español para su aplicación se hizo de forma directa del idioma, misma que fue validada por 5 expertos con resultado idóneo) de Kasser y Ryan (1996) integrado por 20 ítems tipo Likert de anclaje (1 nada importante – 5 muy

importante), en el cual el puntaje más bajo es de 20 puntos y el más alto de 100 puntos; sólo se utilizan los cuatro subfactores que la integran (crecimiento personal, afiliación, comunidad y salud física), cada uno de ellos con cinco reactivos. De acuerdo al instrumento el factor crecimiento personal tiene un índice de fiabilidad alfa de 0.71; afiliación muestra 0.72, comunidad con 0.83 y salud con 0.83 respectivamente. Tiene un formato de respuesta tipo Likert donde 1 significa nada importante y 5 significa muy importante. La batería de cuestionario se encuentra en el Anexo 1.

2.1.3 Descripción del procedimiento de la investigación

A continuación se describe con mayor detalle el procedimiento general diseñado a fin de dar cumplimiento al objetivo de este proyecto de investigación, a través de nueve acciones principales en los tres diferentes momentos del diseño de la investigación, es decir, la fase de diagnóstico, la fase de intervención y la fase final de evaluación (véase figura 3).

a) Fase de preparación

1. Para la primera fase de diagnóstico se recurrió a la asociación civil *Fórmate Humano A.C.* ya que ésta ha trabajado proyectos en el sector juvenil y cuenta con una base de datos de jóvenes que podrían ser candidatos para participar en el proyecto, además de fungir como vínculo con líderes de la comunidad que en su momento serían de apoyo para este trabajo de investigación.

2. Una vez que se acordaron las gestiones y el apoyo brindado por la asociación civil, se diseñó una breve planeación de trabajo respecto a reuniones y entrevistas para invitar a los jóvenes a participar en el proyecto de investigación

3. Se llevaron a cabo las primeras reuniones con líderes de la comunidad para presentarles el proyecto e invitarlos a sumarse a él, pues pueden conocer perfiles de jóvenes que pudieran participar en el proyecto de investigación, en caso de necesidad se dejó abierta la posibilidad de una segunda reunión con los líderes sociales por si existían dudas o surgiera algún imprevisto.

4. Primer contacto con los familiares de posibles candidatos para el programa, a fin de tener una entrevista y explicarles en qué consistía el proyecto así como conocer sobre el contexto e historial del posible candidato.

5. Después de haber tenido la primera entrevista con los familiares, en los casos necesarios, se realizó la entrevista con los posibles candidatos para conocer sus perspectivas y explicarles el motivo de la intervención exponiendo claramente las condiciones para poder participar. En caso de que el candidato estuvo de acuerdo en participar en el programa se le aplicaron los instrumentos diagnósticos (pre-test) para conocer sus niveles de autoestima y aspiración intrínseca.

6. Una vez obtenidos los puntajes de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca y corroborados mediante puntajes arrojados por los instrumentos, se hizo la invitación formal a participar en el programa y se les proporcionó el consentimiento informado para su participación, aclarando todas las dudas que pudiesen haber surgido. (ver Anexo 3)

b) Fase de intervención

7. El equipo logístico para la intervención estuvo integrado por 5 personas, la primera, el coordinador general del programa y quien fungió como facilitador principal de las actividades del programa, más las 4 personas voluntarias de la asociación civil, en lugar y fecha acordados con los participantes se realizó la intervención mediante el procedimiento de implementación del programa de intervención consistente en 2 bloques de 4 sesiones continuas cada uno, que más adelante en la “Estructura de sesiones del programa” se detalla cada uno con mayor amplitud.

8. Completada la participación en todas las sesiones del programa de empoderamiento se aplicó por segunda ocasión la batería de instrumentos (post-test) para obtener los datos necesarios de la etapa posterior a la intervención.

c) Fase de evaluación

9. Se concentraron todos los datos en el programa estadístico SPSS versión 23 para hacer el procedimiento de análisis estadístico respectivo

10. Se estructura la discusión y redacción de conclusiones finales de la investigación

A continuación (ver figura 3) se muestra una estructura panorámica del procedimiento de intervención.

Figura 2
Panorama del procedimiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia

d) Definición de variables. En la primera y tercera fases, serán la variable independiente

(1): autoestima y variable dependiente (2): aspiración intrínseca.

e) Descripción de variables independientes y dependientes:

Variable independiente:

Autoestima (1): Actitud positiva o negativa hacia sí mismo (Rosenberg, 1965).

Variable dependiente:

Aspiración intrínseca (2): Medida de la conducta motivada, disposición y atención a nuevas oportunidades y esfuerzo en alcanzar nuevas metas relevantes para la propia vida (Warr, 1990).

Que a su vez integrada por cuatro factores (Kasser y Ryan, 1996):

1. Crecimiento personal: Es la aspiración por la autoaceptación.
2. Afiliación: Aspiración concerniente a la vida de familia y buenos amigos.
3. Comunidad: Se refiere a la aspiración de hacer del mundo un mejor lugar vislumbrada como responsabilidad personal.
4. Salud. Concerniente a la aspiración de una condición física saludable.

f) Análisis de datos

Cuantitativo/estadístico. Fase 1 (Diagnóstico): Análisis de fiabilidad alfa de Cronbach en un primer momento obtener los índices de fiabilidad de las escalas. Fase 3: Evaluación: T de Wilcoxon para diferencia de medias del grupo experimental en dos momentos distintos con un análisis descriptivo.

Fase 2 (Intervención): Observación participante acerca de las actitudes u opiniones manifestadas por los participantes.

Fase 3 (Evaluación): Análisis del contenido mediante las conclusiones obtenidas en entrevistas aleatorias de los participantes.

g) Procedimiento de recolección de datos. Para la selección de los participantes se contó con la gestión y base de datos de la lista de jóvenes que posee Fórmate Humano A.C. una agrupación ciudadana legalmente constituida en la ciudad de Cuernavaca que ya ha trabajado diferentes proyectos de impacto social y desarrollo con jóvenes, en diferentes escuelas y entornos urbanos con contexto de marginación social y violencia.

2.1.4 Aspectos éticos

La información obtenida de los jóvenes tanto general como personal será estrictamente confidencial de acuerdo al principio 9 establecido en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (Declaración del Helsinki, 1964) y en a la Ley de Información Pública, Estadística y Datos Personales, utilizada exclusivamente con fines de estudio y los mismos que persigue el programa. En todo momento del programa se tratará a los participantes con respeto, libertad y trato digno como personas que son. En el caso de la participación de menores de edad legal será mediante conocimiento y autorización escrita y firmada por parte del padre, madre o tutor.

2.2 Programa de empoderamiento

Si bien es cierto la hipótesis que se propone en la investigación es que el programa ayuda a empoderar a los participantes consigo mismos, también es cierto que pretende empoderarlos con su entorno, a través de aumentar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, para después mejorar y transformar sus condiciones de vida, lo anterior se llevará a cabo mediante el método de la psicología comunitaria que propone Montero (2004), éste consiste en que por medio de generar “problematización” en diversas actividades del programa procurando lograr un proceso de “concientización” en los participantes.

Para Montero (2006) uno de los objetivos principales desde la psicología comunitaria es trabajar por la concientización de la comunidad, es decir, pretender que las personas “desnaturalicen” lo que consideran como procesos “naturales”, “desideologicen” o “desalienicen” los procesos cognitivos que han llevado a cabo en las

experiencias significativas de su existencia o en la historia de su vida y que pueden ser la fuente de muchas de acciones que han impactado negativamente para su desarrollo.

Como se ha mencionado ya, mediante el uso constante de preguntas detonantes problematizadoras se orienta al participante a la reflexión y a la toma de conciencia, también se emplea constantemente el diálogo como técnica para fortalecer la escucha entre los participantes, siempre propiciado con respeto y la confidencialidad de lo compartido por los demás participantes, para finalmente procurar la transformación de los participantes (Montero 2004). Se busca que los mismos (Álvarez y Obiols, 2009) tomen conciencia de las creencias, acciones y roles ya asumidos en su forma de relacionarse en su vida cotidiana para modificar aquellos que descubren como negativos en su propia vida.

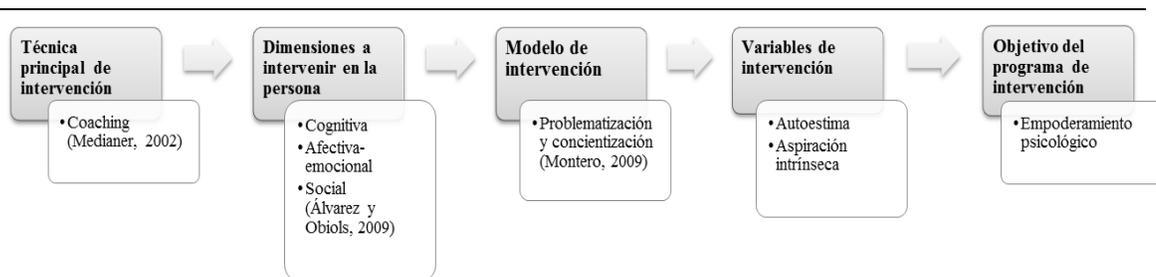
A manera de obtener una visión panorámica del diseño de intervención (ver figura 4), lo primero a ubicar es la técnica principal que permanece durante todo el programa, a saber, el coaching (Miedaner, 2002), segundo, las dimensiones de la persona en las cuales se busca impactar son la dimensión cognitiva (al conocer nuevas formas de afrontar los problemas), la dimensión afectivo-emocional (al reconocer las emociones propias) y la dimensión social (al referirlos al grupo social) (Álvarez y Obiols, 2009), mediante diferentes técnicas específicas para cada actividad de acuerdo al objetivo de las mismas y que se basan principalmente, como tercer punto, en el modelo la psicología comunitaria, esto es, la problematización y concientización (Montero, 2006), buscando influir, como cuarto punto, en los niveles de las variables centrales de la investigación: autoestima y aspiración intrínseca (Polaino-Lorente, 2003) para,

finalmente, alcanzar en los participantes el empoderamiento psicológico (Rappaport, 1987).

A continuación (ver figura 3) se presenta un mapa general del programa de intervención.

Figura 3.

Mapa general del proceso del programa de intervención



Fuente: Elaboración propia

Según lo afirman Álvarez y Obiols (2009) la técnica de coaching está importantemente relacionada con la toma de decisiones y ésta se enfoca en tres dimensiones: la dimensión cognitiva, afectiva emocional y social por ende se asumen en la intervención de este proyecto.

a) Dimensión cognitiva: En ésta dimensión se busca fortalecer habilidades mediante la concientización para saber tomar decisiones, resolver problemas y realizar transiciones de unas creencias a otras (Montero, 2006). Crear conciencia implica conocer con mayor profundidad las circunstancias en la que se encuentra la persona, o sea, lo llevan a tomar conciencia de su situación, reconocer las ideas ya recibidas o impuestas y cuáles de ellas no son alternativas de solución a la condición en la que se encuentran los participantes, una vez distinguidas ocurre con mayor posibilidad su respectiva transformadas (Montero 2004).

b) Dimensión afectiva-emocional: Partiendo desde la teoría llamada “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) en la cual se afirma que muchas de las decisiones importantes tomadas en la vida se desprenden de ésta área, es una importante fuente generadora de condiciones de la vida en el presente, por lo que ésta dimensión es también frecuentemente abordada en el programa de empoderamiento que se propone, aprender a reconocer las emociones, comportamientos y actitudes asumidas en la vida cotidiana; para dicho fin se hace uso de la problematización, entendida como “un proceso crítico de conocimiento en el cual se desecha el carácter natural relacionado con ciertos fenómenos reflexionando sobre sus causas y sus consecuencias” (Montero, 1995, p.125) esto les permite revisar las acciones, creencias y emociones acerca de hechos de la vida diaria y que son vistos como comunes, es decir, “habituales” y por lo tanto “naturales” o “normales”. Lo que se pretendió es que los participantes al realizar el programa dejaran de considerarlos de ésta forma.

c) Social: Si en coaching debe favorecerse la toma de conciencia, ésta es en relación a las decisiones que hemos tomado y aquellos que se encuentran en nuestro entorno (Álvarez y Obiols, 2009) de ahí la importancia de la comunidad, tanto grupos cercanos como lejanos, que al final forman parte de nuestras vidas. Saberse parte de un entorno social y aprender a relacionarse con él de una manera adecuada, respetar a los demás como parte de ésta sociedad, reconocer la diferencia entre los integrantes del grupo, contribuir de manera positiva y proactiva en los problemas que aquejan a los próximos y a nuestra comunidad, especialmente cuando hablamos de “los pares” con quienes se ha entablado alguna relación de amistad, los amigos. En diversas actividades

el programa se planteó revisar la relación con los grupos sociales cercanos, tales como la familia nuclear o extensa, grupos externos con los que se relacionan los jóvenes, etc.

2.2.1 Identidad del programa de empoderamiento

Con el objetivo de crear una fuerte cohesión entre los participantes, el programa de empoderamiento fue nombrado “Comunidad Amigos”, la palabra comunidad genera unidad, confianza, pertenencia, participación, etc. (Montero, 2004); la palabra amigos fue aunada al nombre del programa por la gran importancia que suele darse a la amistad en ésta etapa de la vida de los jóvenes.

Cada uno de los bloques así como sus sesiones reciben un nombre tal como a continuación se enlista:

Bloque 1: Yo frente al mundo

Sesión 1: Confía

Sesión 2: Conócete

Sesión 3: Ubícate

Sesión 4: Atrévete

Bloque 2: Mi otro Yo

Sesión 1: Libérate

Sesión 2: Rediseñate

Sesión 3: Reconócete

Sesión 4: Transfórmate

Los nombres de las sesiones parten de un enfoque juvenil y práctico, cada nombre es corto y busca invitar a los jóvenes a la constante introspección, de la misma forma que proponen diferentes movimientos cognitivos y de acción proactiva.

El programa tiene una imagen propia, misma que se homologó en todos los materiales didácticos y formatos, se creó un logotipo propio (ver figura 4) que son las

iniciales del nombre del programa “Comunidad Amigos”, o sea, una “C” y una “A” que a su vez forma un símbolo de “infinito” como lo es el universo de posibilidades de transformación y desarrollo personal, el símbolo de infinito está unido por medio de dos manos que representan a la misma comunidad ayudándose entre sí, una mano representa la comunidad y la otra representa al individuo, el fondo de relleno del logotipo son muchas manos que representan la juventud y el dinamismo propio que caracteriza a esta etapa vital.

Figura 4:

Logotipo del programa de empoderamiento “Comunidad Amigos”



Fuente: Elaboración propia

2.3 Procedimiento de implementación del programa de intervención.

El programa de empoderamiento desde la técnica de coaching se programó en 8 sesiones, cada una de 4 horas aproximadamente, dichas sesiones se integraron por diversas técnicas de trabajo individual y grupal, mismas que partieron de preguntas detonantes que buscaron “problematizar” las circunstancias de los participantes, propiciar la reflexión, el diálogo entre pares, durante las sesiones se llevaron a cabo ejercicios de

imaginación o visualización, técnicas de sensibilización, entre otras (para la descripción de actividades revise el anexo 2).

2.3.1 Escenario

Para la fase de intervención se recurrió al uso de un espacio particular que cumpliera con las condiciones de comodidad y, ante todo, privacidad esto para el buen desempeño de los participantes durante las sesiones.

2.3.2 Equipo de intervención

El equipo de apoyo o “staff” que se involucró estuvo compuesto por 5 personas, el coordinador del programa que para el caso fungió también como facilitador de las actividades y 4 personas más de apoyo, quienes ayudaron a que el lugar este en condiciones óptimas de trabajo, además de apoyar a los participantes durante el programa y la realización de algunas actividades dentro del mismo, todos comprometidos con el objetivo y comprometidos a apoyar y respetar a los participantes, así como por ética guardar la confidencialidad de los momentos en los que se involucraron en las actividades de programa.

2.3.3 Logística del programa

Previo a las sesiones:

1. Se comunicaron con tiempo a los participantes el lugar de reunión para la realización del programa así como se le dan informes de lo que se necesita para su participación
2. Parte del staff preparó y acondicionó el espacio físico donde se llevaron a cabo las sesiones.
3. Se preparó el equipo de sonido, los materiales musicales, didácticos e impresos que se utilizan en cada sesión del programa.

4. Se hizo un repaso general del contenido de las sesiones realizadas de acuerdo al día.

Durante las sesiones:

1. Se recibió y registró a los participantes en el lugar acordado, y en el caso de que existieran se les proporcionó algún formato a los participantes
2. Se dio la bienvenida al grupo ya reunido y se explicó la distribución del tiempo durante la sesión que correspondía.
3. Se desarrolló la sesión del programa que correspondía de acuerdo al diseño de sesiones hecha en el anexo 2 (momentos de actividades y descansos estipulados)

Después de las sesiones

1. El staff acomodó en orden y limpieza el espacio físico donde se llevó a cabo el programa
2. El staff completo se reunió para revisar el desarrollo de la sesión de acuerdo al diseño definido
3. El equipo staff revisó el desempeño de los participantes, especialmente aquellos casos que sobresalgan por su desempeño positivo o negativo

2.3.4 Estructura de sesiones del programa

Las sesiones se diseñaron en dos bloques o niveles del programa, cada bloque está compuesto por cuatro sesiones respectivamente mismas que deben darse de manera continua en cada bloque. La realización de los dos bloques de sesiones deben contar con un espacio de diez a quince días de descanso intermedio para no generar agotamiento excesivo en los participantes y poder realizar la aplicación del segundo bloque de sesiones sin mayor problema.

Por lo prolongado del tiempo de las sesiones, éstas se diseñaron de tal manera que el participante en todo momento tuviera una participación activa y dinámica, con participación intermitente del facilitador de las actividades. Cada una de las sesiones en cada uno de los bloques fueron realizadas de manera también continua, concediendo uno o dos descansos prolongados según se vio conveniente pues algunas dinámicas, debido a su intensidad pudieron cansar a los participantes.

En cuanto a la estructura temática general del programa quedó de la siguiente forma (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Resumen General de Sesiones del Programa de Empoderamiento

BLOQUE	SESIONES	CLAVE DE LAS ACTIVIDADES	VARIABLE ABORDADA
Bloque 1: Yo frente al mundo Objetivo General: Acompañar al participante en un proceso de una mayor toma de conciencia acerca de su propia vida y de los roles asumidos por él mismo frente al entorno	Sesión 1: Confía Objetivo de la sesión 1: Que el participante identifique actitudes comúnmente asumidas en la dinámica cotidiana de relacionarme con los demás	B1S1.2 B1S1.4 B1S1.5 B1S1.6 B1S1.7	Autoestima
		B1S1.8	Aspiración intrínseca
	Sesión 2: Conócete Objetivo de la sesión 2: Que el participante identifique actitudes poco propositivas en la dinámica asumida en su forma de relacionarse en el entorno familiar	B1S2.2 B1S2.3	Autoestima
		B1S2.7 B1S2.8 B1S2.6 B1S2.5 B1S2.4	Aspiración intrínseca
	Sesión 3: Ubícate Objetivo de la sesión 3: Que el participante reconozca	B1S3.7 B1S3.6 B1S3.5	Autoestima

	la relevancia de las creencias y decisiones personales en la conducción de la propia vida	B1S3.2 B1S3.9 B1S3.8 B1S3.4 B1S3.3	Aspiración intrínseca
Sesión 4: Atrévete			
	Objetivo de la sesión 4: Que el participante diseñe desde sus necesidades y circunstancias nuevas formas positivas de interactuar y relacionarse con los demás	B1S4.2 B1S4.4 B1S4.5 B1S4.6 B1S4.7 B1S4.8 B1S4.3	Autoestima Aspiración intrínseca
Bloque 2: Mi otro Yo	Sesión 1: Libérate		
Objetivo General : Empoderar a los participantes consigo mismos y con el entorno desde sus cualidades con la clara conciencia de su valor y potencial personal	Objetivo de la Sesión 1: Problematizar los paradigmas de victimización, actuación y formas de responder en la vida cotidiana de los participantes	B2S1.9 B2S1.8 B2S1.7 B2S1.6 B2S1.5 B2S1.1 B2S1.2 B2S1.3	Autoestima Aspiración intrínseca
	Sesión 2: Rediseñate		
	Objetivo de la Sesión 2: Problematizar la zona de confort en cuanto a actitudes, interdependencia y autoconcepto asumidas en la rutina de vida diaria de los participantes	B2S2.1 B2S2.2 B2S2.3 B2S2.5 B2S2.4	Autoestima Aspiración intrínseca
	Sesión 3: Reconócete		
	Objetivo de la Sesión 3: Superar experiencias negativas para reformular el autoconcepto que los participantes tienen	B2S3.1 B2S3.2 B2S3.3 B2S3.4 B2S3.5 B2S3.6	Autoestima

	Ninguna	Aspiración intrínseca
Sesión 4: Transfórmate		
Objetivo de la Sesión 4:	B2S4.1	
Fortalecer el empoderamiento personal de los participantes	B2S4.2 B2S4.4	Autoestima
	B2S4.3 B2S4.5	Aspiración intrínseca

Fuente: Elaboración propia

La descripción detallada de cada una de las actividades puede ser revisada con detenimiento en el anexo 2 de este documento.

2.4 Cronograma por fases de actividades del proyecto de investigación

A continuación se presenta el cronograma de actividades del proyecto en sus diferentes fases (ver tabla 5).

Tabla 5.

Cronograma por fases del proyecto de investigación

<i>Actividad</i>	<i>Fecha</i>
<i>Fase 1: Diagnóstico. Análisis descriptivo de la muestra</i>	
1. Revisión y depuración del proyecto	Ago – Sep 2015
2. Buscar bibliografía	Oct – Nov 2015
3. Redacción de marco teórico	Oct y Nov 2015, Ene 2016
4. Corrección de marco teórico	Feb 2016
5. Diseño del contenido del programa de intervención	Mar 2016
6. Definición de instrumentos a aplicar en la intervención	Abr 2016
7. Afinación de los contenidos del programa	May 2016

Fase 2: Intervención. Conformación de grupos control y experimental y aplicación del programa de empoderamiento.

1. Identificación, vinculación y selección de los participantes	Ago, Sep 2016
2. Aplicación de batería de instrumentos pre-intervención	Oct 2016
3. Intervención del primer bloque de sesiones	Nov 2016
4. Tiempo de descanso entre bloques	Nov 2016
5. Intervención del segundo bloque de sesiones	Nov 2016
6. Aplicación de batería de instrumentos post-intervención	Dic 2016

Fase 3: Evaluación. Comprobación del efecto del programa de empoderamiento.

1. Vaciado y denominación de los datos obtenidos	Feb 2017
2. Análisis estadístico - cuantitativo de los resultados	Mar 2017
3. Discusión de resultados generales de la intervención	Abr 2017
4. Obtención y redacción de conclusiones generales del proyecto de intervención	May y Jun 2017

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1 Fase 1: Fase de preparación

Para integrar el grupo experimental se aplicó, en primer lugar la batería de instrumentos de medición de niveles de la Escala de Autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) integrado por 10 ítems con 4 opciones cada ítem, en estas opciones 1 representa el puntaje más bajo y 4 el más alto, por lo que el puntaje del instrumento más bajo posible es 10 puntos y el más alto es de 40 puntos, se encuentra estructurado con una escala de respuesta tipo Likert. En segundo lugar la Aspiración Intrínseca medida con el Índice de Aspiración (Kasser y Ryan, 1996) integrado por 20 ítems con 5 opciones de respuesta cada ítem, siendo la opción más baja 1 punto y 5 puntos la más alta, por lo que los puntajes más bajos del instrumento pueden ser 20 puntos y 100 puntos el más alto. Se aplicó a un total de 42 jóvenes que representaban los posibles candidatos para integrar el grupo experimental y que cumplieran los criterios de inclusión de bajos niveles de las variables en mención, lográndose identificar un total de 10 participantes con las características buscadas.

En cuanto a los datos sociodemográficos de los participantes (ver tabla 5) participaron un total de 2 mujeres y 8 hombres, del total de ellos la mitad (cinco) se encontraban estudiando mientras la otra mitad (cinco) no estudiaban hasta ese momento, de los cinco participantes que estudian cuatro de ellos lo hacen bajo modalidad escolarizada mientras que sólo uno de ellos en modalidad abierta, del grupo total de participantes sólo tres de ellos trabajan y siete de ellos no trabajan, cuatro jóvenes del grupo no estudian ni trabajan.

Tabla 6.

Datos sociodemográficos de los participantes en el programa de empoderamiento

Folio del participante	Sexo		Estudia		Modalidad de Estudios		Trabaja	
	H	M	SI	NO	Escolarizada	Abierta	SI	NO
01	X			X				x
02		X		X				x
03	X		X			X	x	
04	X		X		X			x
05	X		X		X			x
06		X		X			x	
07	X			X				x
08	X			X				x
09	X		X		X			x
10	X		X		X		x	

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los puntajes de cada uno de los participantes en los niveles obtenidos en los instrumentos que corresponden al pre-test en las variables de autoestima y aspiración efectivamente se corrobora que todos los participantes obtuvieron niveles bajos en ambas variables (ver tabla 7).

Sobresalen los resultados de uno de los participantes que muestran niveles más bajos aún que el común de los demás, pues en el instrumento de autoestima obtiene 15 puntos sobre un límite de 10 como lo más bajo que se puede obtener, por lo que toca a aspiración intrínseca el puntaje más bajo también fue de 34 puntos sobre el rango más bajo posible que consiste en 20 puntos, este caso se comentará más adelante en la sección de discusión y sugerencias.

Tabla 7.

Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de pre-intervención

Folio del participante	Puntajes Pre-intervención	
	Autoestima	Aspiración Intrínseca
01	20	43
02	20	46
03	22	49
04	24	49
05	23	40
06	15	34
07	18	44
08	24	46
09	19	43
10	25	49

Fuente: Elaboración propia

Nota: Las ponderaciones de los puntajes para la variable de autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) fluctúan a partir de 10 puntos la puntuación más baja y 40 puntos la puntuación más alta, para la variable de aspiración intrínseca (Kasser y Ryan, 1996) la ponderación fluctúa entre 20 puntos la puntuación más baja y 100 puntos la puntuación más alta.

Cabe destacar que en ésta fase resaltaron algunos aspectos que, desde una óptica cualitativa, resultan interesantes pues denotan la situación en la que se encontraban los participantes antes de su asistencia al programa de intervención y que brindan algunas luces útiles para un ejercicio de comparación entre el antes y el después.

En general, y debido al perfil intencional que se buscaba en la selección de los jóvenes, se externaba una autopercepción de confusión e incertidumbre acerca de la claridad de la propia vida así como del propio futuro. En su mayoría abrumados por las dificultades vividas en el entorno (Combs, 1974).

Por lo que respecta a la autoestima se pueden distinguir algunas categorías (Baldwin y Hoffmann 2002, González 1992, Polaino-Lorente 2003, Parra y Oliva 2004, Noller y Callan 1991 y Wilkinson 2010) (ver Tabla 2) que en seguida se describen

3.1.1 Valoración personal

Desde Polaino-Lorente (2000) la creencia del propio valor que estos jóvenes manifestaron y en cuanto a los sentimientos tenidos de sí mismos destacan en general una visión de sí mismo poco valorada, dicha situación se ejemplifica en las respuestas obtenidas, tales como *“en realidad creo que no soy importante puesto que no hago nada”* (participante 6, mujer), en otro caso *“sé que puedo hacer las cosas pero no sé cómo y eso me agüita pues en el fondo es porque yo digo que sí puedo ser mejor pero a lo mejor no puedo”* (participante 2, mujer). Uno más llegó a manifestar *“o sea no he sido bueno y por eso estoy así”* (participante 4, hombre)

3.1.2. Valoración en el seno familiar

En cuanto a la percepción de la valía que se percibe al interior del seno familiar en su mayoría no se sienten como una parte importante de su familia, es decir, no se sienten queridos, apoyados o protegidos por los padres (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), dando lugar a sentimientos de poco valor frente a las figuras de autoridad en el seno familiar, por ejemplo en el caso de una de las participante manifestó que *“si a mis papás les importara no se hubieran separado (participante 7, hombre)”*, *“es que a mi papá no lo conozco y nunca me ha querido conocer y a mi mamá en verdad no le importo, por eso no me quiere con ella, ella no vive conmigo, si le importara me dejaría estar con ella”*(participante 1, hombre), otro de los participantes de mayor edad decía *“Mi papá se la pasa metido en sus juntas de los alcohólicos y nunca me pela y a mi mamá tampoco, ni les importo, por eso siempre ando afuera, en el futbol o con mis amigos rayando bardas”* (participante 8, masculino).

3.1.3 Círculos de amistades

Casi todos los participantes denotaron refugiarse en los amigos como un ambiente alterno en el cual sentirse tomados en cuenta o valorados por ellos, pero manifestando que es así sólo cuando asumen ciertos patrones de comportamiento similares a ellos o cuando se llevan a cabo prácticas requeridas para pasar momentos integrados en esos grupos (Wilkinson, 2010).

“Cuando estoy con mis amigos siempre o casi siempre es para “chelear” (beber cerveza)” decía uno (participante 10, hombre), en otro caso manifestó tener *“pocos amigos porque no se puede confiar en toda la gente, solo a algunos como que medio les importo porque de vez en cuando puedo platicarles de mis problemas”*(participante 6, mujer); como se puede notar la valoración que los jóvenes perciben respecto a sus pares está supeditada a asumir roles conductuales que determina el grupo, y sólo si asume éstos roles se siente más o menos valorado o tomado en cuenta por los demás.

En cuanto a la segunda variable, a saber, aspiración intrínseca también se pueden notar rasgos de niveles bajos debido a los comentarios hechos durante las entrevistas de la fase de diagnóstico.

A varios de ellos se les cuestionaba acerca de qué era lo que esperaban de su vida en un futuro, se obtuvieron respuestas como *“no sé qué quiero”*(participante 1, hombre), *“ahorita no entiendo nada, a lo mejor más adelante”*(participante 3, hombre), *“no sé, porque estoy confundida, tengo muchos problemas”* (participante 6, mujer), que si bien podrían ser respuestas típicas de la etapa de la vida en que se encuentran también es

cierto que hay factores condicionantes en el entorno que favorecen este tipo de perspectivas.

Ante la pregunta de si tenían alguna meta personal próxima, resulta interesante cómo la escuela es algo a considerar, es decir, continuar con sus estudios, que en varios de los casos se encuentran suspendidos o completamente detenidos, más cuando se les cuestionó acerca de las razones por las que quisieran continuar sus estudios se obtuvieron respuestas como *“mi papá dice que él no tuvo las oportunidades que yo tengo para poder estudiar y que si él no pudo estudiar, yo si debo terminar la escuela”*(participante 2, hombre), en otro caso mencionó *“la verdad es que no me gusta ir a la escuela pero mi mamá dice que debo ir para ser alguien en la vida”*(participante 5, hombre), en un caso más dijo *“ahorita no quiero ir a la escuela porque no me concentro, tengo demasiados problemas en mi casa y siento que no voy a poder”* (participante 9, hombre) y otro de ellos manifestó *“mi papá me dice que no estoy hecho para la escuela y que mejor me va conseguir un trabajo de intendente ahí donde él está trabajando”*(participante 1, hombre).

Hay que recordar que para González-Romá (1994) en buen nivel de aspiración intrínseca en la persona se tiene cuando hay un comportamiento motivado, y por sí misma se está en la predisposición a estar atento a nuevas oportunidades, además que se esfuerza por sí sola a diseñar nuevas metas y desafíos significativos para su propia vida, sin embargo, tal como se percibe en los entrevistados, la variable de aspiración se manifiesta baja o condicionada por factores externos.

3.2 Fase 2: Intervención

Describir los resultados especialmente de la segunda fase permitió reconocer y resaltar algunos aspectos relevantes del desempeño de los participantes que son valiosos para la discusión de los resultados obtenidos.

3.2.1 Logística

Se citó a los participantes en la colonia Ciudad Chapultepec de Cuernavaca, el equipo de staff los recibieron para trasladarlos al lugar de intervención, una casa tipo “Quinta” con amplios jardines y privacidad, adecuada iluminación, ventilación y espacio para libertad de movimiento, ubicada en la carretera federal Cuernavaca - Tepoztlán número 99 poblado de Ahuatepec en Cuernavaca, Morelos; todo el programa se realizó en el mismo lugar, entre los dos bloques de sesiones hubo una semana intermedia de descanso, según el Programa de Intervención del Anexo 2, terminada cada sesión los jóvenes fueron trasladados de regreso al lugar inicial de reunión.

3.2.2 Análisis del primer bloque del programa

A continuación se describen las observaciones de las variables en el primer bloque del programa

3.2.2.1 Observaciones sobre la autoestima

La actividad B1S2.2 del bloque 1 (ver anexo 2), durante la sesión 2 es el primer esfuerzo de trabajar directamente sobre la autoestima, en especial el autoconcepto, se comenzó por percibir físicamente las emociones que se tienen al recordar la figura de los padres desde diferentes posiciones físicas que representan la forma en la que

comúnmente se conducían cualquiera de las dos figuras, aunque según Noller y Callan (1991; citados en Parra y Oliva, 2004) la figura paterna se encuentra más correlacionada con la formación de la autoestima, en el caso del grupo participante en varios de los jóvenes resalta en la expresión emocional la figura materna más que la figura paterna, en 4 casos se dio un mayor movimiento emocional que denotaba tristeza o añoranza por la figura de la madre en la historia personal de éstos participantes, posteriormente se da espacio para un dialogo simbólico con las figuras dando como resultado incluso la figura del perdón en varios casos, después de esto en el ejercicio de retroalimentación, al inicio de la siguiente sesión los participantes dijeron sentirse “más relajados”, incluso en el caso de una de los participantes externó *“yo sé que mi papá no es la persona perfecta, y la verdad si se ha equivocado muchas veces conmigo, pero pues nadie le enseñó a ser papá”* (participante 2, mujer), en seguida otro de los que voluntariamente quisieron participar manifestó *“yo sé que mi mamá me ha tratado mal o me ha ignorado pero también reconozco que se ha esforzado por mí, para que yo salga adelante”*(participante 3, hombre).

En la actividad de *ganar - ganar* (B1S3.9, ver Anexo 2) de la sesión 3 del primer bloque del programa, el juego propio de la actividad va enrolando a los participantes a enfrascarse en perseguir sólo el interés personal o de grupo, dicha actitud los lleva más que a ganar puntos (objetivo de la dinámica) los lleva a perderlos, pues al hacer la sumatoria final de lo acumulado se percatan de que son muy pocos puntos obtenidos, y que pudo haber sido mucho más si hubiera existido mayor apertura hacia los demás compañeros, no hay ninguna necesidad de explicar lo que sucede pues el juego por si solo concluye en éste sentido, los participantes cayeron en cuenta por si solos y tomaron conciencia de la importancia del apoyo de y para los otros, en seguida se lleva a cabo una

reflexión por medio de preguntas problematizadoras (Montero, 1995) con el fin de encausar la reflexión y fortalecer la toma de conciencia. Al final de la actividad se les pide a los participantes su opinión acerca de la dinámica, un participante externa que *“no es bueno dar ‘en la madre’ a los demás porque si afectas a los demás te terminas afectando a ti mismo”* (participante 10, hombre), la referencia con la autoestima llega a través de Wilkinson (2010), pues en la forma de relacionarse con los demás o cómo ellos te perciben, es como los jóvenes fortalecen su autoestima.

3.2.2.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca

En la actividad B1S2.8 de la sesión 2 (ver Anexo 2) la dinámica invitó a que los participantes hicieran un análisis sincero de los momentos de la vida en la que se han victimizado conscientemente impidiendo así trabajar por metas significativas, en general, curiosamente los participantes reconocieron que poseen cualidades y aptitudes para avanzar aún más en su vida pero suele ser la “flojera” o el *“no crearme que soy capaz en serio”* (participante 6, mujer) algo por lo que no se comprometen más consigo mismos, en un ejercicio de honestidad uno de los participantes reconoce que si aspira en su vida a “ser más” pero *“hay algo que no entiendo que es que no me deja”* (participante 2, mujer).

La actividad B1S4.3 de la sesión 4 (ver Anexo 2) fue tal vez una de las actividades más representativas del programa de empoderamiento, pues además de resultar una actividad larga resultó muy entretenida y enriquecedora, por medio de la repetición de la pregunta problematizadora ¿qué quieres? en innumerables ocasiones los participantes terminan por sí mismos definiendo claramente tres metas relevantes para su propia vida, al grado que después de terminado el programa seguían recordando esa

actividad, el resultado es que algunos participantes sentían satisfacción por el logro obtenido en esa actividad, ya que lograron vislumbrar algunas metas significativas para su vida que *“medio entendía que quería pero no sabía cómo decirlo”* (participante 4, hombre), la aspiración intrínseca comienza a fortalecerse claramente en ésta actividad.

La actividad siguiente, B1S4.4 de la sesión 4 (ver Anexo 2), tuvo la intención de reforzar el lazo simbólico con las figuras de los padres, insistiendo en la propuesta de la experiencia del perdón como una forma de restituir el vínculo roto o lastimado con el desgaste propio de la relación entre ellos, es propio de la actividad entablar simbólicamente una vez más el diálogo con ambas figuras, paterna y materna, es lógico que en aquellas en las que estuviera más afectada su relación por el desgaste propio de la vida, los participantes suelen mostrar mayor expresión emotiva, sin embargo, al ser el dialogo simbólico abierto y enteramente libre, casi todos los participantes deciden diseñar la conversación asumiendo el perdón en esa relación dañada, lo que trajo consigo una sensación de “liberación “ y “paz”, según las palabras de uno de los participantes, expresó *“llegando a mi casa lo primero que haré será hablarle a mi mamá y pedirle perdón por todos mis burradas”* (participante 10, hombre); cabe resaltar que después de dinámicas como éstas es que los participantes evidenciaron mayor cansancio físico pero también mayor satisfacción interior, evidenciada mediante suspiros y expresivas sonrisas por un prolongado lapso de tipo.

Si existió una dinámica realmente significativa en todo el programa es la dinámica B1S4.5 de la sesión 4 (ver Anexo 2), ésta es la de “los abrazos” por medio de códigos numéricos, una vez realizada la dinámica y después de sentir el afecto de sus pares participantes por medio de la figura del abrazo profundo y prolongado, los

participantes toman conciencia del valor propio, sintiéndose tomados en cuenta por los demás, integrados plenamente al equipo de participantes.

La dinámica B1S4.6 de ésta última sesión del primer bloque (ver Anexo 2), tiene el objetivo de fortalecer el auto concepto y el reconocimiento de las cualidades, después de la “embestida” de conceptos negativos de los demás participantes, no resta más que poner a prueba el nivel de auto-reconocimiento de cada participante, al final de la dinámica se les pregunta a cada uno de los participantes, cómo se sienten, las respuestas llaman mucho la atención: “feliz”, “segura”. “fuerte”, “convencido”, entre otras.

En la última actividad, B1S4.8 de la sesión 4 del primer bloque (ver Anexo 2), se hizo un ejercicio de imaginación y visualización mediante la figura del capitán de un barco, en el cual el participante es quien “va conduciendo el barco de su vida”, mientras el facilitador principal va narrando la escena, varios participantes comenzaron a llorar de la emoción, expresando con esto la confirmación de una aspiración más consciente y real para sus propias vidas.

3.2.3 Análisis del segundo bloque del programa

A continuación se describen las observaciones de las variables en el segundo bloque del programa

3.2.3.1 Observaciones sobre la autoestima

Por lo que respecta al segundo bloque de sesiones, la dinámica B2S1.3 de la sesión 1 (ver Anexo 2), tiene como objetivo “identificar estrategias inadecuadas en la vida cotidiana que han estancado su crecimiento personal” por lo que invita al participante a identificar qué áreas no están funcionando en su vida y que le están deteniendo en el alcance de sus metas anheladas, aunque no fue fácil para los

participantes se deciden esforzar por sacar la actividad y mediante un ejercicio libre de honestidad todos decidieron reconocer frente al grupo lo que no está “funcionando en su vida”. El hecho de que cada uno de los participantes pasara al frente y expusiera su situación particular dirige a que tomen una mayor conciencia o claridad de las circunstancias negativas que les rodean, es necesario reiterar el hecho de que hayan pasado al frente y participado libremente denota una mayor toma de conciencia de su problemática.

Otra actividad que resultó ser muy significativa para el objetivo fue la actividad B2S2.2 de la sesión 2 del bloque 2 (ver Anexo 2), ya que los participantes se vieron involucrados en una situación totalmente atípica en su vida cotidiana, al terminar dicha actividad uno de las participantes explicó que *“se sentía rarísimo pues nunca había salido a la calle en estas condiciones que te hacen valorar lo que tienes y lo que vales, pero sobre todo lo que puedes hacer en tu vida”!* (participante 2, mujer), también mediante el método de concientización de la psicología comunitaria, es que los participantes van adquiriendo una mayor toma de conciencia de lo que realmente pueden llegar a hacer por sí mismos (Montero 2004).

También la actividad B2S3.6 de la sesión 3 (ver Anexo 2) fue una de las actividades que más agradó a los jóvenes y que tienen que ver con la variable autoestima, mediante la pregunta detonante *¿quién eres?* repetida constantemente, los participantes van identificando las tres cualidades más grandes que se poseen personalmente la actividad, en general el ánimo fue bastante positivo, pues mientras pensaban sus respuestas o “miraban al horizonte” en lo que respondían, todos esbozaban una sonrisa de satisfacción en su boca descubriendo cuáles serían las tres cualidades más importantes.

Otra actividad peculiar en su dinámica es la actividad B2S4.2 de la sesión 4 del bloque 2 (ver Anexo 2) por tratarse de una breve actuación personificada y un “sketch”, los participantes asumieron la oportunidad de poder comprobar su capacidad de mostrar lo que en realidad podían hacer por medio de la actuación, lo anterior a través de un personaje que simbólicamente se transforma de algo inferior a algo superior, para concluir con una actuación de un artista famoso representado por ellos mismos. Así en ésta actividad los participantes se esforzaron por convicción propia en sacar atributos de baile o expresión corporal que creían no poseer, éste momento podría decirse, fue el momento culmen de actitud de los participantes, ya que mediante la actuación vencían los miedos de expresarse frente a los demás y bailando experimentaban y demostraban seguridad y satisfacción que les daba el *“poder hacer las cosas bien, sin miedo y porque sé que lo puedo hacer”* (participante 8, hombre) dijo al final un integrante.

3.2.3.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca

En el ejemplo de una de las participantes ante la pregunta de si estaba notando algún cambio durante su participación en el programa la respuesta fue *“estoy descubriendo cualidades que no veía y que antes no había notado”*(participante 2, mujer), pues ante la pregunta de si estaba siendo útil su participación en el programa respondió afirmativamente porque, *“quitarme el peso que tenía, el abrirme así, siempre me lo quedaba todo, me lo quedaba, me lo quedaba y estas actividades me están sirviendo muchísimo a pensar lo que estaba haciendo bien y lo que estaba haciendo mal”*.

Un tanto para indagar acerca de si la misma participante tenía un plan de vida personal antes la respuesta que dio fue *“bueno yo no tenía claro nada”* y al cuestionarle

el por qué dijo *“yo creía que no podía hacer las cosas, de que no era capaz de salir adelante”*, continuó *“no creía en mí, porque la inseguridad que yo llevaba era bastante, pero al ver que los demás le echaban ganas quise hacerlo yo también, si los demás podían hacerlo ¿yo por qué no?”*, como podrá observarse las respuestas muestran una mayor conciencia en la percepción de la propia vida de la participante al pasar del “no tenía claro nada” se formuló la pregunta “¿yo por qué no?”, es decir se realiza una pregunta a sí misma, se auto-cuestiona, evidenciando un proceso cognitivo de buscar y encontrar las respuestas en sí misma, dándose aquí un diálogo consigo misma, de una voz consciente preguntándose, o sea, de una mayor toma de conciencia acerca del propio futuro.

Al mencionar otra diferencia la participante 2 afirma que *“era insegura y era inmadura”* ahora dice con evidente convicción *“soy capaz y segura, no me queda duda”*.

Ante la pregunta expresa de cuál era su perspectiva respecto a sus aspiraciones ésta participante respondió:

“Antes no tenía aspiraciones, no hacía nada y ahorita es acabar mi prepa, continuar con mis estudios, y después terminar la universidad, y trabajar porque me siento capaz” (participante 2, mujer).

Cómo podrá observarse mediante las respuestas contundentes obtenidas en la entrevista, las mismas denotan un estado inicial débil e inseguro de sí, pero ahora un cambio de opiniones con una perspectiva totalmente diferente al estatus inicial.

Al obtener respuestas de éste tipo queda en evidencia un claro cambio de ideas, opiniones de sí y perspectivas respecto a sus aspiraciones.

3.3. Fase 3: Fase de evaluación

Después de la fase de intervención y de acuerdo con el diseño de investigación del proyecto se aplicó por segunda vez la batería de instrumentos, ahora desde un enfoque de post-intervención, con el objetivo de verificar los niveles de las variables analizadas en los participantes, de acuerdo a las respuestas de los mismos en los puntajes arrojados en cada uno de los ítems de ambos instrumentos los resultados finales se verifican en la tabla 8.

Tabla 8.

Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de post-intervención

Folio del participante	Puntajes Post-intervención	
	Autoestima	Aspiración Intrínseca
01	39	100
02	37	100
03	36	100
04	36	100
05	34	95
06	29	69
07	37	96
08	36	93
09	39	84
10	38	92

Fuente: Elaboración propia

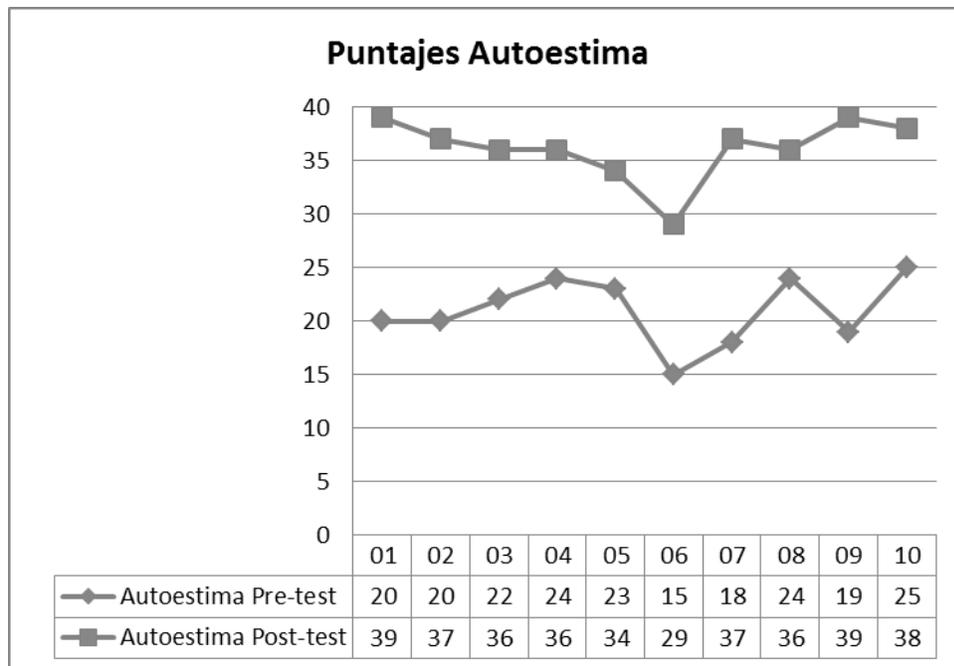
Nota: Las ponderaciones de los puntajes para la variable de autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) fluctúan a partir de 10 puntos la puntuación más baja y 40 puntos la puntuación más alta, para la variable de aspiración intrínseca (Kasser y Ryan, 1996) la ponderación fluctúa entre 20 puntos la puntuación más baja y 100 puntos la puntuación más alta.

En un análisis inicial de los resultados de los puntajes obtenidos en los instrumentos pre-intervención, comparados con los puntajes finales obtenidos en los instrumentos post-intervención, se verifica a simple observación una diferencia significativa entre los diferentes puntajes, desde ésta perspectiva los niveles de ambas variables se elevaron considerablemente tal como se muestra las gráficas comparativas en las figuras 5 y 6.

En la gráfica cinco se muestran la comparación de puntajes obtenidos en el pre-test y en el post-test, se puede observar que en el momento previo a la intervención el puntaje más bajo es de 15 puntos mientras que el más alto muestra que es de 25 puntos, mientras que en los puntos obtenidos en el momento posterior a la intervención los puntos oscilan entre 29 que es el nivel más bajo y 39 que el nivel más alto en cuanto a puntos se refiere.

Figura 5.

Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en autoestima



Fuente: Elaboración propia

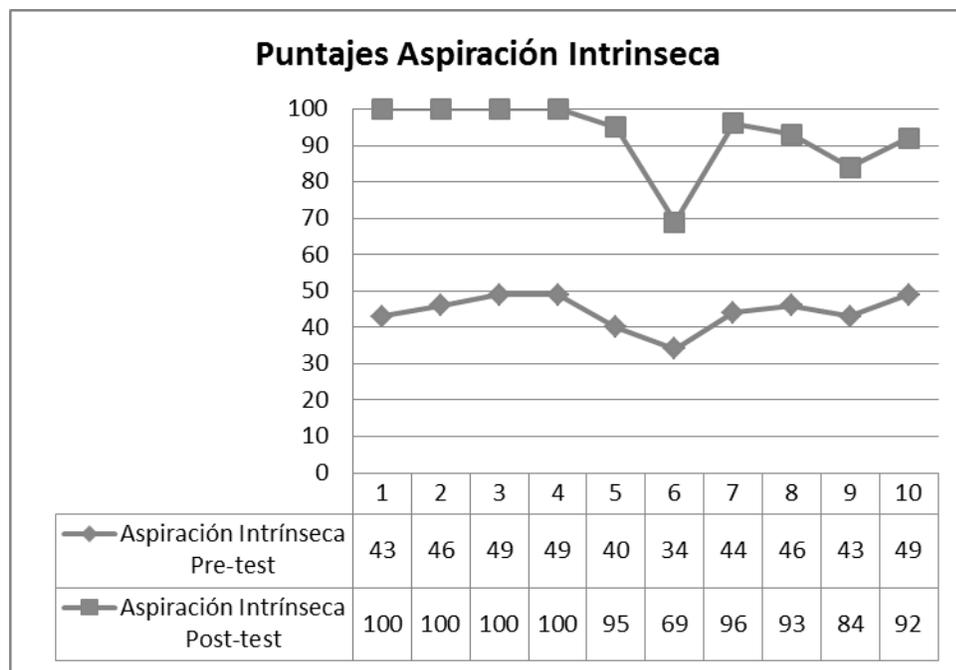
Nota: La numeración de la fila inferior muestra el número de folio de cada participante, mientras que la numeración de la columna izquierda muestra el rango de puntos obtenidos por cada uno de los participantes

Y lo que corresponde a la aspiración intrínseca también los puntajes totales muestran una diferencia amplia como puede observar en la gráfica de la figura 6.

Igualmente la gráfica muestra diferencias entre los puntos obtenidos, en el pre-test por ejemplo, el puntaje más bajo fue de 34 puntos, mientras que el más alto fue de 49 puntos, en la parte del post-test por el contrario el puntaje más bajo fue de 69 puntos, mientras que en tres casos se alcanzó el más alto puntaje del instrumento, o sea 100 puntos cerrados.

Figura 6.

Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en aspiración intrínseca



Fuente: Elaboración propia

Nota: La numeración de la fila inferior muestra el número de folio de cada participante, mientras que la numeración de la columna izquierda muestra el rango de puntos obtenidos por cada uno de los participantes

Por lo que toca a los datos estadísticos descriptivos generales los resultados en dos momentos diferentes para los totales del grupo experimental integrado por 10 individuos en una aplicación de instrumentos previo a la intervención y posterior a la intervención (ver tabla 9), las medias (M) obtenidas tal como se puede observar tuvieron

diferencias significativas en los resultados obtenidos, evidenciando un aumento considerable en la comparación de los momentos respectivos en ambas variables, para identificar los resultados de la variable Aspiración Intrínseca recuérdese que se integra por cuatro factores, éstos son crecimiento personal, afiliación, comunidad y salud.

Tabla 9.

Datos descriptivos de las medias de las variables en dos momentos diferentes de pre-test y post-

Variables	Medias	
	Pre-test	Post-test
Autoestima	21.5	35.5
Aspiración Intrínseca		
- Crecimiento Personal	11.8	24.0
-Afiliación	9.6	22.5
-Comunidad	9.5	23.8
-Salud	13.4	24.1

test

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal de la presente investigación, tal como se enunció, fue analizar el efecto de un programa de empoderamiento en jóvenes con bajos niveles en su autoestima y su aspiración intrínseca, para cumplir dicho objetivo se ha requerido comparar el “avance” del grupo a fin de saber si los niveles cambiaron significativamente o no, al ser un solo grupo experimental integrado por pocos individuos y analizado en diferentes momentos se recurrió a la prueba T de Wilcoxon para la comparación de medias en muestras pareadas. De acuerdo a la prueba ya dicha, los resultados de la comparación de medias (ver tabla 10) para la variable autoestima mostró un $Z = -2.823^b$, estadísticamente significativa con una $p < .005$, para la variable aspiración intrínseca los

factores que la integran muestran, en el caso de crecimiento personal un $Z=-2.842^b$ y una $p=<.004$, para afiliación un $Z=-2.812^b$ y una $p=<.005$, para comunidad una $Z=-2.814^b$ y una $p=<.005$ y para salud una $Z=-2.807^b$ con una $p=<.005$. Como podrá observarse los resultados también en la variable de aspiración intrínseca son estadísticamente significativos, confirmando la hipótesis alterna de que habría cambios significativos entre ambas variables relacionadas.

Tabla 10.

Resultados por variables de estadísticos de prueba T de Wilcoxon del grupo experimental

Resultado	Autoestima	Aspiración Intrínseca			
		Crecimiento Personal	Afiliación	Comunidad	Salud
Z	-2.823 ^b	-2.842 ^b	-2.812 ^b	-2.814 ^b	-2.807 ^b
Significación	.005	.004	.005	.005	.005

Fuente: Elaboración propia

Como podrá notarse en los resultados de la prueba, efectivamente existió un cambio pues en los datos estadísticos descriptivos se nota una elevación considerable en los puntajes de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en casi todos los casos, aún más, con la prueba de análisis estadístico realizada se confirma no solo la elevación de los puntajes sino que este cambio es significativo.

4. DISCUSIÓN

Como se hizo saber en el desarrollo del marco teórico de éste documento, la técnica de coaching es relativamente nueva y se encuentra en auge, programas implementados en las personas a fin de aumentar los niveles de desempeño, autoeficacia, desarrollo personal o potenciar los esfuerzos hacia metas personales, son sólo algunos ejemplos (Useche, 2009; Vidal, Cordón y Ferrón, 2011; Rairan y Solano, 2010; Marques, 2014 y Sánchez-Teruel, 2013). En México la incipiente proliferación de empresas de ‘desarrollo humano’ basadas en coaching denominado ‘de vida’, ‘transformacional’ y hasta ‘ontológico’, sólo por citar algunos, suelen ser entidades informales en su constitución legal o no se encuentran registradas en la institución hacendaria correspondiente, ofrecen a sus clientes programas de desarrollo humano o personal, sin garantía de estudios serios o interés en el profesionalismo adecuando del perfil de las personas que los imparten, siendo su motivación, en la mayoría de ellas, el alto costo redituable en ganancias que se obtienen debido a los elevados precios que cobran por sus servicios.

Partiendo de un análisis profundo de las actividades arriba mencionadas, lo que éstas empresas ofrecen suelen ser programas sumamente emotivos o catárticos en los que algunos de ellos encaminan sus esfuerzos a alcanzar alguna forma de empoderamiento psicológico en sus clientes o un modo de compromiso social, sin embargo su sus resultados suelen ser bastante efímeros en sus alcances; también es importante mencionar que una vez terminado el tiempo de prestar los servicios de muchas de las empresas por el cual pagan los clientes, todo proyecto social o personal pierde cualquier vínculo o esfuerzo de seguimiento por parte de la empresa.

Debido a la reciente oferta de estos programas en el mercado aún no existen estudios ni suficientes ni serios, formales o profundos acerca de los efectos de éstos, con cuales comparar los resultados de la presente investigación, por lo que este esfuerzo investigativo es un buen inicio para tratar de verificar la efectividad de este tipo de programas.

De hecho, existe cierta similitud en el diseño del programa de empoderamiento de esta investigación con el que ofrecen empresas de desarrollo personal o coaching de vida de este tipo. Si bien el objetivo no es profundizar acerca de la realidad situacional de estas empresas, ni de la modalidad en que éstas operan, si lo es el verificar que tan efectivos resultan este tipo de programas y analizar su incidencia en variables, condiciones o criterios concretos en grupos o sectores específicos de la sociedad.

El objetivo de este esfuerzo de investigación ha sido hasta el final analizar los efectos de un programa de empoderamiento en los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, como ya se ha corroborado en la parte de los resultados, ha sido posible comprobar que efectivamente, hubo cambios significativos en los niveles de ambas variables, por lo que los resultados arrojan que se confirma la hipótesis alterna de ésta investigación, a saber, la intervención con el programa de empoderamiento aumentó el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes del grupo experimental.

De acuerdo al análisis realizado mediante prueba Wilcoxon de comparación de medias de muestras relacionadas entre sí, pero medidas en dos momentos distintos, se confirma el efecto en el grupo experimental, pues los niveles de autoestima y aspiración intrínseca así como sus medias, fueron menores en la aplicación previa a la intervención

y mayores en la aplicación posterior a la intervención. Por lo que además de confirmar la hipótesis alterna se obtuvo la información necesaria para alcanzar el objetivo general de la investigación. Por lo que respecta a los resultados obtenidos en este ejercicio investigativo, todo parece indicar que si existe una incidencia real también en los niveles de las variables en cuestión: autoestima y aspiración intrínseca.

Recuperando la base teórica de la cual se partió, la formación de la autoestima es multifactorial pero sobresalen algunos factores, de suma importancia en su consolidación, tal como es el autoconcepto (González y Tourón, 1992), el cual al ser la orientación hacia sí mismo con el fin de obtener una auto definición, las actividades abordaron (ver anexo 2) tal ejercicio de definirse de acuerdo a las cualidades que antes tal vez no se enfocaban. La teoría afirma que elementos tales como la percepción individual o percepción objetiva juegan un papel determinante para la autoestima (Sedikides y Gress, 2003; Combs, 1974), después de la intervención con el programa, los participantes cambiaron las creencias que tenían acerca de sí mismos, aunque en otro momento se estudiara la correlación entre autoestima y aspiración, lo que es un hecho es que, los participantes en varios momentos del programa clarificaron el autoconcepto y esto por ende trajo consigo, tal como la teoría lo afirma, el impacto en la autoestima (Rogers, 1980; Rosenberg, 1965).

Un elemento importante más de la autoestima es la percepción de las figuras de los padres, de la cercanía con ellos, pues dependiendo en qué medida los jóvenes se sienten más apoyados por éstos más altos niveles de autoestima suelen existir (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003). Como parte de las actividades del programa, algunas de ellas se enfocaron en distinguir la percepción afectiva o identificación de las emociones tenidas hacia ellos, durante el proceso suelen darse diálogos simbólicos con

éstas figuras, permitiendo incluso la experiencia de la figura del perdón hacia alguna de los dos; después de concluido el programa en el cuál también se abordó éste importante elemento de la autoestima, no es extraño el aumento en los niveles de autoestima en los participantes, una vez más lo que afirma la teoría de éste investigación queda confirmado.

Por lo que respecta al tercer elemento en la formación de la autoestima, o sea, la relación del joven con los pares (Wilkinson, 2010) cabe señalar que la implementación del programa de empoderamiento es propicio como un espacio de confianza y apoyo entre los participantes, debido que la relación del joven con los pares fortalece el estrés psicológico y amortigua el estrés social de los jóvenes, por lo que desde un inicio se genera un clima de fuerte cohesión entre ellos, mismo que va creciendo conforme avanzan las sesiones, el apoyo entre ellos se vuelve fundamental debido a que la dinámica propia de algunas actividades así lo requieren, se da una pertenencia al grupo que genera, a su vez, un clima de confianza total entre ellos, tal parece que de acuerdo a la propuesta teórica en este rubro también contribuyó a que los participantes elevaran sus niveles de autoestima.

En cuanto al discusión de la variable aspiración intrínseca, se recuerda que desde el planteamiento teórico de ésta investigación (Warr, 1990; en González-Romá, 1994; Córdoba, 2010), la aspiración es una conducta motivada hacia metas relevantes para la propia vida, desde la primera parte del programa se trabajó en clarificar las metas de los participantes, donde partiendo de ellos mismos, se fue definiendo aquellas aspiraciones que en verdad se querían alcanzar, lo que permitió que los participantes contextualizaran sus propias metas en aspiraciones más generales, tales como su propio crecimiento

personal, o en su caso, adquiriera sentido el aspirar a mejorar las condiciones propias de aspectos vitales importantes como requisito fundamental para lograr sus metas más próximas y relevantes para su propia vida, por lo que los factores de afiliación, comunidad y salud, que integran la variable aspiración intrínseca, también muestran, después de la intervención altos niveles de elevación.

Como ya se afirmó en párrafos anteriores, en contraste con las hipótesis propuestas para este trabajo, se niega la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna, al observar cambios significativos en los niveles de las variables analizadas, por lo que se puede afirmar que el programa de empoderamiento sirve para modificar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en jóvenes, así mismo la replicación de dicho programa en más grupos de jóvenes con características específicas, estaría contribuyendo a modificar también niveles bajos en éstas variables, por lo que el beneficio que se podría alcanzar en la sistematización de éste programa podría ser de mucho apoyo a sectores de ésta población que se han visto afectados cada vez en mayor cantidad por las condiciones del contexto analizado al principio de ésta investigación (IMJUVE, 2012; SEMS, 2014).

La autoestima sigue siendo un factor determinante en el bienestar psicológico (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002) al igual que la aspiración como una parte fundamental de la salud mental (Warr, 1990; en González-Romá, 1994), por lo antes dicho es que se han decidido esta variables para la presente investigación, la una lleva a la otra ya que la desvaloración que los jóvenes tienen de ellos mismos, como ya se ha dicho, conlleva a una ausencia de una estructura clara, coherente y sólida en sus vidas (Hernández y Benjet, 2012) afectando negativamente en las aspiraciones que lo jóvenes

puedan tener, es así que los efectos del programa estudiado podrían ser replicados en más jóvenes, fungiendo como una herramienta no sólo novedosa sino efectiva.

4.1 Limitaciones y beneficios del estudio

La propuesta de éste programa surge ante la emergencia contextual de muchos jóvenes impactados negativamente en su sano e íntegro desarrollo personal, bienestar psicológico y de salud mental, surge como se ha dicho como una alternativa más a la nueva oferta de opciones para abordar y mejorar la realidad ya descrita, esa es la motivación de estructurar este programa bajo ésta modalidad creativa y novedosa en el diseño para que sea accesible a todos los sectores, no sólo a aquellos que pueden acceder a ello, ya que las empresas de coaching ofertan sus servicios a muy altos costos, lo que imposibilita el acceso de sectores vulnerables o con pocos recursos económicos como lo es el sector juvenil. Además que este tipo de intervenciones son de reciente aparición por lo que resulta difícil encontrar estudios estructurados acerca de los efectos que han tenido, y mucho menos poder discutirlos con los resultados de otros estudios realizados en dichos programas.

También es necesario decir que no se tiene la certeza absoluta, como suele ser en la investigación psicológica, de que sólo las condiciones y exclusivamente las procuradas por medio del programa de empoderamiento hayan sido las únicas responsables en el cambio de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, teniendo en cuenta que pudieron haber existido factores externos desconocidos u otras condiciones no consideradas en ésta investigación que hayan contribuido a tal efecto, sin embargo hasta éste momento, sólo es posible afirmar que ahora existen evidencias de que el programa

así diseñado si contribuye a elevar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca considerablemente y estadísticamente con significatividad en todos los participantes que participaron en éste proyecto de investigación.

Con éste primer esfuerzo de investigación, tampoco se puede saber aún si el efecto obtenido permanece en el corto, mediano o largo plazo, ya que debido al poco tiempo con el que se contó para ésta investigación, no se puede afirmar la permanencia del efecto del programa o calcular la temporalidad del mismo, mucho menos si existen diferentes y muy diversas circunstancias alrededor de cada uno de los participantes, para obtener dicha información se requiere más tiempo y análisis que con los que se contaron para éste proyecto.

Los alcances sociales de la presente investigación se perfilan como pertinentes y útiles, ya que pueden ser un gran aporte para restaurar las circunstancias juveniles que la sociedad mexicana presenta, sin embargo, los resultados también muestran, por ejemplo en el caso de la participante número 6 (ver figura 5), que el impacto en el efecto de elevación de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca fue de menor alcance, es decir que en participantes bajo algunas circunstancias específicas no resulta el mismo efecto, lo anterior podría estar vinculado a que en el caso de la participante mencionada, en ese momento contaba con un contexto existencial más difícil y adverso que los demás, contando con un historial de experiencias traumáticas más profundas, por lo que se estima que en aquellos casos con experiencias negativas constantes y de mayor afectación psicológica al común, requieren un acompañamiento psicoterapéutico formal, profundo y por tiempo prolongado, el programa de empoderamiento no debe suplantar

acompañamientos psicoterapéuticos formales, mucho menos en los casos que requieran una atención especializada transversal y permanente.

Debido a las condiciones que se han dicho respecto al tiempo del proyecto y al accidentado proceso de la primera mitad de la investigación en el ámbito cuantitativo, los instrumentos para recolectar la información base del mismo análisis cuantitativo, no cumplen con el protocolo ideal de validación para la aplicación contextualizada a la región de la comunidad, por lo que pueden ser fortalecidos aún más con procesos de validación interna y estandarización con participantes mexicanos o específicamente morelenses.

En cuanto a los **aspectos éticos** del proyecto de investigación, es necesario advertir que la participación en éste programa de empoderamiento debe ser estrictamente en libertad y voluntad de los participantes, tal como se ha llevado a cabo en ésta investigación, de tal forma que en posteriores investigaciones ha de convertirse en un requisito indispensable para su ejecución, lo anterior debido al alto perfil dinámico y catártico que algunas de sus actividades conllevan, especialmente en el caso de los menores de edad, se deberá contar con la autorización expresa de sus padres o tutores, todos los demás participantes deberán firmar su consentimiento informado sin excepción.

Si bien no hay impedimento para agregar en un futuro a jóvenes cuyos niveles sean medios en las variables investigadas, por razones éticas en el programa investigado si se excluyó a posibles participantes psicóticos o consumidores permanentes de sustancias psicoactivas, cualquiera que éstas sean.

Por lo que toca a los beneficios es relevante decir que a través de ésta investigación se contribuye a realizar un estudio serio y profesional acerca de los programas de empoderamiento tan en boga en la época actual.

Otro beneficio es que se perfeccionan las técnicas de intervención en poblaciones vulnerables como ésta, contribuyendo así a contar con herramientas que aporten soluciones a las problemáticas diversas de la población juvenil y adolescente.

Y por último, se abona a la multiplicidad de estrategias innovadoras y creativas con didácticas atractivas y útiles para el abordaje de dicha población

4.2 Sugerencias

Si se desean datos aún más contundentes respecto a los resultados obtenidos se sugiere obtenerlos mediante instrumentos validados y estandarizados en jóvenes mexicanos, especialmente el instrumento de aspiración intrínseca, debido a que para éste esfuerzo solo se hizo una traducción directa del inglés para la construcción y aplicación directa del instrumento, dicha traducción validada por expertos.

Para investigaciones futuras se recomienda tomar en cuenta la dificultad de reclutar participantes con los criterios de inclusión aquí requeridos por lo que si se desea hacer un estudio con una muestra mayor a la aquí referenciada deben enfocarse sujetos de un público cautivo o bien considerar que el tiempo es un factor muy importante a tomar en cuenta para integrar un grupo experimental mayor en cantidad.

Debido a que el programa pueda ser propuesto sólo como un esfuerzo inicial de abordaje a jóvenes con ésta problemática se sugiere ampliar el tiempo de investigación y

de acompañamiento al grupo experimental en un rango mucho más prolongado para poder verificar alcances mayores.

Contar con la seguridad de que el espacio de intervención sea amplio y sobre todo garantice la privacidad de la participación de los jóvenes, como lo fue en éste proyecto, debido a que la dinámica de las actividades requiere un espacio que permita la comodidad y confianza de los participantes en todo momento.

La relación entre jóvenes en condiciones favorables para su desarrollo psicológico sano disminuye, como ya se dijo, el estrés psicológico y el estrés social por lo que impacta en menor medida en ellos (Wilkinson, 2010), así que es muy recomendable una oportuna continuidad de la presente investigación, a fin de asegurar lo más posible la permanencia de los efectos, tal vez mediante un acompañamiento bajo la técnica de coaching más prolongado en tiempo y no ya sólo en sesiones continuas intensivas como lo fue en este caso, es decir, un acompañamiento cada vez más personalizado de acuerdo a la casuística y necesidad de cada participante.

En la medida que se vayan diseñando programas cada vez más concretos y de acuerdo a las condiciones contextuales de los jóvenes, basados también en técnicas atractivas y sólidas con base en experiencias y sustento científico se atenderá una realidad cada vez más extensa de condiciones negativas en todos los sectores sociales, sin embargo como se dijo al principio, es la juventud actualmente la más vulnerable y afectada por éste cambio de época, la rama de psicología y sus profesionales, y específicamente la psicología comunitaria puede contribuir en gran manera a encontrar

soluciones para las problemáticas de éstos jóvenes que son en sí no solo el futuro sino la esperanza ante una sociedad cada vez más convulsa, deshumanizada y sin sentido.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (2006). *La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador
- Álvarez, T. y Astudillo, M. (2010). Análisis de la motivación intrínseca en niños. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2307>
- Álvarez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 877-900.
- Ander-Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo en la comunidad: ¿qué es el desarrollo de la comunidad?. Buenos Aires, Argentina: Lumen Argentina
- Arogundade, O. y Arogundade, A. (2015). Psychological empowerment in the workplace: implications for employees' career satisfaction. *North American Journal of Psychology*, 17(1), 27-36.
- Aristóteles (2002). *Ética Nicomaquea*. Ciudad de México, México: Editores Mexicanos Unidos.
- Baldwin, S. A. y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: a growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 101-113.
- Barrera, M. J., y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce y I. G. Sarason. *Handbook of social support and the family*. New York, USA: Plenum Press.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blos, P. (1967) *Psicoanálisis de la Adolescencia*. Ciudad de México, México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Castro, A. y Morales, M. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 1-20.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J. y Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: a humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn y Bacon.
- Conger, J. y Kanungo, R. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.

- Córdoba, E. (2010). *Factores psicosociales y su influencia en el bienestar laboral*. Trabajo realizado para la especialización en psicología del trabajo y laboral de la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/SALUD%20MENTAL/3.pdf.
- Cooper, J., Holman, J. y Braithwaite, V. (1983). Self-esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 45(1), 153-159.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21(1), 83-104.
- Declaración de Helsinki (1964). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recomendaciones para guiar a los médicos en la investigación biomédica en personas. Recuperado de: http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Desjarlais, R., Eisenberg, L., Good, B. & Kleinman, A. (1995). *World mental health: problems and priorities in low-income countries*. New York, USA: Oxford University Press.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Feldman, R. (2006). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Massachusetts, EUA: Pearson Education.
- Fernández, G. (2017). La motivación extrínseca e intrínseca de los empleados como éxito para las organizaciones laborales, un estudio en el sector siderometalúrgico de La Rioja. Recuperado de : https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002648.pdf
- Frankl, V. (1946). *El Hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Gerard, J. y Zoller, M. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: the moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44(1), 1-16.

- Gilat, A. (2015). The courage to express myself: muslim women's narrative of self-empowerment and personal development through university studies. *International Journal of Educational Development*, 45(1), 54–64.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González, M. y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- González-Pineda, J., Nuñez, J., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema* 15(3), 471-477.
- González-Romá, V. (1994). *La medición del bienestar psicológico y otros aspectos de la salud mental*. Barcelona, España: AU Libres.
- Gordon, E. (2013). Under-served and un-deserving: Youth empowerment programs, poverty discourses and subject formation. *Geoforum* 50 (1), 107–116
- Gore, S. y Colten, M. (1991). Social structure, life stress, and depressive symptoms in a high school-age population. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(2), 97-111.
- Guibert W y Torres N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana Med Gen Integr*, 17(5), 452-60.
- Helmke, A. y van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 624-637.
- Hernández, D. y Benjet, C. (2012). Los ninis como problema emergente para la salud pública. *Revista Mexicana de Pediatría*, 79(1), 40-45.
- Harrim, H., y Alkshali, S. (2008) Employees empowerment and its effect on team effectiveness: field study on jordanian construction firms. *Jordan Journal of Business Administration* , 4(1), 107-117.
- Harris, K. M., Duncan, G. J., & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of “nothing to lose” attitudes on risky behavior in adolescence. *Social Forces*, 80(3), 1005-1039.

- Hidalgo, M. I. y Júdez, J. (2007). Adolescencia de alto riesgo. consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11(10), 895-910.
- Hosie, P. (1994). The mental health, implication of jobs. *Singapore Management Review* 6(3), 1-29.
- Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE (2012). *Encuesta Nacional de Valores Juventud*. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010). Censo de población y vivienda 2010, Recuperado de:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, INAFED (2010). *Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México*. Recuperado de:
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM17morelos/index.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, INAFED (2010). *Sistema Nacional de Información Municipal*, Recuperado de:
<http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Kasser, T & Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 410-422.
- Kasser, T & Ryan, R.M. (1996). Further examining the american dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 22(1), 280-287.
- Kasser, T. & Ahuvia, A. (2000). Materialistic values and well-being in business students: a brief empirical reply to Savig and Schwartz, *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137-146.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (2001), *Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals*. Alemania: Schmuck & K. Sheldon, 116-131.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Lowe, E. (2003). Identity, activity, and the well-being of adolescents and youths: lessons from young people in a micronesian society. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 27(2), 187-219.

- Lozano, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista EAN*, 63(1), 127-144.
- Luna, A., Laca, F., Mejía, J.C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Marín, G. Hacia una psicología social comunitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 171-180.
- Marques, I. (2014). Coaching nutricional, un camino para conseguir cambios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(1), 1-2.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galindez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES). Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito: conviértete en el entrenador de tu vida personal y profesional*. Barcelona: Editorial Urano.
- Montero, M. (1984) La psicología comunitaria, orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (1995). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar, el método en psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Revista Psike* 19(2), 51-63.
- Muñoz, J., Pinto, V., Callata, H., Napa N y Perales, A., (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años. *Revista Perú Med Exp Salud Pública* 23(4), 239-246.
- Muñoz, C.M. & Díaz, O.L. (2014). El coaching y la transformación organizacional: una oportunidad para las empresas y los coaches. *Suma de Negocios*, 5(11), 62-69

- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/Programa_accion_mundial_jovenes.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS,1978). *Declaración de Alma Ata, informe de la Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Parra, A. y Oliva, A. (2004) Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. y Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación social personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada* 55(4), 575 -589.
- Polaino-Lorente, A. (2000) Una introducción a la psicopatología de la autoestima, *Revista Complutense de Educación*, 2(1),105-136
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's status sociometric from their behavior. *Children Development*, 54(6), 1417-1426.
- Rairan, S. y Solano, A. (2010). *Efectividad del coaching en el sector público con base en el éxito del mismo en el sector privado*. Trabajo realizado para la especialización en gestión del desarrollo administrativo del posgrado de ciencias económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/bitstream/10654/3760/2/SolanoCantorAdrianadelPilar2010.pdf>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory of community psychology. *Am. J. Community Psychol*, 15 (2), 121–145.
- Reina, R., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 55-69.

- Rodrigo, M., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, A. y Torrente (2003), Interacción familia y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78(1), 7-19.
- Rogers, C. (1980) *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona, España: Paidós.
- Ron, A., Grasa, R., Lago, R., Hernani, B., y Martínez, D. (2015). *Estudio piloto de la eficacia de empoderar a pacientes mediante coaching como tratamiento asociado en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. doi: 10.1016/j.nrl.2015.06.017
- Ryan, R. M. (1995) Psychological needs and the facilitation and integrative processes. *Journal of Personality* 63(1), 397-427.
- Ryan, R.M., Chirkov, V., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E. & Deci, E.L. (1999). The American dream in Russia: extrinsic aspiration and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 1509-1524
- Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(15), 171-191.
- Sedikides, C. y Gress, A. (2003). *Portraits of the self*. London: Sage Handbook of social psychology.
- Scaife, V., O'Brien, M., Rhona, M., Notley, C., Millings, A., Biggart, L. (2009). Vulnerable young people and substance misuse: expanding on the risk and protection focused approach using social psychology, *Child Abuse Review*, 18(1), 224-239.
- Schmidt, V., Barreyro, J. y Maglio, A. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿modelo de dos o tres factores?. *Escritos de Psicología*, 3(2), 30-36.
- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: their structure and relationship to well-being in german and u.s. college students. *Social Indicators Research*, 50(1), 225-241.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2013*, de Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Taguenca, J. (2004). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), 159-190.
- Useche, M. (2009). El coaching desde una perspectiva epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, 105(3), 125-132.
- Vidal, M., Cordon, E. y Ferrón, V. (2011). Efectividad del coaching en los procesos de mejora de gestión de empresas. *Universia Business Review* 1 (1), 82-100.
- Visser, B. y Pozzebon, J. (2013). Who are you and what do you want? Life aspirations, personality, and well-being. *Personality and Individual Differences* 54 (1), 266–271.
- Wilkinson, R. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33(5), 709–717.
- Wolk, L. (2003). *El arte de soplar brasas*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea Editores.
- Zeus, P. y Skiffington S. (2004) *Coaching práctico, guía completa de técnicas y herramientas*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Zongchao, L. (2015). Psychological empowerment on social media: who are the empowered users. *Relations Review* 42 (1), 49–59

ANEXOS

Anexo 1. Batería de Cuestionarios

1. Escala de autoestima



Hola te invito a participar en un programa de investigación que tiene como fin contribuir al desarrollo de jóvenes en circunstancias específicas. Te aseguro que la información permanecerá de forma privada y el uso de la misma será sólo con fines científicos.
(Tiempo de realización: 15 min.)

Día – Mes – Año

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: H M Estudias: SI NO Modalidad: Escolarizada Abierta

Trabajas: SI NO A veces

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de enunciados relacionados con aspectos que se producen en la comunidad indica por favor el nivel de acuerdo según los siguientes valores:

A) Muy de acuerdo B) De acuerdo C) En desacuerdo D) Muy en desacuerdo

Por favor contesta esta batería de preguntas de manera libre, tranquila, sin temor y sobre todo de la manera muy honesta.

Nº		A Totalmente en desacuerdo	B En desacuerdo	C A veces de acuerdo	D De acuerdo
1	Siento que soy una persona digna de aprecio al menos en igual medida que los demás	A	B	C	D
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas	A	B	C	D
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	A	B	C	D
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	A	B	C	D
5	En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	A	B	C	D
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a	A	B	C	D
7	En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a	A	B	C	D
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a	A	B	C	D
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil	A	B	C	D
10	A veces creo que no soy buena persona	A	B	C	D

¡MUCHAS GRACIAS!

2. Escala de aspiración intrínseca



Hola te invito a contestar este cuestionario que forma parte del programa al que estas invitado a participar y que tiene como objetivo empoderar a jóvenes como tú.

Te aseguro que la **información** que proporcionas **será absolutamente confidencial** y su uso será sólo con fines de investigación. (Tiempo de realización: 15 min.)



Día – Mes – Año

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de enunciados relacionados con aspectos para tu vida, indica por favor el nivel de importancia que tengan para ti en el futuro de acuerdo a los siguientes valores:

1. Nada importante 2. Poco importante 3. Más o menos importante 4. Importante 5. Muy importante

Por favor contesta esta batería de preguntas de manera libre, tranquila, sin temor y sobre todo de la manera muy honesta.

	Nada importante	Poco importante	Más o menos	Importante	Muy importante
1. Conocer y aprender nuevas cosas	1	2	3	4	5
2. Al final de mi vida poderla mirar hacia atrás con sentido y satisfacción	1	2	3	4	5
3. Decidir lo que quiero en lugar de que otros lo hagan	1	2	3	4	5
4. Conocerme y aceptarme como en verdad soy	1	2	3	4	5
5. Aumentar la seguridad de que se lo que en verdad quiero para mi	1	2	3	4	5
6. Tener buenos amigos y poder contar con ellos	1	2	3	4	5
7. Compartir mi vida con alguien que ame	1	2	3	4	5
8. Tener relaciones muy fuertes y cercanas con los demás	1	2	3	4	5
9. Sentir que hay personas quienes realmente me aman y a quienes amar	1	2	3	4	5
10. Tener duraderas y profundas relaciones personales	1	2	3	4	5
11. Trabajar por una mejor sociedad	1	2	3	4	5
12. Ayudar a gente necesitada sin obtener nada a cambio	1	2	3	4	5
13. Trabajar para hacer un mundo mejor	1	2	3	4	5
14. Ayudar a otros a mejorar su vida	1	2	3	4	5
15. Ayudar a personas en necesidad	1	2	3	4	5



16. Estar físicamente saludable	1	2	3	4	5
17. Sentirme bien acerca de mi nivel de condición física	1	2	3	4	5
18. Mantenerme sano y bien	1	2	3	4	5
19. Estar relativamente libre de enfermedades	1	2	3	4	5
20. Tener un estilo de vida saludable físicamente	1	2	3	4	5

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 2. Programa de Intervención

Descripción de actividades

Bloque 1: Yo frente al mundo

Objetivo General del Bloque 1:

Acompañar al participante en un proceso de una mayor toma de conciencia acerca de su propia vida y de los roles asumidos por él mismo frente al entorno

Sesión 1: Confía

Objetivo de la sesión 1: Que el participante identifique actitudes comúnmente asumidas en la dinámica cotidiana de relacionarme con los demás

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S1.1	20'	Bienvenida y encuadre	Presentar la estructura general del programa	Dar la bienvenida al grupo, agradecer su presencia, encuadrar los objetivos del programa, la estructura y su dinámica	Música impresionante Cartel de reglas de participación	No aplica
B1S1.2	35'	Exposición	Exponer cómo las formas de relacionarse con el entorno están comúnmente basadas en nuestras creencias individuales	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Autoestima

B1S1.3	20'	Dinámica	Generar confianza, apertura y cohesión del grupo	Se solicitará al grupo que se pongan de pie, y que se distribuyan en el espacio de trabajo, seleccionarán una pareja de entre los asistentes y al comenzar la música bailarán según el género musical, cambiaran de pareja al cambio de género musical	Músicaailable	No aplica
B1S1.4	20'	Dinámica-Reflexión	Reconocer las actitudes asumidas cuando se habla del acto de compartir en la vida cotidiana	<p>1. Se solicitará al grupo que por persona intercambien cinco “elementos” que se desee.</p> <p>2. El grupo comenzará a caminar aleatoriamente a lo ancho del salón para poder intercambiar lo que se desee</p> <p>3. Lo que intercambiarán pueden no ser objetos materiales, pero este detalle no se les hará saber, tenderán a solo intercambiar cosas materiales</p> <p>4. Se reflexionará al final de la actividad</p> <p>Preguntas guía.</p> <p>¿Qué es lo primero que piensas</p>	Artículos portados por los mismos participantes	Autoestima

				<p>cuando te piden intercambiar algo con alguien más?</p> <p>¿por qué tal vez tiendas a pensar inmediatamente en cosas materiales?</p>		
B1S1.5	15'	Reflexión	Reconocer las actitudes asumidas cuando se habla del acto de compartir en la vida cotidiana	<p>Propiciar al reflexión guiada en los participantes</p> <p>Preguntas guía:</p> <p>¿Qué es lo primero que piensas cuando se te pide compartir “algo”?</p> <p>¿Cuándo compartes que es lo primero que sueles dar?</p>	No se requiere material	Autoestima
	20'	R E C E S O				
B1S1.6	30'	Dinámica	Evidenciar las emociones que resaltan cuando se trata de confiar en alguien más	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabajará por parejas 2. Se les solicitará ir mirando aleatoriamente a las personas 3. Una vez que hacen contacto físico con las personas externar si le generan confianza o no, mediante el código verbal: 	No se requiere material	Autoestima

				<ol style="list-style-type: none"> 1. "Confío" 2. "No confío" 3. "No sé si confiar en ti" 4. Para pasar a otra persona 5. Hasta agotar el tiempo 		
B1S1.7	15'	Reflexión	Clarificar los paradigmas que se tienen en la forma de determinar la confianza en la forma de relacionarse con los demás	<p>Propiciar al reflexión guiada en los participantes</p> <p>Preguntas guía:</p> <p>¿Actuaste igual que actúas allá afuera?</p> <p>¿Qué te detiene comúnmente para confiar en los otros?</p>	Música reflexiva	Autoestima
B1S1.8	20'	Exposición	Considerar crear nuevas formas o estrategias de acción en la vida cotidiana	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Aspiración Intrínseca

B1S1.9	15'	Conformación de equipos de amigos	Integrar pequeños equipos de trabajo para cohesionar al grupo	Se solicitará al grupo que hagan tres filas de participantes distribuidas equitativamente, una vez realizado esos serán los equipos de trabajo	No se requiere material	No aplica
B1S1.10	20'	Cierre de sesión	Reforzar los aprendizajes abordados durante en la sesión	Encuadrar los conceptos y aprendizajes abordados en la sesión, dar las instrucciones para el día siguiente y en caso dado aplicar el instrumento de autoevaluación	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 2: Conócete

Objetivo de la sesión 2: Que el participante identifique actitudes poco propositivas en la dinámica asumida en su forma de relacionarse en el entorno familiar

Nº Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S2.1	20'	Bienvenida	Recapitular las experiencias tenidas desde las ideas abordadas en la sesión anterior	Compartir tres experiencias de la sesión anterior de los participantes	Música impresionante Tres sillas al frente	No aplica
B1S2.2	40'	Escenificación	Identificar las emociones en la forma de relacionarse con las figuras de los padres	1. Trabajo por parejas 2. En la pareja de trabajo el participante A representará la figura de los padres del	Guión Música reflexiva Sillas	Autoestima

				<p>participante B, primero una y luego otra</p> <p>3. El participante B se ubicará en tres posturas diferentes en diferentes momentos</p> <p>a) sentado en silla</p> <p>b) sentado en piso</p> <p>c) acostado en piso</p> <p>4. En cada uno de los momentos el participante A manifestará su sentir respecto a las figuras representadas desde las diferentes posturas</p> <p>5. Una vez que termina el participante A le toca el turno al participante B</p>		
B1S2.3	10'	Dinámica	Fortalecer la claridad de la comunicación	En trabajo por parejas los participantes profundizarán acerca de las experiencias vividas en la dinámica anterior y la información personal que deseen compartir con su compañero	Fondo musical	Autoestima
B1S2.4	15'	Exposición	Revisar el lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana para identificar lenguaje con carga negativa	<p>El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad</p> <p>Ideas guía: Cambiar en el lenguaje de uso ordinario el “tengo que hacer” por “yo quiero hacer” ó “voy a hacer”</p>	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

		R E C E S O				
B1S2.5	20' 10'	Reflexión	Identificar acciones de suposición o tergiversación en la forma de interpretar a los demás.	Propiciar al reflexión guiada en los participantes Ideas guía: Cuando se usa la victimización como estrategia desleal para justificar acciones personales	Reflexión guía	Aspiración Intrínseca
B1S2.6	20'	Dinámica	Ejemplificar conversaciones de ejemplos de la vida personal cargadas de victimización	1. Trabajo en parejas A – B 2. La pareja A le cuenta al otro DOS historias de su vida personal desde su postura totalmente víctima: Estructura de conversación: “Yo hice” “Yo dije” “Lo que obtuve”	Cartel con las opciones de respuestas	Aspiración Intrínseca
B1S2.7	20'	Exposición	Explicar el principio de que a todo efecto corresponde una causa, todo lo que se obtiene es porque así se ha generado	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Reflexión guía Papel rotafolio y plumones	Aspiración Intrínseca
B1S2.8	30'	Dinámica	Identificar lo que las acciones propias han generado para no alcanzar lo que se ha propuesto	1. Trabajo en grupos compactos de trabajo 2. Compartir qué ha sido lo que siempre has querido y no has hecho nada para generarlo 3. El resto del grupo dará retroalimentación acerca de al participante en turno 4. El participante que escucha sólo se limitará a dar las gracias	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

				<p>a cada uno de quienes lo retroalimentaron con la frase: “gracias por ser honesto conmigo acepto que me he equivocado”</p> <p>5. Después decir la frase de agradecimiento no podrá contestar ni dar explicación de nada más</p> <p>6. Uno por uno hará el ejercicio al interior del equipo</p>		
B1S2.9	20'	Cierre de sesión	<p>Encuadrar los conceptos abordados en la sesión en las ideas de:</p> <p>El “único dueño” de la vida y sus decisiones es la persona misma</p> <p>Necesidad de generar acciones a partir de ahora</p>	Reforzar los conceptos vistos en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 3: Ubícate

Objetivo de la sesión 3: Que el participante reconozca la relevancia de las creencias y decisiones personales en la conducción de la propia vida

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S3.1	20'	Bienvenida	Recapitular las	Tres participantes voluntarios	Música impresionante	No aplica

			experiencias tenidas desde las ideas abordadas en la sesión anterior	pasarán al frente y compartirán sus experiencias de la sesión anterior y cómo lo aplicaron en su vida cotidiana	Tres sillas al frente	
B1S3.2	20'	Exposición	Mostrar que la dirección de la vida personal se va conduciendo mediante decisiones	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Autoestima
B1S3.3	20'	Dinámica	Demostrar que existen muy diversas formas de crear estrategias para obtener resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman dos filas mirándose de frente con músicaailable de fondo 2. Alternamente los participantes pasarán por dos ocasiones, la segunda después de que haya pasado por primera vez todo el grupo entre las filas 3. Mientras pasan harán un patrón de movimiento diferente en cada ocasión y que no se hayas realizado ya por algún otro participante 	Músicaailable Dos filas	Aspiración Intrínseca
B1S3.4	10'	Reflexión	Persuadir acerca del poder que en sí tienen las creencias que se forman las personas	<p>Platicar a modo de narración ejemplos de personas reales que han creído otras posibilidades mejores para sus vidas y las han llevado acabo</p> <p>Ideas guía: El poder de tus creencias</p>	Reflexión guía	Aspiración Intrínseca

B1S3.5	10'	Dinámica	Evaluar el nivel de compromiso en respetar las reglas acordadas dentro del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. En ambiente reflexivo y con los participantes con los ojos cerrados se enlistarán cada una de las reglas de participación 2. En la lectura de cada una de ellas se pedirá a los participantes levanten la mano si han roto alguna de las reglas de participación en el programa 3. Encuadrar con reflexión acerca del nivel de compromiso que pone cada uno de ellos en sus propias vidas para cumplir con los acuerdos que hace 	Música reflexiva Lista de reglas de participación	Autoestima
B1S3.6	55'	Reflexión	Recordar las experiencias del pasado que marcaron significativamente la vida personal	<p>Mediante la guía de narración se conducirá a los participantes a recordar aquellas experiencias positivas y negativas del pasado que impactaron en sus vidas de manera significativa</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué experiencias negativas pudieron marcarte? ¿A partir de qué experiencias negativas decidiste asumir actitudes negativas?</p>	Guión Música reflexiva	Autoestima
	20'	R E C E S O				
B1S3.7	10'	Reflexión	Explicar cómo cada vez que se rompe un acuerdo se deteriora la voluntad y el compromiso	Propiciar al reflexión guiada en los participantes	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima

			Ideas guía: Cada que rompes un acuerdo se traiciona Si decides romper acuerdos contigo mismo te traicionas a ti mismo			
B1S3.8	15'	Reflexión	Ejemplificar los efectos obtenidos cuando se aplican estrategias inadecuadas o desproporcionadas para alcanzar objetivos	Mediante la guía de narración se conducirá a los participantes a reflexionar acerca de actitudes asumidas en el pasado que no fueron adecuadas	Reflexión guía Música reflexiva	Aspiración Intrínseca
B1S3.9	40'	Dinámica	Reconocer paradigmas de interacción humana poco empáticos y proponer la idea de ganar - ganar	1. El grupo se dividirá en 4 grupos 2. Cada grupo tendrá 2 tarjetas con las letras "x" y "Y" por separado 3. Se les explicarán las reglas de jugar mediante el cartel de reglas 4. Se reflexiona acerca de las conclusiones generales del juego	Rotafolio con reglas de juego Tarjetas para todos los equipos 4 Equipos Pizarrón Plumones	Autoestima
B1S3.10	10'	Cierre	Encuadrar el aprendizaje de la sesión en la idea de que la calidad de vida se mide metas alcanzadas	Reforzar los conceptos vistos en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 4: Atrévete

Objetivo de la sesión 4: Que el participante diseñe desde sus necesidades y circunstancias nuevas formas positivas de interactuar y relacionarse con los demás

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S4.1	10'	Bienvenida	Recibir a los participantes	Dar una recepción cálida y amable bienvenida a los participantes cuando pasen a sus lugares	Música relajante	No aplica
B1S4.2	20'	Reflexión	Recordar la experiencias tenidas en la dinámica del ganar – ganar	Propiciar al reflexión guiada en los participantes Preguntas guía: ¿Cuál fue la actitud asumida frente a los demás en la dinámica? ¿Bajo qué paradigma sueles conducirte en tu vida frente a la interacción con los demás?	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima
B1S4.3	40'	Dinámica	Identificar las propias metas	1. Trabajo por parejas 2. Repetir por innumerables veces la pregunta ¿Qué quieres? 3. El compañero responderá todas las opciones que vengan a su mente 4. Hasta identificar con claridad 2 o 3 opciones de respuesta	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

B1S4.4	60'	Dinámica	Clarificar las actitudes asumidas en posibles conflictos tenidos con ellos para sanear actuales dinámicas de relación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar por parejas 2. Respiración profunda 3. Simular una conversación con las figuras de la madre, el padre, los hermanos, los amigos, etc. para 4. La figura representada estará en la silla y el participante en el piso (TOMADOS DE LAS MANOS) 5. Asumiendo los roles representados entablarán un diálogo en el siguiente orden: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hijo que le dirías a tu... 2. (Figura) que le responderías a tu... 3. Cuánto le votas del 1-10 con las manos en alto 	Guión Música reflexiva	Autoestima
	30'	R E C E S O				
B1S4.5	60'	Dinámica	Rediseñar la forma de relacionarse con las personas significativas del entorno	<p>Dos filas</p> <p>Instrucciones:</p> <p>El participante recibirá la instrucción de “Para, mira, elige, vota”</p> <p>El participante deberá mostrar con la mano el número que haya elegido para ese participante en turno, pasar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No me interesa crear nada contigo (se dará la espalda) 2. Me interesa crear algo contigo pero de lejos (se 	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima

				<p>quedará en firmes) 3. Me interesa crear algo contigo cercanamente (se darán la mano) 4. Me interesa crear una relación completamente contigo (se darán un abrazo profundo)</p>		
B1S4.6	40'	Dinámica	Fortalecer los mecanismos de afrontar condiciones adversas en la vida personal	<p>1. Trabajo por equipos de cinco 2. Tres participantes fungen como enemigos (actitudes negativas asumidas por el participante) 3. Un participante funge como apoyo (seleccionado por el participante, expresando una nueva actitud) 4. Mientras los enemigos atacan con frases negativas, quien funge de apoyo dirá constantemente al participante frases de apoyo 5. El ejercicio durará tanto como el participante lo requiera</p>	Música reflexiva	Autoestima
B1S4.7	30'	Reflexión	Visualizar la posibilidad real de nuevas formas positivas de relacionarse con las demás personas	<p>Imaginar que se tiene la posibilidad de crear nuevas personas con quienes crear condiciones positivas de vida</p> <p>Ideas guía: Puedes relacionarte de diferente</p>	No se requiere material	Autoestima

				manera con los demás Es posible nuevas formas de relación		
B1S4.8	15	Reflexión	Visualizar la posibilidad de un nuevo futuro con posibilidades creativas y condiciones favorables de vida	Propiciar la reflexión guiada en los participantes Ideas guía: El barco de tu vida es tuyo y tú eres el capitán que lo conduce	Guión Música reflexiva	Autoestima
B1S4.9	20	Cierre		Reforzar ideas abordadas en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Bloque 2: Mi otro Yo

Objetivo General del Bloque 2:

Empoderar a los participantes consigo mismos y con el entorno desde sus cualidades con la clara conciencia de su valor y potencial personal

Sesión 1: Libérate

Objetivo de la Sesión 1: Problematicar los paradigmas de victimización, actuación y formas de responder en la vida cotidiana de los participantes

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B2S1.1	20'	Bienvenida	Recibir fomentando la proactividad en los participantes	1. Se recibirá a los participantes en absoluto silencio, nadie intervendrá por parte del facilitador o equipo staff	Cartel : “El responsable de tu transformación eres tú mismo”	Aspiración Intrínseca

				<p>2. Cuando alguno de los participantes tome la palabra se les indicará que sólo pueden utilizar lenguaje no verbal</p> <p>3. Se finaliza con reflexión acerca del por qué se sigue sin compartir abrazos</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué tan fácil es regresar a la antigua inercia? ¿Por qué actuaste de nuevo así?</p>		
B2S1.2	10'	Reflexión	Analizar el nivel de compromiso del participante en su crecimiento personal	<p>1. El participante valorará el nivel de compromiso que tiene del 1 al 5</p> <p>1- No me interesa comprometerme 2- Me interesa poco comprometerme 3-Más o menos me interesa comprometerme 4. Me interesa comprometerme 5. Me interesa mucho comprometerme</p> <p>2. Cada uno manifestará frente al grupo su propia valoración</p> <p>3. Propiciar la reflexión de los</p>	Cartel: “Transformación no tolera falta de compromiso”	Aspiración Intrínseca

				participantes		
B2S1.3	20'	Dinámica	Identificar estrategias inadecuadas en la vida cotidiana que han estancado su crecimiento personal	<p>1. Cada uno de los participantes pasará al frente y se presentará de acuerdo al siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Edad • Ocupación • Soltero, soltero con novia, etc. <p>Responder: ¿Lo que no está funcionando en mi vida es...?</p>	No se requiere material	Aspiración Intrínseca
B2S1.4	10'	Dinámica	Asignación de “amigo-hermano” “amiga-hermana” Asignar un compañero o compañera de trabajo que con quien se apoye y anime mutuamente durante esta parte del programa	<p>1. Los participantes formarán dos filas al azar</p> <p>2. El compañero quien quede al frente será el amigo de quien animará a continuar invertido en su crecimiento</p>	Música reflexiva	No aplica
B2S1.5	30'	Dinámica	Sensibilizar acerca de los grandes errores cometidos en su vida	Uno por uno, cada participante pasará al frente y se le invitará a que en plena libertad si desea cuente su más grande secreto en la vida	Música de reflexión	Autoestima
B2S1.6	40'	Dinámica	Contener las posibles emociones encontradas en la dinámica anterior	<p>1. Grupo estará sentado en herradura con los ojos cerrados y dándose la espalda entre todos</p> <p>2. El facilitador leerá una guía</p>	Música reflexiva	Autoestima

				de preguntas de acciones con fuerte carga de negatividad o autodestructivas 3. Los participantes que hayan cometido estas acciones levantarán la mano si lo han realizado		
	20'	R E C E S O				
B2S1.7	60'	Dinámica	Superar la resistencia a una de las relaciones más dañinas que se haya tenido	Trabajo por parejas 1. Imaginar a la persona cuya convivencia más te haya lastimado 2. Seleccionar de entre los participantes a quien represente a esa persona 3. Reclamar y reprochar todo lo que sea necesario según la experiencia tenida a esa persona que representa dicha relación 4. Quien representa estará frente al participante manteniéndose firme 5. El representante se limitará sólo a poder empujarlo hacia atrás mientras dura el ejercicio 6. El resto apoya al participante alentando el reclamo	Música impresionante	Autoestima
B2S1.8	20'	Dinámica	Que el participante tenga la representación de una experiencia que difícilmente hubiera	1. Asignar a los participantes el personaje alternativo que les tocará representar en la siguiente sesión	No se requiere material	Autoestima

			<p>imaginado que la haría en su vida</p>	<p>2. Los participantes deberán fungir un rol de acuerdo a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad Las opciones de vestimenta a representar son: (H) Hombres (M) Mujeres</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indigente (H) Acción: Pedirá limosna 2. Mirrey (H) Acción: Se tomará selfies 3. Limpia-parabrisas(H) Acción: Estará en crucero 4. Nacasia (M) Acción: Pedirá para su pasaje 5. Gimnasta(M) Acción Conseguirá apoyo para una competencia 6. Limpia-parabrisas(M) Acción: Estará en crucero <p>Una vez vestidos según el personaje saldrán a la calle por espacio de una hora y media a lograr su objetivo</p>		
B2S1.9	20'	Cierre de sesión	Encuadrar para la experiencia del día siguiente	<p>Reforzar las ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vence tus propios miedos • Comprométete contigo mismo • Deja de romper tus acuerdos 	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	Autoestima

Sesión 2: Rediseñate

Objetivo de la Sesión 2: Problematicar la zona de confort en cuanto a actitudes, interdependencia y autoconcepto asumidas en la rutina de vida diaria de los participantes

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a intervenir	
B2S2.1	30'	Recepción	Que los participantes se personifiquen en rol asignado en el cierre de la sesión anterior	Los participantes podrán usar este tiempo para prepararse con la vestimenta alternativa	Cartel: Ponle fin a tus miedos	Autoestima	
B2S2.2	80'	Dinámica	Romper paradigmas y hacer lo que jamás se imaginó que se podría hacer	Los participantes saldrán vestidos alternativamente a la calle a cumplir con el objetivo y deberán permanecer en ese rol en público alrededor de una hora y media	Vestimenta alternativa traída por los mismos participantes	Autoestima	
	10'	R E C E S O					
B2S2.3	20'	Reflexión	Sensibilizar sobre la posibilidad de romper paradigmas acerca de los roles asumidos en la vida cotidiana	Propiciar la reflexión con base en la narración de la historia en un barco	Música reflexiva Guión	Autoestima	
B2S2.4	40'	Dinámica	Problematicar acerca de la conducción de la propia vida mediante la imaginación de una situación extrema	1. Con base en la situación imaginada de ir a bordo de un barco que está a punto de hundirse y con la posibilidad de que el participante tiene la potestad de salvar la vida de los demás	Dos filas Música reflexiva Fósforos	Aspiración Intrínseca	

				<p>2. Un staff acompañará a un participante y lo confrontará con cada uno de los demás</p> <p>3. El participante sólo tendrá tres oportunidades de elegir salvar simbólicamente a tres compañeros mediante tres fósforos</p> <p>a) Si lo salva dirá:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nombre de la persona• “Tú vives”• Le dará un fósforo• La persona salvada gritara su nombre acompañado de la expresión “¡vive!” <p>b) Si no lo salva:</p> <ul style="list-style-type: none">• (Nombre) no eres lo suficiente importante como para considerarte en mi vida		
--	--	--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> • “Tú mueres” <p>3. Después de la decisión del participante respecto de cada compañero el staff problematizará al participante por haber tomado esa decisión en todos los casos</p> <p>Pregunta guía: ¿Cómo te manejas en tu vida?</p> <p>5. Pasará al siguiente</p>		
B2S2.5	20'	Reflexión	Concientizar acerca de cuantas veces en la vida el participante se ha restado valor e importancia	Propiciar la reflexión con base en la narración de metáfora de un barco que se hunde	Música reflexiva Guión	Autoestima
	10'	R E C E S O				
B2S2.6	20'	Cierre de sesión		Reforzar ideas abordadas en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 3: Reconócete

Objetivo de la Sesión 3: Superar experiencias negativas para reformular el autoconcepto que los participantes tienen

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B2S3.1	10'	Bienvenida	Recibir a los participantes	Recibir a los participantes en un clima reflexivo	Frase en el pizarrón "Aún estas a tiempo" Música Relajante	Autoestima
B2S3.2	10'	Reflexión	Reforzar la idea de que muchas veces el participante decide no ser tomado en cuenta por el entorno y aún por él mismo	Propiciar la reflexión guiada Idea guía: No hiciste nada por ti para salvarte en el barco Decido desaparecer Aferrado a lo que ya no está en tus manos	Guión Música reflexiva	Autoestima
B2S3.3	40'	Dinámica	Sobreponerse a experiencias dañinas con las figuras de los padres	Las instrucciones que se le darán a los participantes serán: 1. En un primer momento simular que estas llamando a tu mamá como cuando eres niño en la vida real... 2. Una vez identificada la figura de la madre recordar algunas experiencias negativas tenidas con ella comenzar a golpear con las	Música reflexiva Guión Cojín o almohada grande	Autoestima

				<p>palmas abiertas mientras: Se cuestiona a la figura materna... Mamá ¿por qué ...? Mamá, mamá, mamá me hiciste daño...</p> <p>3. Terminar este momento con unos minutos en silencio con música relajante para después formular verbalmente un pequeño diálogo conciliatorio simulado en voz muy baja</p> <p>4. En un segundo momento simular que estas llamando a tu papá como cuando eres niño en la vida real... Una vez identificada la figura del padre recordar algunas experiencias negativas tenidas con él comenzar a golpear con las palmas abiertas mientras: Se cuestiona a la figura paterna... Papá ¿por qué ...? Papá, papá, papá me hiciste daño...</p> <p>5. Terminar este momento</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				con unos minutos en silencio con música relajante para después formular verbalmente un pequeño diálogo conciliatorio simulado en voz muy baja		
B2S3.4	20'	Dinámica	Cerrar algún duelo de fallecimiento de persona querida por el participante (Actividad Opcional)	En caso de que existan participantes que decidan realizar la actividad: 1. El grupo entero formará un círculo tomados de las manos... 2. El participante escogerá de entre los participantes a quien represente la figura de una persona que haya fallecido y que le siga causando mucha tristeza 3. El participante dirigirá a la persona allí representada las palabras de despedida que tal vez no pudo dirigir en la vida real 4. Se concluye con un abrazo de parte de todos a quien decidió realizar la actividad	Música reflexiva	Autoestima
	10'	R E C E S O				
B2S3.5	10'	Dinámica	Dar significado a la superación de actitudes y experiencias negativa del pasado	1. Los participantes se dividirán en grupos mixtos aleatoria y equitativamente 2. Al ritmo de la música	Música bailable	Autoestima

				<p>bailable y en ambiente de absoluto respeto se animará a los participantes a quedarse sólo en traje de baño (solicitado el día anterior) como símbolo de la libertad de haberse despojado ya de actitudes y experiencias negativas, permaneciendo sin cargas en la vida</p> <p>3. Bailarán algunos minutos juntos al interior de los equipos para inmediatamente realizar en las mismas condiciones la siguiente actividad</p>		
B2S3.6	90'	Dinámica	Identificar las tres mejores cualidades que los participantes reconozcan en sí mismos	<p>Los participantes se dividirán en grupos mixtos y equitativamente Trabajo por equipos con música de fondo:</p> <p>1. En participación por turnos pasará cada uno mientras los demás formarán un círculo alrededor de él, mientras tres compañeros permanecerán frente al participante principal, estos tres cuestionarán por reiteradas ocasiones</p>	Música electrónica Papeles Rotafolio Plumones	Autoestima

				<p>con la pregunta ¿quién eres? ¿Quién eres?</p> <p>2. El participante principal responderá todas las opciones posibles que vengan a su mente adjetivos</p> <p>3. Alcanzar la seguridad de haber encontrado tres características concretas</p> <p>4. Las escribirá en un papel rotafolio anteponiendo “Yo soy un hombre... Yo soy una mujer...”</p> <p>5. Y firmará su “contrato” simbólico de vida</p>		
B2S3.7	20'	Cierre de sesión	<p>Concluir la sesión y asignar los personajes que se realizarán a la sesión siguiente</p> <p>ASIGNACIÓN DE PERSONAJES:</p>	<p>Encuadrar lo aprendido durante la sesión en las ideas clave de la misma</p> <p>Idea guía: Relaciones saludables son mejores en la vida</p> <p>Al día siguiente los participantes deberán escenificar varios sketch de acuerdo a personajes</p>	Instrumento de evaluación de desempeño del participante	No aplica

				<p>asignados en el programa, éstos serán asignados de a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad</p> <p>La gama de personajes a representar son:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Yogurts de ingredientes asquerosos (mujeres)2. Niños exploradores que actúan como tetos (hombres)3. Mimos que son tímidos para expresarse (hombres)4. Muñecas feas de trapo (mujeres)5. Niñas presumidas y berrinchudas (mujeres)6. Científicos que racionalizan todo (hombres)		
--	--	--	--	---	--	--

Sesión 4: Transfórmate

Objetivo de la Sesión 4: Fortalecer el empoderamiento personal de los participantes

Nº Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a Intervenir
B2S4.1	20'	Bienvenida	Propiciar que los participantes tiendan a mostrar afecto a los demás por iniciativa propia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dejar a los participantes en silencio absoluto 2. Hasta propiciar que por sí solos tomen la decisión de darse un abrazo 2. En seguida cada uno pasara al frente a presentarse por su nombre y decir las palabras escribieron en el “contrato” realizado la sesión anterior 3. Todos juntos responderán después animosamente de que cada uno lo haga: ¡Si lo eres! 	Música Relajante Frase en el pizarrón “SI lo eres”	Autoestima
B2S4.2	120'	Dinámica	Escenificar mediante la actuación de un performance la transformación proyectada en los participantes	<p>Los participantes ensamblarán un sketch cómico interpretando de acuerdo a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad basada en los siguientes personajes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yogurts de ingredientes 	Música de acuerdo a sus personajes y al momento de participación	Autoestima

				<p>asquerosos (mujeres)</p> <p>2. Niños exploradores que actúan como tetos (hombres)</p> <p>3. Mimos que son tímidos para expresarse (hombres)</p> <p>4. Muñecas feas de trapo (mujeres)</p> <p>5. Niñas presumidas y berrinchudas (mujeres)</p> <p>6. Científicos que racionalizan todo (hombres)</p> <p>Después del sketch que cada equipo haga inmediatamente harán cambio de vestuario para realizar un performance según corresponda a la siguiente clasificación:</p> <p>1. 1. Yogurts – Flasdance</p> <p>2. 2. Niños – Chayanne</p> <p>3. 3. Mimos – Marc Antony</p> <p>4. 4. Muñecas – Show de bailarinas de Las</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>Vegas</p> <p>5. 5. Niñas – Mariposas nacientes</p> <p>6. 6. Científicos – Tabla sincronizada</p>		
B2S4.3	10'	Dinámica	Fortalecer la conciencia del valor de la libertad personal respecto de actitudes o comportamientos autodestructivos	El equipo de apoyo de funge como staff en la realización del proyecto ensamblará un performance que presentará a los participantes basado en la narrativa de la historia de Juan Salvador Gaviota, en el cual a través de expresión corporal representarán la perseverancia a través de los fracasos de la vida	Música reflexiva Guión El material que el staff decida (varía según la creatividad)	Aspiración Intrínseca
	10'	R E C E S O				
B2S4.4	20'	Dinámica	Agradecer entre los participantes la participación en el programa	<p>1. Trabajo por parejas</p> <p>2. El grupo caminará y aleatoriamente ira escogiendo diferente pareja para trabajar</p> <p>3. Entablaran el siguiente diálogo respectivamente:</p> <p>A: Los regalos que me llevo de ti son... te</p>	Música reflexiva	Autoestima

				<p>entrego mi corazón</p> <p>B: Yo me comprometo... No puedes ver en mi lo que no hay en ti</p> <p>4. Concluirán con un abrazo</p>		
B2S4.5	10'	Reflexión	Concientizar acerca de la necesidad de la constante renovación personal	<p>Propiciar la reflexión con base en la narración guiada</p> <p>Idea guía: La renovación personal es real</p>	<p>Reflexión guía</p> <p>Instrumento de evaluación de desempeño del participante</p>	Aspiración Intrínseca
B2S4.6	10'	Reflexión	Recapitular las vivencias de las ocho sesiones	<p>Propiciar la reflexión con base en la narración guiada en la que desde la herramienta de la emotividad se rememore las vivencias del programa</p>	<p>Música reflexiva</p> <p>Reflexión guía</p>	No aplica
B2S4.7	20'	Cierre de sesión	Englobar generalmente los aprendizajes tenidos en el programa	<p>1. Mediante la narración del cuento del “camino amarillo” del “mago de oz” ejemplificar la transformación buscada por medios del programa</p>	<p>Música reflexiva</p>	No aplica

				2. Invitar a comprometerse a un nuevo estilo de vida mejor y de apoyo mutuo para seguir creciendo		
--	--	--	--	---	--	--

FIN DEL PROGRAMA

Anexo 3. Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Estimado participante:

Es para nosotros un privilegio darte la bienvenida y presentarte las características del Programa en el cual se te invita a participar.

Este programa forma parte de un trabajo de investigación que se realiza en el programa de Maestría en Psicología 2015 – 2017 del Área Comunitaria, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El objetivo general es analizar el efecto de un programa de empoderamiento aplicado a adolescentes y jóvenes para potenciar su autoestima y aspiración. El Lic. Héctor Mojica Romero alumno de maestría en Psicología de la Universidad mencionada con matrícula 70201525 es la persona que aplicará el programa, bajo la supervisión del Dr. Juan Carlos Mejía Ceballos, Dra. Esperanza López Vázquez y la Mtra. Marisol Campos Rivera quienes forman parte del comité tutorial de dicho trabajo de investigación.

La información que proporcionas en este documento y durante el programa sólo será utilizada para fines de investigación y uso estrictamente profesional. Tu participación será **completamente confidencial**, nada de la información compartida con los investigadores responsables del programa será divulgada o difundida en los términos que la Ley de Información Pública, Estadística y Protección de Datos Personales vigente establece.

Lee la siguiente información y pregunta todo lo que no entiendas o te genere alguna duda. Si es que estas de acuerdo en participar y otorgues tu consentimiento, por favor pon tu firma o una marca al final de este documento.

Tu participación en este programa debe ser VOLUNTARIA y LIBRE

Si deseas firmar el consentimiento, te pediremos lo siguiente:

a) Llenado de Instrumentos

Durante el programa deberás responder varias ocasiones diferentes baterías de preguntas acerca de tus estilos de vida, aspectos personales y características sociodemográficas, estos cuestionarios te serán otorgados por los responsables del programa a fin de obtener información útil para los objetivos del programa, mismos que deberás llenarlos con libertad y completa honestidad.

b) Participación en las sesiones del programa

Se solicita tu participación en TODAS las sesiones que implica el programa, divididas en dos bloques con un descanso intermedio entre bloques de quince días aproximadamente, asistiendo a las sesiones con puntualidad íntegra y participando en ellas de manera activa, aunque estas en la libertad de continuar o no en las sesiones si consideras conveniente.

Posibles riesgos:

Es posible que durante las sesiones te canses o te frustres, así mismo es posible que experimentes emociones o actitudes relacionadas a la tristeza, ansiedad o enojo, de ser así te brindaremos el acompañamiento necesario para afrontarlos.

Insistimos que la confidencialidad en el programa es una condición que se garantiza por parte del equipo responsable del mismo no así de los demás participantes

AUTORIZACIÓN Y CONFORMIDAD

He leído la información arriba proporcionada, me han brindado la oportunidad de hacer preguntas, las cuales han sido contestadas satisfactoriamente y afirmo lo siguiente.

- ✓ SOY MAYOR DE 18 AÑOS SI () NO ()
- ✓ HE LEIDO CON ATENCIÓN ESTE DOCUMENTO
- ✓ RESPONDERÉ CON COMPLETA HONESTIDAD
- ✓ ASUMO MI TOTAL RESPONSABILIDAD DE PARTICIPAR EN ESTE PROGRAMA
- ✓ ME COMPROMETO A ASISTIR A LAS SESIONES QUE INTEGRAN EL PROGRAMA
- ✓ ESTOY CONCIENTE DE QUE NADA ASEGURA MI PERMANENCIA EN EL PROGRAMA

(En el caso de que el participante sea menor de edad entonces firma cualquiera de los padres o tutores y en el caso del joven se realizará un proceso de asentimiento)

Firma

Nombre del participante

Participante () Padre/Madre () Tutor ()

Nombre y firma de Testigo(s)

Fecha

Si tienes alguna duda o comentarios acerca de cualquier otro aspecto relacionado al programa puedes contactar a Héctor Mojica al teléfono (044) 777 1614314 o bien para

información en general a la maestría de psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Elementos de salud mental de P. Warr (1990)	30
Figura 2 Panorama del procedimiento de la investigación	61
Figura 3. Mapa general del proceso del programa de intervención	65
Figura 4. Logotipo del programa de empoderamiento “Comunidad Amigos”	69
Figura 5. Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en autoestima	91
Figura 6. Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en aspiración Intrínseca	92

en Psicología de la UAEM ubicada en Pico de Orizaba 1, Col. Volcanes, Cuernavaca, Morelos, C.P. 62350 o al teléfono 3297970. Si requieres copia de este documento puedes solicitarlo.

Anexo 4. Índice de Figuras



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**EFFECTO DE UN PROGRAMA DE EMPODERAMIENTO EN JÓVENES
CON BAJA AUTOESTIMA Y ASPIRACIÓN INTRÍNSECA**

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN PSICOLOGÍA

Presenta:

Lic. Héctor Mojica Romero

Directora:

. Dra. Esperanza López Vázquez

Comité Revisor:

Dr. Aldo Bazán Ramírez

Dra. Marisol Campos Rivera

Mtra. Verónica Juárez Ramos

Mtro. Emanuel Poblete Trujillo

Junio 2019

CONTENIDO

	Página
Resumen	7
1. Aspectos Teóricos	8
1.1 Introducción general	8
1.2 El rol de la psicología comunitaria en el entorno juvenil	10
1.3 Bienestar y los jóvenes en México	15
1.4 La autoestima en los jóvenes	18
1.4.1 Factores que intervienen en la formación de la autoestima	22
1.4.2 Autoestima y comportamiento en los adolescentes y jóvenes	26
1.5 La aspiración intrínseca de los jóvenes	29
1.5.1 Salud mental, antecedente de la variable aspiración	29
1.5.2 Características de la variable aspiración	32
1.5.3 La variable aspiración en la Psicología Organizacional	34
1.5.4 Sub-factores de la aspiración: intrínseca y extrínseca	36
1.5.5 Efecto en la aspiración de los jóvenes	37
1.6 Sobre la técnica a utilizar	41
1.6.1 Origen del coaching	41
1.6.2 Finalidades de la técnica del coaching	44
1.7 El empoderamiento	46
1.7.1 ¿Qué se entiende por empoderamiento	46
1.7.2 El empoderamiento y la teoría de la psicología comunitaria	49
1.7.3 El empoderamiento y la técnica del coaching	50

1.8 Planteamiento del problema	52
1.8.1 La juventud y sus problemáticas sociales	52
1.9 Objetivos de la investigación	55
1.9.1 Objetivos general	55
1.9.2 Objetivos específicos	56
1.10 Hipótesis	56
2. Método	56
2.1 Diseño general de la investigación	56
2.1.1 Participantes	56
2.1.2 Mediciones e instrumentos	57
2.1.3 Descripción del procedimiento de la investigación	58
2.1.4 Aspectos éticos	63
2.2 Programa de empoderamiento	63
2.2.1 Identidad del programa de empoderamiento	67
2.3 Procedimiento de implementación del programa de intervención	69
2.3.1 Escenario	70
2.3.2 Equipo de intervención	70
2.3.3 Logística del programa	70
2.3.4 Estructura de sesiones del programa	71
2.4 Cronograma por fases de actividades del proyecto de investigación	74
3. Resultados	76
3.1 Fase 1: Diagnóstico	76
3.1.1 Valoración personal	79

3.1.2 Valoración en el seno familiar	79
3.1.3 Círculos de amistades	80
3.2 Fase 2: Intervención	82
3.2.1 Logística	82
3.2.2 Análisis del primer bloque del programa	82
3.2.2.1 Observaciones sobre la autoestima	82
3.2.2.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca	84
3.2.3 Análisis del segundo bloque del programa	86
3.2.3.1 Observaciones sobre la autoestima	86
3.2.3.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca	88
3.3 Fase 3: Fase de evaluación	90
4. Discusión	95
4.1 Limitaciones y beneficios del estudio	100
4.2 Sugerencias	103
Referencias	106
Anexos	114

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. <i>Definiciones de autoestima</i>	19
Tabla 2. Elementos de la autoestima	23
Tabla 3. Sub factores de la aspiración intrínseca y extrínseca	37
Tabla 4. Resumen General de Sesiones del Programa de Empoderamiento	72
Tabla 5. Cronograma por fases del proyecto de investigación	74
Tabla 6. Datos sociodemográficos de los participantes en el programa de empoderamiento	77
Tabla 7. Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de pre-intervención	78
Tabla 8. Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de post-intervención	90
Tabla 9. Datos descriptivos de las medias de las variables en dos momentos diferentes de pre-test y post-test	93
Tabla 10. Resultados por variables de estadísticos de prueba T de Wilcoxon del grupo experimental	94

Agradecimientos

Al Buen Dios, divino maestro, hacedor de las almas y médico del espíritu

*A mis padres, que me transmitieron la vida, me dieron amor, ejemplo,
sustento y estudios*

A mis hermanos, apoyo y cómplices de vida

A mis amigos, pues la amistad salva

A mis chavillos y jóvenes que han estado, están y los que vendrán

“Misericordias Domini, in aeternum cantabo...”

SJRPN

Tesis de Maestría:

Efecto de un programa de empoderamiento en jóvenes con baja autoestima y aspiración intrínseca

RESUMEN

Para dar respuesta a la problemática de jóvenes con bajos niveles de autoestima y aspiración en sus vidas, en esta investigación-intervención se analizó el efecto de un programa de empoderamiento que pretendió aumentar los niveles en las variables de autoestima y aspiración intrínseca. El proyecto se desarrolló en tres fases: diagnóstico, intervención y evaluación. En la primera fase con una muestra intencional de 10 jóvenes de 17 a 25 años de Cuernavaca y Jiutepec, Morelos, que cumplieran con los criterios de inclusión de bajos niveles en dichas variables, contestarán una batería con dos escalas que mide los constructos autoestima y aspiración intrínseca como parte del diagnóstico para formar el grupo experimental. En la segunda fase, se aplicó al grupo experimental el programa de empoderamiento con la técnica coaching en ocho sesiones y en la tercera fase se evaluó el efecto del programa de intervención comparando las puntuaciones obtenidas en dos diferentes momentos de la aplicación de las escalas diagnósticas, antes y después. La primera fase tiene un diseño cuasi-experimental de tipo cuantitativo, de corte transversal y descriptivo. La fase de intervención tiene un diseño cuasi-experimental y la fase de evaluación será descriptivo.

Palabras Clave: Jóvenes, Autoestima, Aspiración Intrínseca, Empoderamiento.

1. Aspectos Teóricos

1.1 Introducción general

Los jóvenes son seres humanos que pasan tal vez por la etapa más compleja, interesante y en muchos casos la más emocionante de todo el transcurso de la vida, con momentos inolvidables e interesantes que marcaran las decisiones más importantes de su futuro aún con todos los deseos y la aventura que estos conllevan.

Sin embargo, en la actualidad se presentan realidades contrastantes que más bien parecen desfigurar estos deseos, en lugar de jóvenes que buscan sentirse satisfechos con su plan de vida y felices se muestra una población juvenil cada vez más afectada por el desánimo, el desconcierto, el miedo y la inseguridad ante un futuro incierto.

No es extraño que los jóvenes en México se hayan visto afectados por diversos fenómenos sociales, políticos y culturales, entre otros, que han puesto en riesgo las condiciones favorables para su pleno desarrollo; por un lado el avance a una velocidad vertiginosa de la tecnología que, si bien ha favorecido la comunicación en el entorno social, también es cierto que ha reavivado otros fenómenos que se creían extintos, tales como la trata de personas, por citar un ejemplo, especialmente por medio de la redes sociales en internet; otro aspecto para poner atención es la desarticulación del sistema de principios y valores, que da estabilidad a la estructura social (Polaino-Lorente, 2003), por la suplantación de antivalores que incluso cada vez son más legitimados por entes sociales determinados o el propio Estado, una nueva y disimulada embestida ideológica en diferentes vertientes que impacta directa o indirectamente contra la integridad del mismo ser humano, prevalecen posturas políticas e intelectuales relativistas o racistas, se promueve la satisfacción de expectativas dictadas por visiones consumistas de

sociedades neoliberales que privilegian patrones “glamurosos” de conducta, aunque vacíos de sentido, etc.

El contexto social mexicano ha sido lastimado por diferentes fenómenos los cuales, como ya se decía, la ciudadanía no es ajena, la creciente vulnerabilidad del contexto local frente a la expansión del narcomenudeo y de consumo de drogas entre los mexicanos, aunado a una cada vez más débil cohesión al interior de los miembros de la familia, ha causado efectos negativos en el desarrollo social y personal de los jóvenes (Ander-Egg, 2003).

Como posteriormente se profundizará, la autoestima es una de las principales dimensiones que impacta positiva o negativamente en los jóvenes (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002) ya que a partir de ella surgen condiciones importantes para el desarrollo psicológico, tales como la formación de la personalidad, la seguridad frente al entorno o el compromiso personal, para dedicarse, procurarse y empeñarse en su desarrollo.

En esta vorágine actual de cambios convulsos el desarrollo de los jóvenes, sobre todo el psicológico, ha resultado también trastocado por diversas circunstancias, como ya se decía desde la desvinculación familiar o, en el caso extremo, en conductas suicidas; todo esto provoca que muchos jóvenes no se valoren de manera oportuna “debido a la ausencia de una estructura clara, coherente y sólida en sus vidas” (Hernández y Benjet, 2012) dando lugar al ocio sin sentido y al desinterés por el propio futuro.

Todo lo anterior es lo que motiva esta investigación, que partiendo del estudio serio y estructurado, su puedan encontrar bases científicas a propuestas concretas para dar soluciones reales a problemas concretos de la sociedad actual, todo con la finalidad de contribuir a un desarrollo humano más pleno y consciente.

La estructura general de la presente investigación está integrada, en un primer momento, por un marco teórico acerca de las variables a investigar, el modelo o programa, la técnica y su literatura circundante; en seguida el planteamiento del problema, seguido de los objetivos que motivan esta investigación; después por el método a seguir. Posteriormente una pequeña introducción a la identidad del programa de empoderamiento, la forma en que se implementó, los resultados de investigación para concluir con su respectiva discusión.

1.2 El rol de la psicología comunitaria en el entorno juvenil

La psicología juega un papel muy importante en el desarrollo de la etapa adolescente y juvenil, sobre todo en el ámbito social pues, enfocándose en el joven, éste no es un ser aislado en búsqueda de sentido por sí sólo (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004), por el contrario, es un individuo consciente que forma parte del grupo social, se encuentra inmerso en él, lo que suceda o deje de suceder le afectará (Desjarlais, Eisenberg, Good, & Kleinman, 1995). Todos los cambios sociales, la deconstrucción de sus esquemas o las nuevas concepciones acerca de la vida tendrán repercusiones de manera significativa en la suya propia.

El abordaje de adolescentes y jóvenes en psicología, requiere definir la distinción entre ambos conceptos, sobre todo para distinguir las posibles diferencias en las etapas del desarrollo y comportamiento.

Definir la adolescencia no resulta nada fácil, debido a las múltiples ópticas que se tienen acerca de esta etapa de la vida; que va desde la perspectiva biológica entendiéndola como sólo cambios y características específicas donde la madurez sexual es alcanzada; hasta la diversidad de autores cercanos especialmente a la ciencia psicológica.

Una respuesta dada específicamente desde la teoría psicosocial es de Aberastury (2006), que resume la adolescencia como una etapa que da inicio con la aparición de la pulsión en la pubertad, pues se altera el equilibrio psíquico de la infancia, provocando desajustes, pues la vulnerabilidad es notoria, llevando esto a la creación de defensas psicológicas que de alguna forma dificultan la adaptación

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995), establece un inicio y un tope de edad para los adolescentes, que oscila entre los 10 y los 19 años y resalta algunas características propias, tales como los cambios de tipo biológico, emocional y psicosocial, el cual, hace que el adolescente busque su propia identidad, la forma de relacionarse con la familia, con sus pares y su propio proyecto de vida

Siendo ésta última definición de la cual se parte para la construcción de esta investigación

Por otra parte para ampliar un poco este dilema, a decir de Dávila (2004) la juventud es concebida de diferentes modos, desde una óptica sociodemográfica es una categoría etaria, pero también una etapa de maduración en el área sexual, afectiva,

social, intelectual y física motora, etc. Para Taguenca (2009) por ejemplo, el término juventud es complejo y puede ser abordado en general desde cinco diferentes perspectivas: la juventud autoconstruida, la juventud construida por los adultos, la juventud definida desde la segmentación por la cultura y finalmente, la juventud definida desde el mundo de la vida; tan es verdad que no es un tema sencillo que al final de la discusión académica no existe aún una definición universal acerca de qué sea la juventud, no se ha podido llegar a un acuerdo entre las diferentes disciplinas, instituciones y aún países acerca de este concepto o etapa de la vida.

Uno de los principales puntos de partida sobre todo en cuanto a políticas públicas se refiere es un intento por acordar al menos cierta delimitación de dicha etapa, desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996) en su resolución A/RES/50/81, respecto al Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes, define que la juventud es la etapa “considerada como la cohorte de edades entre 15 y 24 años”, dicha definición es tomada como referencia por los países miembros de la organización para la toma de decisiones respecto a sus propios programas. Por lo anteriormente dicho para esta investigación se analiza desde ésta última concepción de la ONU.

La psicología juega un papel muy importante en la etapa de la juventud, con mayor razón la psicología comunitaria no puede deslindarse de los problemas y retos que la sociedad le presenta, sobre todo si afectan el adecuado desarrollo de sus individuos, por eso es necesario recordar que la psicología comunitaria debe permanecer atenta también a los problemas que impactan la esfera individual porque dicen mucho de los problemas que impactan en el ámbito social. Del mismo modo la psicología

comunitaria debe estar atenta de las repercusiones que se originan desde el terreno psicológico e impactan directa o indirectamente en el comportamiento de los jóvenes; pues que el joven responda de una u otra manera frente al grupo social será de interés para el investigador, específicamente en el investigador social-comunitario (Marín, 1980).

En un clima de violencia e inestabilidad social creciente en las últimas dos décadas ha dejado vulnerables a muchos jóvenes, que asumen patrones de convivencia basados en la violencia y estereotipos de comportamientos que marcan negativamente su forma de convivir, ya sea al interior del grupo familiar o de relacionarse con el grupo social, bajo adjetivos como “vagos”, “buenos para nada”, etc. Así que, cuando se pasa al aspecto de la integración a la sociedad, el sector juvenil también resulta afectado de manera negativa al convertirse en actores de exclusión social (Lowe, 2003).

Por lo anterior el rol del psicólogo comunitario tiene mucho que aportar en esta dinámica de éstos nuevos grupos vulnerables. Al convertirse los jóvenes en víctimas de exclusión, que han resentido las vertiginosas y abruptas transformaciones sociales, y que no cuentan con las herramientas mínimamente necesarias o no tienen las condiciones sociales óptimas para su desarrollo, podría ser acompañados mediante la intervención de investigadores de la psicología comunitaria para construir mejores entornos de convivencia e inclusión.

El papel del psicólogo comunitario se perfila en estudiar el entorno social de los jóvenes, proponer estrategias de cambio social en un contexto determinado, diseñar programas de intervención psicosocial que incidan en esta alarmante realidad que padece ésta población con problemáticas diversas, y que se ahondará en el tema más adelante

en el apartado de *planteamiento del problema*, influir positivamente y de ser posible contribuir a transformarla. Confirmado por autores como Montero (1984) o, en palabras de Marín (1980):

El psicólogo social comunitario se convierte en agente de cambio social, al integrar la preparación que ha recibido con los conocimientos producidos con la evaluación del problema para presentar a la comunidad un programa de acción que al utilizar los recursos de la misma comunidad llevará al cambio social. (p.175)

La psicología comunitaria está marcada (Montero, 1995) por una necesidad metodológica y profesional de responder ante los problemas urgentes de las sociedades, especialmente sociedades latinoamericanas que carecen de respuestas adecuadas y suficientes. La problemática actual de jóvenes que son impactados por las condiciones antes mencionadas va *in crescendo*, a tal grado de convertirse en un problema de “políticas públicas” para el gobierno mexicano, más allá de si la estructura gubernamental tiene responsabilidad, o capacidad para resolver el problema, la real es que la juventud cada vez más afectada por los efectos del entorno social, deviniendo así en una problemática de matices urgentes.

Partiendo desde una óptica comunitaria, la implementación del presente proyecto de investigación-intervención pretende aportar, desde la sociedad civil organizada, una propuesta de mejora a parte de la compleja problemática que aqueja al sector juvenil, a fin de prevenir, en la medida de lo real y posible, que más jóvenes resulten negativamente afectados por el contexto que se vislumbra, se busca investigar los efectos de un programa que coadyuve de inicio al descongestionamiento de tan compleja

problemática, abordando a jóvenes que muestren bajos niveles de autoestima y aspiración intrínseca.

1.3 Bienestar y los jóvenes en México

Abordar el tema de “bienestar” se vuelve importante, pues brindará mayor claridad cuando se aborde la relación que tienen las variables protagonistas de éste análisis de autoestima y aspiración intrínseca.

Al igual que el concepto juventud, también existen diferentes modos de entender el concepto de bienestar, para efecto de estas líneas es conveniente partir de dos sentidos del término, el bienestar en el plano intersubjetivo y el bienestar en el plano social, existe una relación muy importante entre ambos (Blanco y Díaz, 2005).

El *bienestar subjetivo*, abordado por Luna, Laca y Mejía (2011), tiende a dos aspectos, por un lado un elemento emocional de la persona que se caracteriza por las emociones positivas y negativas experimentadas durante la vida, y por otro lado un elemento cognitivo denominado como *bienestar con la vida* y que es entendido como el juicio que los individuos hacen respecto la valoración global de sus vidas con base al conjunto de criterios que se toman como referencia. Así pues el *bienestar subjetivo* se entiende como la relación entre el nivel de satisfacción con la vida y la presencia de emociones, ya sean positivas o negativas, que el joven, para éste caso, tenga a lo largo de su existencia.

En otro sentido (Keyes, 1998) definen el *bienestar social* como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Keyes, 1998,

p. 122) y que a su vez queda integrado por las dimensiones de integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social.

La vida de los jóvenes en las circunstancias actuales, padece de hecho ya de los daños colaterales de tales, lo anterior se ejemplifica en la profundamente lastimada estructura familiar, aun cuando la familia sigue siendo considerada la institución por excelencia y el agente socializador primario de los jóvenes (Rodríguez & Torrente, 2003; Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008), si la “célula fundamental” de la familia se encuentra lastimada *ergo* la comunidad se encontrará también lastimada, si la primera impacta negativamente en la segunda con toda probabilidad pueden resultar efectos contraproducentes para también en los miembros jóvenes de la sociedad, efectos reflejados a veces en violencia, ausencia de proyecto de vida e inclusive la práctica de comportamientos autodestructivos (Putallaz, 1983).

De acuerdo con Desjarlais, Eisenberg, Good y Kleinman. (1995) la salud y el bienestar en muchos jóvenes se han visto severamente comprometidos, la autonomía personal y la responsabilidad social que deberían darse en un joven “mentalmente estable” se encuentran en grave riesgo debido a que, como resultado de lo antes dicho, se presentan problemas de comportamiento que están asociados con bajos niveles de salud, percepción subjetiva de bienestar y funcionamiento social distorsionado, dando, como ejemplo, el aumento en los índices de suicidio, abuso de sustancias, violencia entre pares o, incluso, delincuencia social, misma que en el entorno norteamericano se ha incrementado sobre manera en las últimas cuatro décadas

Las consecuencias que estos efectos traen consigo son padecidas con mayor manera en las etapas de la adolescencia y la juventud por aspectos propios del momento

de desarrollo en el que se encuentran y que afectan a factores cognitivos y de relaciones interpersonales (Gore y Colten, 1991).

Partiendo de todo lo anteriormente dicho, se genera la hipótesis razonable de que el sector juvenil se encuentra en constante riesgo cuando habitan en comunidades donde se viven con frecuencia experiencias discontinuas de socialización entre los padres-hijos, el contexto escolar, la forma de relacionarse entre pares, etc. Es durante la adolescencia que aparecen las tensiones entre hijos y padres, debido a la formación de la identidad y el “complejo edípico” (Blos, 1962), además de comenzar a buscar su autonomía y muchas veces se han desarrollado en familias con estilos tradicionales de educación que chocan con las tendencias de comportamiento difundidas en la actualidad.

Lowe (2003) afirma que el grado de “ajuste” entre las necesidades de los jóvenes y las oportunidades presentes en sus actividades cotidianas se corresponden en el entorno social, la salud y el bienestar subjetivo mejoran, contrariamente la falta del ajuste debido a la etapa en la que se encuentran los jóvenes aunado con el estrés psicosocial del entorno disminuyen su estado de salud y afecta en sus resultados de bienestar.

Por lo que las comunidades que procuran opciones claras de vida para la etapa adulta y ofrecen bases sólidas en valores para la juventud tienen mejores posibilidades de enfrentar mejor la vida (Lowe, 2003).

Las instituciones sociales públicas o privadas, aunque hacen esfuerzos a través de políticas públicas o programas en el primer caso o proyectos altruistas positivos en el segundo caso, los esfuerzos del sector público suelen ser más de tinte remedial y no suelen direccionarse directo al origen del problema, algunos ejemplos son programas de auto empleo, apoyos para la apertura de empresas juveniles, programas de un perfil

cultural-artístico, programas de becas económicas para evitar la deserción escolar y hasta programas de actividades de índole cívico-político, por otro lado, la sociedad civil organizada y fundaciones implementan proyectos de impacto social, muchos de ellos financiados con recursos públicos, pero que carecen de un óptimo diseño y análisis profesional-disciplinar. Con estas estrategias poco se puede ayudar a aportar soluciones de fondo y reales que contribuyan a brindar soluciones a los problemas de la juventud.

Desde otro punto de vista, pretender abordar a los jóvenes mediante programas que proponen, por ejemplo, asistir a sesiones de psicoterapia formal, resultará difícil, debido a que los jóvenes comúnmente se resisten a este tipo de recomendaciones, cuando éstas se dan en escuelas, directivos, prefectos o directamente de sus padres, las suposiciones son variadas, desde los prejuicios que se tienen a ellas, tal vez por parecer técnicas aburridas o poco relacionadas con sus estrategias de resolución de problemas.

Aunado a la pretensión de atender a los jóvenes mediante instituciones -joven por joven- cuando se observa la creciente velocidad de la problemática, al grado de convertirse en un problema emergente de salud pública (Hernández y Benjet, 2012), puede dar como resultado la implementación de acciones tardías o nada proporcionadas con la magnitud del problema. Es conveniente proponer estrategias atractivas que impacten de manera positiva y comprobada, siendo esto uno de los objetivos del presente proyecto.

1.4 La autoestima en los jóvenes

Si bien el tema de la *autoestima* (variable independiente del proyecto de investigación) ha sido ya bastante estudiado, por lo que se presentan desarrolladas sólo

algunas definiciones dentro de toda la gama existente, las que resultan más cercanas respecto a la forma de abordar el tema.

Estas definiciones de las que se hablan, aunque tal vez diferentes entre sí, no se puede decir que se excluyan, más, tampoco necesariamente deberán ser complementarias; algunas de las definiciones oportunas de autoestima (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Definiciones de autoestima

Autor	Año	Definición
Rosenberg,	1965	Autoestima como “una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo
Combs,	1974	La conducta de una persona es gracias a como se ve a sí misma, de cómo ve las circunstancias en la que está inmersa y las interrelaciones entre ambas, lo que la persona crea o de deje de creer de sí misma afecta todos los aspectos de su vida
Rogers,	1980	Utiliza el término autoaceptación para referirse a los sentimientos tenidos hacia sí mismo que, a su vez, se dan cuando el individuo juzga un contenido de sí mismo respecto a algunos estándares o criterios de evaluación
González y Touron,	1992	En sentido de orientación hacia el mismo, dándonos como resultado una definición del sujeto obtenida por el sujeto mismo
Polaino – Lorente,	2000	Creencia acerca del propio valor, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo.
Sedikides y Gress,	2003	La autoestima está referida a la percepción individual o las evaluaciones subjetivas acerca del propio valor, a los sentimientos de respeto y autoconfianza de uno mismo y el grado en que el individuo tiene opiniones positivas o negativas sobre sí mismo

Fuente: Elaboración propia

Con el objetivo de identificar los elementos clave en común, se encuentra que la autoestima es un aspecto que tiene que ver con el *autoconcepto*, “en sentido de

orientación hacia el mismo...una definición del sujeto obtenida por el sujeto mismo” (González y Tourón, 1992).

Desde un sentido la autoestima está referida necesariamente a la percepción individual o las evaluaciones subjetivas que el sujeto hace acerca del propio valor, también a los sentimientos de respeto y autoconfianza de uno mismo y al grado en que el individuo tiene opiniones positivas o negativas sobre sí mismo (Sedikides y Gress, 2003), desde otra perspectiva, la psicología perceptual (Combs, 1974) afirma que la conducta de una persona es gracias a cómo se ve a sí misma, de cómo ve las circunstancias en la que está inmersa y las interrelaciones entre ambas, lo que la persona cree o de deje de creer de sí misma afecta todos los aspectos de su vida. Por otro lado Carl Rogers (1980) utiliza el término autoaceptación para referirse a los sentimientos tenidos hacia sí mismo que, a su vez, se dan cuando el individuo juzga un contenido de sí mismo respecto a algunos estándares o criterios de evaluación; al final una de las definiciones más replicada ha sido la definición de Rosenberg (1965) que entiende autoestima como “una actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo”. Así se podría seguir encontrando más de las diferentes acepciones de autoestima, sus componentes según cada autor, época o nivel de avance que se tiene con el objetivo de delimitar claramente su definición.

Más allá de la diversidad de concepciones lo que en el fondo interesa es que la autoestima tiene que ver con la dignidad intrínseca de la persona y puede afirmarse que es uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia o juventud (Parra y Oliva, 2004), una buena autoestima en el joven le permite un buen ajuste psicológico (Reina, Oliva, y Parra, 2010).

Numerosos autores han dedicado miles de páginas a indagar acerca del concepto de autoestima y desde otras perspectivas muy diferentes, basándose por ejemplo, en las capacidades psíquicas de las personas, en el desarrollo de la personalidad, en la habilidades de adaptación frente al grupo, hasta en la percepción del alcance de objetivos y logros materiales o económicos, ésta última con una tendencia a analizar la eficacia del individuo, incluyendo el actual debate de si la *selfesteem* (autoestimas en inglés) es lo mismo que la *selfefficacy* (autoeficacia), etc. En general existen tantas definiciones de autoestima como autores que han investigado sobre el tema.

Partiendo de todas estas acepciones de autoestima, al final se resume considerándola como la íntima valoración que una persona hace de sí misma por lo que la definición de Polaino-Lorente (2000) parece una definición educada e integral, o sea, la autoestima se entiende como “la creencia acerca del valor propio, susceptible de dar origen y configurar ciertos sentimientos relevantes acerca de uno mismo y a través de ellos del propio concepto personal, de los demás y del mundo”.

Nótese que la definición se relaciona con el constructo de autoconcepto, en sí distinto al de autoestima pero que resalta el hecho de que la autoestima, si bien es una autovaloración, también es cierto ésta se hace basada, a su vez, en múltiples valoraciones más que la persona también considera; por lo anterior se puede afirmar junto con Polaino-Lorente (2000) que se realiza un cierto etiquetado axiológico y hasta social, y es en función de esta valoración que la persona hace sobre sí misma que dependen las valoraciones que hace sobre las demás, aún cosas y situaciones.

1.4.1 Factores que intervienen en la formación de la autoestima.

Se desconoce con exactitud un inicio de la conceptualización o línea de estudio de la autoestima, sin embargo, a fin de focalizar el esfuerzo de ubicarla en el contexto que interesa a esta investigación, sobre todo porque se le adicionan muchos más factores en su desarrollo, en su integración resaltan cuatro principales factores. Los factores o elementos que la integran han sido planteados también desde diferentes perspectivas de análisis, pero en varias de ellas los autores coinciden (Baldwin y Hoffmann 2002, González 1992, Polaino-Lorente 2003, Parra y Oliva 2004, Noller y Callan 1991 y Wilkinson 2010) y la realidad lo confirma (ver Tabla 2).

Existe una diversidad de elementos que se implican en la formación de la autoestima y muchas veces tiene que ver con elementos externos que impactan directamente en la formación de la misma, por brindar un ejemplo, impacta la relación entre padres e hijos, principalmente la relación afectiva temprana es decir, aquella que se da en los primeros años del desarrollo psicológico, una característica en la formación de la autoestima es que no se da de manera aislada, aunque la autoestima es personal, no se da de manera *solipsista*, privada o solamente introspectiva, sino también tiene que ver con factores que, de hecho, se dan en la vida en comunidad, ya que el concepto que uno se forma de sí mismo está vinculado a la consideración del cómo ven a uno mismo los demás, es decir, de la imagen y la percepción de terceros, aunado al afecto que reflejen hacia mí los otros integrantes del grupo familiar o social, los investigadores han llegado a nombrar este fenómeno como estima social, que es algo dinámico y en constante fluctuación (Baldwin y Hoffmann, 2002) contrario a pensar que se forma de manera estática o permanente.

Tabla 2.
Elementos de la autoestima

Elemento	Descripción
Autoconcepto	La imagen que se tiene de sí mismo
Sentimientos de sí	Los sentimientos que la persona tiene de sí
Relación temprana	Se da entre los padres e hijos
Relación de pares	Se da entre amigos o compañeros

Fuente: Elaboración propia

El primer elemento de la autoestima es el Autoconcepto (Polaino – Lorente, 2000), entendido como lo que la persona, en este caso el joven, piensa de sí mismo; puede estar basado en lo que el joven conozca de sí mismo o quienes le conocen piensen de él o ella; aunque es fácil hablar sobre el conocimiento que se tiene de uno mismo, en la práctica, es real también esta dificultad de “conocerse” a sí mismo, un tema iniciado de alcance milenario que ha sido abordado originalmente por los filósofos, y va desde afirmaciones acerca de la imposibilidad o la ardua tarea que implica el conocerse “completamente” - de ahí que el conocimiento personal sea un elemento difícil debido a la inmensidad del significado de lo “humano”- hasta la propuesta poco profesional de diversos “test” para conocerse y poder ubicarse dentro de algún parámetro parcial de tipos de personas. Mientras continúa a debate, lo que es cierto es que los jóvenes para afirmar que se conocen toman en cuenta mucho más allá que su mera opinión de sí mismos. Una definición de autoconcepto puede ser tomada de González (1992) quien afirma que “se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene

el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)”.

A pesar del conocimiento limitado que se pueda tener sobre sí mismo, tal parece que la persona, aun así, es capaz de amarse a sí misma, suele “darse el siguiente paso”, decide amarse a sí misma. Eso “poco o mucho” que conozca de sí el individuo le permite otorgarse un valor y he aquí una característica fundamental del elemento de autoconcepto, la atribución de valor.

Para entender el segundo factor, primero es necesario entender que las características personales juegan un papel importante para la formación de la autoestima, cuando la persona reconoce habilidades, dones, capacidades, etc., entonces la autoestima aumenta, se consolida y desde este movimiento intrínseco la persona se valora a sí misma de mayor manera, lo anterior se da además con los elementos externos que también contribuyan a elevar sus niveles de autoestima (Polaino-Lorente, 2000). Mas cuando la percepción de habilidades o cualidades personales no está basada en la realidad, la autoestima se distorsiona, se desvirtúa, por lo que es fundamental que ésta se encuentre basada en datos reales, en cualidades reales, en la realidad de sí mismo.

Y es en función de lo que el joven piense sobre sí lo que determinará el *sentimiento que se tenga de sí*, es decir, la forma o el cómo se sentirá, el joven tenderá a tener sentimientos positivos sobre sí mismo o viceversa. Es en función de estos sentimientos, como segundo factor, que la persona va también configurando su autoestima, los sentimientos que tenga de sí son un fuerte determinante de esta variable, los sentimientos sobre uno mismo confirman, consolidan o disminuyen el grado de autoestima de la persona. La expresión de los propios sentimientos o emociones es

también un signo importante de autoestima, aquellas personas que saben expresar su autoestima de forma adecuada, habla de una autoestima oportuna (Polaino-Lorente, 2003). Es muy dado de las personas jóvenes caracterizarse por esta expresión de sentimientos.

Un factor más, como tercer componente de la autoestima, también resalta por su importancia pues es el que tiene que ver con el seno familiar que es el “núcleo vital” en el que normalmente transcurre el ciclo de vida de las personas.

Las *relaciones tempranas entre padres e hijos* juegan un papel decisivo para la óptima o deficiente formación de la autoestima; aquellos jóvenes que se sienten apoyados, protegidos aceptados son aquellos que suelen tener puntuaciones más altas en autoestima (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), dentro de ésta relación entre padres e hijos vale la pena poner el énfasis especialmente en la figura del padre, según Noller y Callan (1991; citado en Parra y Oliva, 2004) cuando se habla de la figura del padre hay que tomar en cuenta que está se encuentra más correlacionada con la formación de la autoestima. Como sea la cuestión de la diferencia sexual, a saber, de la madre y el padre en la autoestima, es necesario confirmar que es determinante la percepción del joven acerca del interés que ponen los padres en los hijos, principalmente si se trata del estilo educativo que los primeros han implementad en los segundos.

Cuando se trata especialmente de los jóvenes y su autoestima, entonces aparece otro factor importante en la formación de la misma en esta etapa, el cuarto de ellos, la *relación con los pares*. Para Wilkinson (2010) “la relación del joven con los pares proporciona una herramienta eficaz para aprender a socializar con el grupo, además de fortalecer el bienestar psicológico y amortiguar el estrés social”. La imagen que los

pares, amigos, compañeros de clase, coetáneos, etc. tengan de uno mismo será tomada en cuenta para la formación de la autoestima personal y en esta parte de la vida con mayor razón, no se olvide que los jóvenes se encuentran en el tránsito de la etapa dependiente de la niñez para pasar a la de autonomía plena en la vida adulta, en la etapa de la niñez no resulta relevante la percepción que los pares puedan tener de ellos, sin embargo al irse integrando al grupo de manera cada vez más evidente la opinión de estos integrantes adquirirá un nivel de importancia gradualmente más alto, se vuelve importante pues de aquí se parte para la legitimación de pertenencia al grupo en que uno comienza a integrarse. Por ahora no se abordan las consecuencias de que el factor del autoconcepto se encuentre basado en una percepción verdadera o errónea de los demás o de sí mismo, basta con decir que la autoestima se ve impactada también por este cuarto factor.

1.4.2 Autoestima y comportamiento en los adolescentes y jóvenes.

Como ya se sabe el desarrollo conceptual de autoestima es amplio al igual que los diferentes factores que impactan en ella: el autoconcepto, los sentimientos, los pensamientos, la forma de relacionarnos con los demás, etc. definitivamente impactan en el comportamiento, “*operatur sequitur esse*” afirma la máxima tomista, o sea “el operar sigue al ser” y en el caso de la autoestima no es la excepción, ésta marca muchas de las acciones que en su momento realizamos, en efecto no existe ninguna acción realizada por el individuo que se ajena al mismo joven que la realiza, al mismo tiempo que no impacte en su autoestima. Dependiendo de la autoestima que tenga el joven es como configurará los actos que irá realizando, de esto también dependerá lo que piense, lo que

sienta, lo que viva y cómo se proyecte al futuro; es un error el pensar que es sólo lo que “se hace”.

Cualquier actividad humana pone de manifiesto a la persona que realiza y al mismo tiempo estas acciones que muestran a la persona, la van reconfigurando, toda acción va rehaciendo, en cierto sentido, a la persona. Por ejemplo, no se trata de que una persona que sea tomada por buena por el simple hecho de decir que lo es, sino que, precisamente, porque hace cosas buenas a esa persona se le considera como tal, o sea, lo que hizo la persona fue lo que le añadió un nuevo valor, primero al hecho en que en ella intervino y al mismo tiempo a sí misma. De aquí se confirma que lo que la persona hizo positivamente si le otorga un valor añadido a su propio ser, por lo tanto consecuentemente es lógico que la persona se estime un poco más o mejor a sí misma. La acción le añade este valor a la persona que ejecuta y a la vez a la estima que en ese valor se fundamenta, para posteriormente darle forma a lo que Aristóteles (trad. en 2002) nombra como hábito y que permitirá que a la persona se le califique como estimable o, en el ejemplo, como buena.

Si se parte de la postura asumida en esta investigación se afirma que los jóvenes que suelen tener niveles bajos de autoestima incluso son propensos a tener un ligero desajuste psicológico (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), si éstos jóvenes tienen baja autoestima resaltarán en su conducta según este estatus (Combs, 1974) por lo que al ser la autoestima algo estático sino dinámico y constante (Baldwin y Hoffmann, 2002) se busca que los sujetos logren modificar sus niveles de autoestima para, de esta forma, modificar su comportamiento hacia sí mismos y hacia las

demás personas que le rodean, ya sea en el primer círculo de relación (familia) y en el segundo círculo (amigos, escuela, comunidad, etc.)

Entonces autoestima y comportamiento se relacionan de forma recíproca (Polaino-Lorente, 2003), pues no sólo se reduce a conocimiento o a lo que “se siente” sino en definitiva a lo que “se hace”; las emociones, el conocimiento y las acciones se encuentran estrechamente vinculadas en el caso de autoestima, la relación entre estas tres variables se da gracias a que las emociones determinan la autoestima en razón de cómo se sienta la persona, que a su vez, deberá estar en armonía con el conocimiento que se tenga de sí misma y que al final ambas incidan en el comportamiento de la persona. Cosa interesante es la evidencia de cómo la autoestima no sólo se configura por la representación mental que el individuo tenga de sí mismo, sino como se auto presenta frente a los demás, es decir, en el ámbito social y que esto se convierta en relevante, no se pretende decir que sólo dependa de esto, pues a veces como ya se ha advertido, la percepción de los demás puede encontrarse basada en una percepción errónea, más bien, se afirma que se vuelve relevante para el individuo a la hora de formar su autoestima (Polaino-Lorente, 2003). Los sentimientos sobre uno mismo son útiles siempre y cuando se decía con anterioridad estén basados en la realidad, no sería honesto reconocer ciertos valores o actitudes, mucho menos alabarles cuando éstos no existen en la realidad, afirmar aspectos positivos sólo por afirmarlos, independientemente de si sea verdadero o falso, contribuye a falsear la formación de la autoestima, “manipular” el autoconcepto e incluso plantear versiones narcisistas, más allá de algo positivo se estaría poniendo en riesgo varios aspectos del resto de la vida del joven ante afirmaciones desvirtuadas de tal magnitud.

A manera de resumen y de enlazar la segunda variable llamada aspiración intrínseca, un constructo también de interés para este trabajo, es necesario recalcar la necesidad de que el conocimiento personal se encuentre sustentado en la realidad acontecida, que además impacte para un proyecto personal realista y alcanzable (Visser y Pozzebon, 2013). Si las opciones futuras se presentan al joven como opciones realistas, podrán entonces adquirir un tinte de interesantes para él, volviéndose por tanto como opciones de proyectos posibles, transformándose así en opciones consistentes, en tanto convincentes, viables de ser elegidas.

En tales circunstancias entonces es más probable que el joven se considere digno de estima de forma autónoma y busque dejar de depender de las comparaciones negativas con sus pares e incluso aprenda potencialmente a reconocer las cualidades de los demás.

1.5 La aspiración intrínseca en los jóvenes

En el presente capítulo se analizan la variable de aspiración para entender el origen y su concepción

1.5.1 Salud mental, antecedente de la variable aspiración.

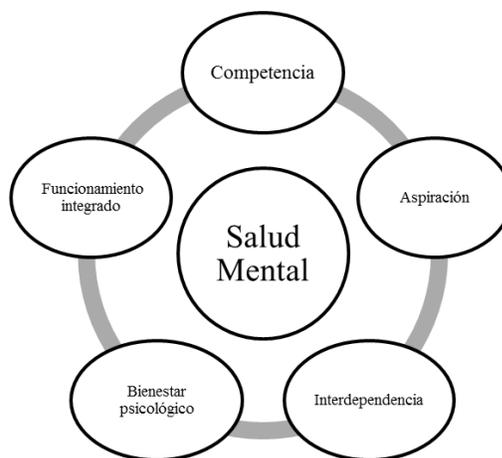
Abordar el tema de salud suele presentar retos, sobre todo cuando se trata de delimitar los campos de investigación, por un lado la gran especialización que a lo largo del tiempo se ha dado y por otro la multiplicidad de enfoques que actualmente se tienen; uno de los retos es el esfuerzo de llegar a una definición que aplique a todas las ramas del saber especializadas en salud; para tal fin la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1978) ha definido el concepto de salud como un “estado de completo bienestar

físico, mental y social, y no como se entendería comúnmente, como la mera ausencia de afecciones o enfermedades”, en lo que se entiende por salud nótese que se incluye el bienestar mental, por lo que es lícito hablar de “salud mental”.

Peter Warr (1990; en González–Romá, 1994) plantea que la salud mental es un concepto multidimensional y complejo, la salud mental se ve afectada positiva o negativamente por características del ambiente psicológico, aspecto apoyado por Córdoba (2010). Para poder afirmar que una persona goza de salud mental, según Warr (1990) el sujeto debe mostrar ciertas características necesarias en su ambiente psicológico, para esto propone un modelo integrado por cinco componentes (ver Figura 1) que a continuación se describen:

Figura 1.

Elementos de salud mental de P. Warr (1990)



Fuente: Elaboración propia

A) Competencia: Ésta indica si la persona dispone de recursos, mismos que comprenden recursos cognitivos, emocionales o psicomotores, éstos deben ser los adecuados para enfrentar situaciones presionantes que presenta el entorno.

B) Aspiración: Nos indica la medida en que la persona presenta una conducta motivada, es decir, si hay motivación intrínseca o disposición y atención a nuevas oportunidades y se esfuerza por alcanzar nuevos objetivos o metas que considera relevantes para su propia vida.

C) Interdependencia: Este aspecto mide el nivel de la persona para hacer interactuar comportamientos de independencia y dependencia con su grupo o entorno social, en caso de presentarse conductas extremas en estos sentidos estaríamos hablando de conductas poco adaptativas.

D) Bienestar psicológico: Referencia el estatus afectivo de la persona como tal en la propia percepción y en diferentes sentidos, pero no en relación a factores externos que estén directamente vinculados.

E) Funcionamiento integrado: Elemento que considera a la persona como un todo integrado, es decir, incluye las interacciones que la persona establece con los otros cuatro componentes de la salud mental.

Los cinco componentes de la salud mental se relacionan a su vez con otros nueve factores ambientales que aquí sólo se mencionan: oportunidad de control, oportunidad para el uso de las habilidades, metas generadas externamente, variedad, claridad de la información relevante, disponibilidad de dinero, seguridad física, relaciones interpersonales y posición socialmente valorada. Éstos repercuten en la salud psicológica de las personas y por eso para P. Warr deben ser tomadas en cuenta.

En el Modelo de Salud Mental de Warr se combinan cada uno de los componentes antes mencionados, si alguno de éstos se ven disminuidos resultara lógico que la salud mental de las personas se vea afectada, lo dicho sucede gracias a esta interrelación entre

los factores; de manera contraria si los niveles de estos factores aumentan en nuestros jóvenes, que es el hecho deseado después de la intervención, por ende su salud mental también se verá afectada positivamente; aunque no se pretende en la investigación que nos ocupa abordar los cinco factores pues sería demasiado complejo, si se busca enfocarse al menos en uno de éstos, o sea, la parte relacionada con la aspiración.

1.5.2 Características de la variable aspiración.

Como se mencionó con anterioridad llama la atención de modo particular éste modelo ya que es uno de los antecedentes primarios de la aspiración en cuanto constructo como tal y que para este trabajo es tomado como la variable dependiente de la autoestima.

Entre las características que distinguen a las personas mentalmente saludables es que tienden a comprometerse con su entorno, entiéndase como entorno familiar, con sus pares, laboral y hasta en su ámbito comunitario; también suelen ser personas que se diseñan metas y retos para sí mismas o para su entorno, es decir se distinguen porque procuran incluso planear con calidad lo que quieren y para esto buscan ponerse en situaciones o ambientes que les estimulen a alcanzarlas. Las personas hacen lo que les parece o es importante para ellas por lo que la aspiración se encuentra relacionada con la motivación.

Según González (2008) lo que tan motivado se encuentra el sujeto depende de que su “regulación inductora” (entendida como la que mueve a la acción y determina el sentido que ésta toma) se encuentre en armonía con la “regulación ejecutora” (que determina que la acción se cumpla o se lleve a cabo) aún con las circunstancias en las

que ésta se encuentre. Existe un buen nivel de aspiración en la persona cuando tiene un comportamiento motivado, existe una predisposición a estar atento a nuevas oportunidades además se esfuerza por diseñar nuevos objetivos y nuevos desafíos que consideraría significativos para su propia vida (González-Romá, 1994).

Como fue comentado en el apartado en que se desarrolló el concepto de autoestima, similar en cuanto realista es el caso de ésta segunda variable, la aspiración debe estar apegada a la realidad, a las posibilidades razonablemente alcanzables, por lo que una aspiración con niveles excesivamente altos pueden ser perjudiciales para las personas, pues se crearían sentimientos de monotonía y apatía, según González-Romá (1994) las personas mentalmente saludables son aquellos que presentan un buen ajuste respecto al ambiente tendiendo a buscar su crecimiento personal, siempre y cuando - como también lo dice Polaino-Lorente (2003) en el caso de la autoestima- es necesario que la aspiración sea lo más realista posible, esto es en perfecta armonía en un sujeto que maneja un autoconocimiento adecuado.

Cabe resaltar que las personas que están mentalmente saludables, no están exentas de sentimientos de ansiedad o tensión, pues el estar en un esfuerzo constante por superar los objetivos planteados y encontrar otros nuevos es normal que surjan este tipo de emociones o sentimientos (Lowe, 2003).

Lo interesante sería -panorama posible en esta investigación- encontrarse con jóvenes que presenten cuadros que no tendrían aspiración alguna en su vida, pues comúnmente no se encuentran motivados para alcanzar algún tipo de metas significativas y mucho menos plantearse las para su vida, aun es de mayor atención cuando esto se convierte en *status quo* por periodos prolongados de tiempo. La ausencia

de comportamientos motivados tales como la flojera, apatía, sentimientos de incapacidad no son ni deseables ni recomendables de ninguna manera, pues no son sanos en sí mismos (González-Romá, 1994).

1.5.3 La variable aspiración en la Psicología Organizacional.

Si bien es cierto que la variable aspiración aparece en un modelo de salud mental (Warr, 1990), así como en la psicología educativa (Álvarez y Astudillo, 2010) es necesario resaltar que la rama de la psicología que más ha considerado ésta variable es la Psicología Organizacional; ya sea abordada como “conducta motivada” (Warr, 1990) o entendida como “motivación intrínseca” (Fernández, 2017) en cualquiera de las dos formas la aspiración es entendida como una fuerza interna que lleva al sujeto a algo superior. La aspiración como variable se origina en los modelos de psicología organizacional, gracias al interés que los diferentes autores de esta rama han tenido, sobre todo en potenciar el desempeño de los trabajadores en la empresa.

Es verdad que los seres humanos tenemos metas, a corto, mediano o largo plazo, éstas pueden ser muy cotidianas u ordinarias, mientras que otras pueden ser grandes y extraordinarias. Lo que se puede afirmar, es que una persona psicológicamente saludable tiene diferentes metas, y que para alcanzarlas requerimos un mínimo de ese sentimiento lleno de energía que nos empuja hacia ellas; por ejemplo en las empresas, los trabajadores requieren una energía o motivación que les lleve a conseguir las metas laborales que se proponen, así como satisfacer sus necesidades no satisfechas (Fernández, 2017), de ahí que la persona aspire a satisfacerlas, de tal modo que la

motivación es la forma que se tiene para alcanzar una necesidad no satisfecha, que se va logrando por medio de plantearse objetivos.

Desde la psicología organizacional existen dos tipos de motivación en los empleados que lo impulsa a alcanzar objetivos de la empresa, ésta es la llamada “motivación extrínseca”, por otro lado está aquella motivación que depende exclusivamente del individuo, la “fuerza” para alcanzar los objetivos en ésta esfera es un factor interno, el individuo mismo. A éste tipo de motivación se le denomina “motivación intrínseca”.

La motivación extrínseca como ahondaremos un poco más adelante, se tiene mediante estímulos o factores del ámbito externo al individuo, mientras que la motivación intrínseca radica en estímulos internos y de realización personal.

La psicología de la motivación ha desarrollado el estudio como tal de la motivación intrínseca sobre todo desde una óptica humanista, en la cual se enfatizan las necesidades de realización personal y de autodeterminación, mediante el desarrollo humano, el autoconocimiento y la atención en la autoestima (Álvarez y Astudillo, 2010).

El par de teóricos Kasser y Ryan han estudiado dicho constructo aún más a fondo, y es entendida con el término *aspiración*, ellos afirman (2001) que las personas aspiran a diferentes tipos de metas de acuerdo al estilo de vida que asumen en la cotidianidad, estas metas con las que configuran el *funcionamiento psicológico* de los individuos, son las metas a las que aspiran las que contribuyen a la satisfacción y el bienestar de las mismas: “people who have goals that they value or identify with are generally happier” (p.116). Incluso para acrecentar el estado de satisfacción con la vida no basta desear/aspirar a metas, sino a “deseos correctos”.

Lo anterior distingue que las metas pertenecen a un universo infinito de posibilidades y aspiraciones, por lo que éstos autores han clasificado la aspiración en dos tipos, aspiraciones extrínsecas y aspiraciones intrínsecas.

Kasser y Ryan (1993,1996) afirman que las aspiraciones extrínsecas son las que están enfocadas en metas u objetivos que no satisfacen “por sí mismos” y que están encaminadas a buscar la aprobación y admiración pública, proporcionan cierto estatus y reconocimiento social y están relacionadas con lo que se tiene o lo que se aparenta (1993). Por otro lado las aspiraciones intrínsecas son aquellas que están asociadas a las necesidades psicológicas inherentes tales como autonomía, crecimiento personal y producen satisfacciones internas (Ryan, 1995).

1.5.4 Sub-factores de la aspiración: intrínseca y extrínseca.

En la clasificación bidireccional de la aspiración existen tres sub-factores o vertientes de la aspiración extrínseca y cuatro de la aspiración intrínseca (Kasser & Ryan, 1996).

En la aspiración intrínseca se encuentran la *auto-aceptación*, la *afiliación*, el *sentimiento de comunidad* y la *salud física*; mientras que para la aspiración extrínseca se encuentran el *éxito financiero*, el *reconocimiento social* y la *imagen física atractiva* (para la definición de cada uno de los factores véase la tabla 3).

Tabla 3.

Sub factores de la aspiración intrínseca y extrínseca (Kasser & Ryan, 1996).

Aspiración intrínseca	Descripción
Crecimiento personal	Aspiraciones relacionadas con la auto aceptación, su significado y competencia para la vida
Afiliación	Aspiraciones a mantener relaciones interpersonales cercanas de amor (parejas sentimentales) y amistad (amigos cercanos)
Sentimiento de comunidad	Aspiraciones a colaborar para un mundo mejor y apoyar en las vidas de los demás
Salud física	Aspiración a sentirse saludable físicamente

Aspiración extrínseca	Descripción
Éxito financiero	Aspiración de tener una gran cantidad de dinero y posesiones materiales
Reconocimiento social	Aspiraciones a ser famoso, bien conocido o admirado por la sociedad
Imagen física atractiva	Aspiración a poseer una imagen física atractiva y vestir “a la moda”

Fuente: Elaboración propia

Para los objetivos propios de ésta investigación en términos de intervención, impacto y medición, sólo se aborda la aspiración intrínseca, ya que aquellos individuos que están más orientados hacia las metas intrínsecas tienden a procurar mejores relaciones interpersonales y de mayor calidad (Kasser & Ryan, 2001) y por lo tanto procuran metas más claras y aspiraciones mejor definidas, contribuyendo a así a fortalecer su autoestima que es el objetivo de la intervención de este trabajo.

1.5.5 Efecto en la aspiración de los jóvenes

De acuerdo con Warr (1978; citado en González-Roma, 1994) el deseo de una persona por alcanzar nuevos logros es signo de que se encuentra saludable, lo anterior es

planteado en dos sentidos, primero porque al alcanzar los objetivos que se habían propuesto incrementa su bienestar psicológico, segundo, porque al esforzarse por alcanzar metas que son valiosas por sí mismas para ellas, ya trae consigo valor intrínseco; además las personas con buenos niveles de aspiración tienden a comprometerse con su entorno aparte de consigo mismo (Hosie, 1994).

Sin embargo el impacto negativo en los niveles de aspiración de las personas se vuelve preocupante, sobre todo, cuando se da directamente en los jóvenes, estudios muy recientes, entre los que destacan Gerard y Zoller (2015) muestran como adolescentes con bajas aspiraciones son más propensos al inicio de una actividad sexual temprana, al consumo de drogas, uso de armas o incluso llegar a regirse por la idea de la “nothing to lose” (*nada que perder*), hipótesis propuesta Harris, Duncan y Boisjoly (2002) quienes encontraron que los adolescentes que no tienen un nivel adecuado de aspiraciones tienden a participar en comportamientos de alto riesgo, apoyándose en la idea de que si no se tiene muchas metas a las cuales aspirar, entonces, “no se tiene mucho que perder” en comparación con quienes si las tienen.

La ausencia de aspiración ha sido identificada como una de las principales causas por las que los jóvenes no progresan en el ámbito académico, quienes en un futuro estarán probablemente propensos a sufrir una desventaja socioeconómica (Lowe 2015, Visser y Pozzebon 2013, Gerard y Zoller 2015)

Desde la óptica de la base teórica de Kasser y Ryan (1993, 1996) metas extrínsecas e intrínsecas llevan a las personas a tener experiencias que sirven de apoyo diferenciadamente; aquellas personas que, habiendo *internalizado* o posicionado fuertemente para sí deseos valiosos mediante aspiraciones intrínsecas estrechamente

relacionadas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, están altamente encaminadas a comprometerse con comportamientos y a buscar experiencias que los encaminen al bienestar; por el contrario invertirse predominantemente en aspiraciones extrínsecas, una vez alcanzadas no aportan al crecimiento o integración debido a que presumiblemente por ser aspiraciones fugaces no satisfacen las necesidades psicológicas básicas (Kasser & Ryan, 2001).

La relevancia de enfocarse en metas intrínsecas puede llevar a las personas a más esfuerzos significativos, llenos de sentido para su existencia. Mientras que enfocarse predominantemente en aspiraciones extrínsecas puede traer consigo la posibilidad de estar expuestos a un mayor consumo de drogas, alcohol, tabaco, etc. y por ende a una baja autoestima y sentimientos de inseguridad, lo anterior pudiese interpretarse como una generalización arbitraria, sin embargo de acuerdo a diferentes estudios con jóvenes de diferentes contextos culturales (Kasser & Ryan, 1996; Ryan et al., 1999; Kasser & Ahuvia, 2000; Schmuck, Kasser, & Ryan, 2000) las variables que resaltan, son coincidentes.

Otra condición muy importante la cuál impacta fuertemente a los niveles de aspiración de los jóvenes es sin duda el clima familiar (Ochoa y Diez, 2009) en gran medida por los padres obviamente. Ésta relación se basa por una parte en la percepción por parte de los padres de la eficacia de los hijos, que a su vez comúnmente surge indirectamente desde los parámetros socioeconómicos y culturales que los mismos padres tengan, es decir, la manera en que los padres juzgan la eficacia de sus hijos (en términos académicos, sociales, competencias, etc) influye directa o indirectamente en la percepción que los hijos tienen de sí mismos, o sea se perciben como autoeficaces para

ciertas aspiraciones y para otras no, por lo que los hijos aspirarán, por ende, a opciones o niveles de acuerdo a qué tan autoeficaces se perciban, tomando como referencia de manera importantísima la percepción que a su vez los padres tengan de ellos.

Ochoa y Diez (2009) afirman que si los padres impactan en las aspiraciones de los hijos negativamente, si existe un ambiente desfavorable en su desenvolvimiento, sin el apoyo, aprobación o impulso de los padres hacia los hijos, los últimos se muestran renuentes a aspiraciones mayores o propias.

Otra influencia en la aspiración de los jóvenes, si bien no tan importante como la familia pero si digno de considerarse, es la relación existente entre aceptación social y contribución social (del modelo de Keyes, 1998) , la primera definida como un constructo donde los individuos muestran aceptación social respecto de otros, creyéndolos como merecedores de amabilidad y formando parte de ellos, la segunda entendida como la evaluación del propio valor social, en el que se considera un miembro vital de la sociedad que tiene algo valioso que aportar a ella.

Para Keyes (1998) la contribución social se asemeja a la autoeficacia en el sentido de que el individuo puede realizar actos determinados y con esto alcanzar objetivos específicos para su propia vida, por lo que si el joven denota aceptación social se sentirá integrado en la sociedad, pues se percibe funcional dentro de la misma, así, sabe que cuenta con un medio apto, de esta manera tiene la conciencia de que puede alcanzar sus propios objetivos para después generarse la posibilidad de cada vez más y mejores objetivos subsecuentes para su propia vida. Consecuentemente el joven puede aspirar a más metas diseñadas desde él mismo, detectar mayores oportunidades, así es como el individuo contribuye a sí mismo y contribuye a la sociedad. Por el contrario, si el joven

no se siente en un ambiente social acogedor y lo percibe más bien como adverso, disminuirá sus posibilidades de poder diseñarse metas reales ya que no cuenta con un entorno social que le represente seguridad y apoyo.

1.6 Sobre la técnica a utilizar

Para conocer y entender la técnica tan en auge en estos tiempos, así como su incipiente evolución

1.6.1 Origen del Coaching

Dentro de la nueva gama de posibilidades para intervenir en personas o grupos resalta la insistencia en mejorar su desempeño o potenciar la dinámica de convivir con los demás, así es como surge la técnica de “*coaching*”. En la actualidad dicha técnica ha adquirido mucha difusión y popularidad porque resulta dinámica y atractiva al ritmo de vida presente, aunque lo más escuchado de la técnica es en el ámbito empresarial, ha ido permeando también en ámbitos deportivos, clínicos, de desarrollo humano, educativos, y hasta familiares.

Será tarea poco fácil encontrar figuras fundadoras determinadas de ésta técnica, sin embargo, resaltan algunos autores en el tema; entre quienes destaca Jhon Withmore quien propone el *coaching*, como lo explican Muñoz y Díaz (2014), como una técnica que “ayuda o acompaña a personas, grupos u organizaciones en su dinámica de movimiento o cambio, aprendizaje, descubrimiento de talentos, transformación o expansión de conciencia” (p.63).

El *coaching* ha sido definido de múltiples formas, una de las definiciones más esclarecedoras es la de Lozano (2008) quien afirma que ésta técnica es una “herramienta

que contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal para incrementar el potencial personal y los propios resultados” (p.128). Según Miedaner (2002) el *coaching* es un “proceso de entrenamiento personalizado y confidencial llevado a cabo con un asesor especializado o ‘coach’, que durante el proceso cubre el ‘vacío’ existente entre lo que se es en el presente y lo que se desea ser” (p.22).

En cuanto al origen del concepto *coaching* también viene de la palabra *coach*, que significa “carruaje” o “automóvil”, buscando representar así, un medio que facilita el movimiento de un lugar a otro. En la práctica, la técnica de *coaching* se entiende como “mover” al participante a que tome conciencia de dónde se encuentra, qué elementos positivos tiene y ha utilizado o cuáles ha desaprovechado para alcanzar determinada posición o estatus, si se ha formulado metas o no, para evaluarlas con posibilidades reales de alcanzarlas en el futuro y llegar a un punto hasta ahora no alcanzado; una vez que se reconocen las herramientas y recursos personales la persona pueda accionar la voluntad con mayor claridad y motivación sobre las nuevas metas formuladas, en otras palabras, se busca “transportar” al individuo de una posición (A) a una posición (B), la primera carente o adversa, la segunda con mayor claridad y seguridad.

La técnica de *coaching* llama la atención pues no se pretende un proceso “invasivo” donde los objetivos sean impuestos o diseñados por agentes externos exclusivamente, sino todas las nuevas metas, estrategias y recursos sean diseñados por la persona misma o si se desea apoyarse en sugerencias del exterior.

Dicha técnica implica según Wolk (2014) en sobrepasar “obstáculos”, buscar y encontrar resultados diferentes o realmente significativos a los ya obtenidos, el *coaching* brinda nuevas herramientas para que la persona o equipo evidencien o descubran su

forma de relacionarse con el entorno, a fin de encausar o fortalecer sus propias competencias o habilidades personales para tal efecto.

En el ámbito deportivo el *coaching* también es un “*training*”, es decir un “entrenamiento”, en el cual por la dinámica propia de la técnica, es la persona directamente quien se ejecuta e involucra con su propio proceso, como el deportista a su entrenamiento; en esta técnica existen dos figuras principales, a saber, a quien se entrena y aquél que acompaña el entrenamiento; por lo que hablar de *coaching* es hablar de un proceso de entrenamiento personalizado, respetuoso y confidencial, llevado a cabo por un asesor especializado o *coach* que interpela al individuo para que se percate de lo que se es ahora y lo que se desea ser, fungiendo solamente como facilitador durante el proceso.

Desde una perspectiva humanista (Álvarez y Obiols, 2009) el *coaching* es entendido como una herramienta que respeta la libertad del individuo así como la dignidad y el valor de la persona humana que está llamada a la trascendencia, y precisamente por la trascendencia se busca colocar a la persona en una vía de crecimiento y de mayor valor.

Valor que no necesariamente se identifica con el concepto de *selfefficacy* (autoeficacia), ya abordado con anterioridad, pues en español la *autoeficacia* tiende a objetivos vistos como metas alcanzadas normalmente bajo parámetros tangibles, evidentes, materiales o incluso empíricos.

La perspectiva humanista de *coaching* coloca a la persona ante la necesidad de actuar en favor de la propia auto-realización como una forma habitual, invita a clarificar y encausar su potencial de capacidades o personalidad, superando aún aquello que la

misma persona creería insuperable, fortalecer la autoexpresión, el logro y por ende potenciar su crecimiento personal (Zeus y Skiffington, 2004).

El *coaching* es una relación profesional y ética con otra persona, en el compromiso de acompañar a ésta a buscar lo mejor de sí misma, guiarla y estimularla para que vaya más allá de las limitaciones que la persona misma se pone y alcance así su pleno potencial (Miedaner 2002), todo el proceso de entrenamiento debe darse en un clima de libertad y autonomía, pues como se decía, en la técnica de coaching no hay camino establecido o ya definido sino aquél que la persona misma se vaya formando por sí sola y para sí.

1.6.2 Finalidades de la técnica de *coaching*

Las finalidades de la técnica del coaching, según Useche (2009), es que la persona que se involucra en este proceso fortalezca las habilidades de:

a) Identificar: Tomar conciencia del status y la situación de la cual se parte e identifique los resultados hasta ahora alcanzados con base a las acciones realizadas en sí mismo o en relación con el entorno (familia, equipo de trabajo, etc.).

b) Evaluar: Valorar la conveniencia o inconveniencia de las decisiones y acciones tomadas, de los resultados obtenidos hasta el momento y las actitudes asumidas respecto a sí mismos y al entorno.

c) Corregir: Una vez que la persona confronta y asume las decisiones tomadas a lo largo de su vida, reconozca y diseñe nuevas maneras de abordar los retos o pruebas cotidianas relacionadas con la nueva meta a alcanzar; decida nuevas formas de afrontar y convivir con el entorno, tome nuevas y mejores decisiones cada vez más claras y

acertadas para, finalmente, diseñar las estrategias y procurar los medios para un entorno más favorable para alcanzar con responsabilidad los nuevos objetivos deseados.

Para emplear un programa basado en la técnica de *coaching* se debe asumir que el ser humano es un ser con historia, por lo tanto, el participante es resultado de un proceso en constante cambio, inmerso en una sociedad, cuya toma de decisiones a lo largo de la vida ha sido influidas por paradigmas, tradiciones, estilo de educación, cultura, modos de aprendizaje y formas de crianza, hábitos, errores, etc.

En el proceso de *coaching* es fundamental que la persona se implique plenamente en su proceso (Álvarez y Obiols, 2009) pues es ella quien debe tomar y comprometerse con las decisiones, resolver los conflictos y participar activamente en la resolución de problemas personales o del entorno.

Es necesario considerar el método de *coaching* sólo como un mero proceso útil, no se pretende legitimarlo como un proceso científico, una forma de psicoterapia o hasta un sistema filosófico riguroso o agotado. El *coaching* debe ser tomado como una técnica que se considera práctica y *ad hoc* al objetivo que se busca en este proyecto de investigación, por lo que al ser una técnica no se rige por principios “universales”.

La técnica de *coaching* se propone en este proyecto para un público específico de adolescentes y jóvenes con condiciones específicas comunes, al utilizar esta técnica se busca contribuir a los objetivos de este programa, teniendo un impacto en la forma de responder, por parte de los participantes, a generar un cambio en sus condiciones específicas. El objetivo de la intervención es que el programa impacte en los niveles de autoestima y aspiración de los participantes.

La técnica se propone porque muestra altos niveles de pertinencia para entornos específicos (Useche, 2009), varios casos de éxito documentados lo confirman, por dar algunos ejemplos, en el ámbito empresarial (Vidal, Cordón y Ferrón, 2011), en organizaciones del sector público (Rairan y Solano, 2010), en el ámbito de la salud (Marqués, 2014) y en el plano educativo (Sánchez-Teruel, 2013), entre varios más.

1.7 El Empoderamiento

1.7.1 ¿Qué se entiende por empoderamiento?

El *empowerment* o empoderamiento -en su castellanización- según Conger y Canungo (1988) es un constructo altamente relacionado con conceptos tales como “poder” o “control”, el concepto de poder es entendido como una creencia motivacional interna en el individuo que se vincula con el nivel de control que se tenga de los eventos que se van presentando en la vida, o sea, se tiene poder o control cuando se cree que se puede afrontar los sucesos adecuadamente y sin conflictos mayores.

Zimmerman y Rappaport (1988; en Zongchao 2015) definen empoderamiento como “la conexión entre el sentimiento de la competencia personal, el ‘deseo de’, y la voluntad para tomar acciones en el dominio público” (p.50). Así entonces, el poder se entiende también como la percepción del control que se tiene sobre algo y está en función de la dependencia o independencia de los actores, si el actor (X) controla una situación (Y). Como es posible notar el empoderamiento es indivisible a la condición de poder.

El empoderamiento puede ser entendido desde tres perspectivas principales, el empoderamiento psicológico, organizacional y social/comunitario, entre otras;

empoderamiento también es referido a fuerza o fortaleza; en un primer plano es utilizado para referirse a acciones tomadas por individuos o comunidades para alcanzar alto control sobre sus vidas o potenciar el desarrollo personal (empoderamiento psicológico), en un segundo plano para alcanzar altos niveles de compromiso y eficacia (empoderamiento organizacional), en un sentido social, el empoderamiento se puntualiza como un proceso interactivo entre las personas y sus aspectos culturales, está relacionado en gran medida con el ambiente en cual se desenvuelve la persona e inclusive trabajar para alcanzar altos valores sociales (empoderamiento social/comunitario) como la justicia (Rappaport, 1987).

Partiendo de un análisis intrapersonal (Gordon, 2013) se distingue al empoderamiento como un recurso del empoderado en relación con: a) la posición o nivel de actuación en la que se encuentra con respecto a su entorno, b) con las características personales del individuo y c) con la experiencia que se ha obtenido y sumado a lo largo de la vida, misma que posibilita a enfrentar el entorno de una manera diferente o mejor.

Zimmerman (2000; en Montero 2010) afirma que:

El empowerment psicológico incluye creencias acerca de la propia competencia y eficacia, y una voluntad de involucrarse en actividades para ejercer control en el ambiente social y político (...) Es un constructo que integra percepciones de control personal con conductas para ejercer control.” (p. 54)

Por su parte White (2000; en Gilat, 2015) aborda el *empowerment* como un proceso que aumenta la capacidad del individuo para tomar decisiones incluso en sí mismo y, a su vez, transformar estas decisiones en opciones o acciones y resultados

deseados. La autora distingue lo que llama *selfempowerment* o autoempoderamiento (en traducción literal) denotándolo como un proceso interactivo con “aspiraciones, valores, creencias, su compromiso con una cultura o estilo de vida de la manera que sea más apropiada para ellos” (p.54).

Harrim y Alkishali (2008) categorizan el empoderamiento en dos tipos, el empoderamiento estructural (ejemplificando con empleados de una empresa) y el empoderamiento psicológico; el empoderamiento organizacional o estructural encamina a los miembros de un sistema a tener acceso a la organización del sistema, a información y recursos, y busca empoderar a éstos en un proceso de crecimiento y desarrollo (Ganz, 2010; Arogundade & Arogundade, 2015); en cambio el empoderamiento psicológico se relaciona con las creencias de los individuos en relación con el sistema, es decir, es una motivación intrínseca en relación al propio actuar, buscando la realización y el disfrute en el mismo, el desarrollo de habilidades y el interés en ello. En otras palabras el empoderamiento psicológico tiene que ver con la iniciativa de la persona para responder autónomamente en el contexto de desenvolvimiento.

Entre otros conceptos, Montero (2009) especifica el empoderamiento psicológico por un concepto más objetivo y compuesto de dimensiones tales como la personalidad, aspectos motivacionales de autocontrol, cognitivos, de autoestima, eficacia y toma de decisiones.

Identificando al empoderamiento psicológico como el constructo adecuado para los objetivos de la presente investigación, se busca, a través de éste aumentar los niveles de satisfacción y confianza de los participantes (Castro y Morales, 2015) se busca que los jóvenes reconozcan la importancia del “poder” en sus propias vidas, esto posibilita

reconocer los efectos obtenidos por las propias acciones, aumenta la creatividad y se da un reconocimiento de la propia autonomía, reduciendo por ende la resistencia al cambio y aún más, pues si un individuo se empodera de sí mismo también se empodera en el entorno y puede comenzar también a generar cambios en su contexto, “desde sus necesidades y nuevas aspiraciones” (Montero, 2009). Al ser el empoderamiento un proceso dinámico es susceptible de cambio, ya sea para disminuirlo o para aumentarlo (Castro y Morales, 2015).

1.7.2 El empoderamiento y la teoría de la psicología comunitaria

Como ya afirmó Rappaport (1987) el empoderamiento es de suma importancia, por eso lo postula como un fenómeno central o de interés principal en su teoría de psicología comunitaria, afirmando que independientemente del tema investigado, ya sea por salud mental, cuestiones educativas, participación ciudadana, apoyo social, participación en redes, cambios de vida, empleo, justicia social, etc., lo que buscan los diferentes modelos, generalizaciones simbólicas, intentos de búsqueda de soluciones concretas a niveles de análisis individual y comunitario o los datos propios como los de otros es, en última instancia, alcanzar empoderamiento. el autor da un ejemplo aplicado a la investigación, dicho proceso y teoría queda en evidencia también en la labor propia de quienes investigan, pues al querer encontrar respuestas a determinadas preguntas tales como ¿qué es? ¿cómo se desarrolla? o ¿bajo qué condiciones ocurre?, de ésta forma se está buscando, en este sentido un empoderamiento, su propio empoderamiento ante una realidad que no dominan.

Por parte de la ciencia psicológica existe un acentuado interés en la salud mental individual, que juega un papel importante en el proceso de empoderamiento, para Rappaport (1987) una característica particular del empoderamiento es que es un constructo multinivel, esto es, importa qué tan empoderada se encuentra la persona desde un ámbito estrictamente individual, o sea, el nivel de empoderamiento de la persona para sí misma, en seguida qué tan empoderada se encuentra la persona en su núcleo familiar, qué tanto en su grupo social y qué tanto más en su comunidad.

1.7.3 El empoderamiento y la técnica de coaching

Buscar el empoderamiento en los jóvenes contribuye a que tomen una mayor consciencia de sus circunstancias y procuren condiciones adecuadas para superar las dificultades propias de la etapa de la vida en la que se encuentran, no se trata de eludir las dificultades sino aprovecharlas aun cuando hayan existido condiciones muy adversas, uno de los postulados principales del *coaching*.

Desde esta perspectiva las dificultades y conflictos son entendidos como parte de la existencia humana y lejos de pretender evadirlos o ser aceptados con frustración, se busca afrontarlos abiertamente, con libertad y madurez, como oportunidades para potenciar la gama de posibilidades que estén al alcance de cada una de las personas.

Al proponer para este proyecto un programa de empoderamiento desde la técnica de *coaching*, dicha propuesta se asume partiendo de los siguientes puntos:

a) Desde la teoría del empoderamiento (Rappaport, 1987) se ofrece la propuesta de ampliar la gama de recursos existentes, en el caso de los jóvenes con éste tipo de circunstancias potencialmente o de hecho limitantes, el empoderamiento no sólo se

convierte en deseo sino en una herramienta necesaria para abordar las carencias específicas que se tengan.

b) El empoderamiento multinivel parte del plano individual y tiende a impactar en los subgrupos sociales para después, incluso, impactar en la comunidad completa. (Rappaport, 1987)

c) Emplear la técnica de *coaching* como herramienta para empoderar a jóvenes con éstas características específicas en contextos similares produce resultados positivos. (Ron, Grasa, Lago, Hernani y Martínez, 2015).

d) Este programa se propone como una vía alterna inicial a la asistencia a psicoterapia formal, misma que suele ser vista por los jóvenes como un evento atípico en su cotidianidad, por lo tanto con posibilidades de rechazarla además de los altos costos económicos que conlleva la terapia o la escasa calidad en los servicios públicos de atención psicológica.

e) Este programa de empoderamiento basado en *coaching* se propone como una opción alterna atractiva que permita a los jóvenes empoderarse de manera dinámica diseñando los medios que fortalezcan su desarrollo, alcancen un bienestar psicológico óptimo y procuren condiciones sociales de forma más comprometida.

f) Con este programa no se pretende suplantar los medios terapéuticos formales, en los casos que así lo requieran, sino servir como impulso para una atención cada vez más profesional y específica.

1.8 Planteamiento del problema

1.8.1 La juventud y sus problemáticas sociales.

Desde el planteamiento de la presente investigación, la autoestima y la aspiración intrínseca en los jóvenes se encuentran impactadas negativamente, lo que trae como resultado jóvenes frente a un incierto panorama para sus vidas, sin aparente interés en un proyecto de vida propio y configurándose la posibilidad de quedar expuestos a situaciones de riesgo para su futuro, entre las más comunes se puede mencionar el abandono de sus estudios o de no encontrarse motivados para contar con un empleo adecuado tal como lo afirma la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014), además de problemáticas de índole social como embarazos no planeados, la pertenencia a grupos con patrones de conductas violentas, consumo o tráfico de drogas o incluso, el alarmantemente y creciente fenómeno del suicidio entre los jóvenes (Guibert y Torres, 2001). Basta consultar las últimas encuestas en materia juvenil de la sociedad mexicana para descubrir los impactantes niveles de afectación en este rubro.

La estabilidad emocional de los jóvenes suele ser alterada por circunstancias propias de la etapa en la que se encuentran más no por eso, dejan de ser altamente significativos los alarmantes resultados obtenidos por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE, 2012) en la Encuesta Nacional de Valores Juventud 2012, mismos que evidencian la relación entre autoestima y su repercusión en el comportamiento de los jóvenes con edad fluctuante entre los 12 y 29 años, por ejemplo, el 7.4 % de ellos se sienten poco o nada felices, en este sentido también los resultados de la Tercera Encuesta de Violencia, Tolerancia y Exclusión 2013 presentados por la SEMS (2014) revela que poco más del

76 % de los estudiantes encuestados, hombres y mujeres de entre 14 y 25 años, presenta algún indicio de tristeza o malestar, el 43 % se han sentido solos, el 18 % piensa que su familia está decepcionada de él/ella, el 26 % ha creído que su vida es un fracaso y el 32% ha pensado en quitarse la vida. Esta encuesta también pone en evidencia la deserción escolar también en nivel bachillerato, dificultando o truncando definitivamente la posibilidad de un proyecto de vida que implique la escolaridad en la población juvenil, hecho poco conveniente para su desarrollo integral.

Aunque es sabido que la región norte, centro y sur de México tiene características propias, no solo sociales, sino económicas, en desarrollo social, infraestructura urbana, etc; los datos arrojados por las encuestas citadas confirman que los efectos en los jóvenes son los mismos a lo largo del territorio mexicano independientemente de la región a la que pertenezcan; en el caso de los jóvenes de la zona seleccionada para este proyecto de investigación no son la excepción, a saber, los municipios de Cuernavaca y Jiutepec.

En información específica respecto al contexto territorial y sociodemográfico de dichos municipios, según datos del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED, 2010), se afirma que el municipio de Cuernavaca está ubicado al noroeste del estado de Morelos y colinda al norte con el municipio de Huitzilac, al sur con Temixco y Xochitepec; con Huitzilac, Tepoztlán y Jiutepec al oriente; lo que respecta al poniente con el municipio de Temixco y el municipio de Ocuilan que es parte del Estado de México, el territorio de Cuernavaca cuenta con 200.4 kilómetros cuadrados, y ocupa el 4.9% de la superficie total del Estado de Morelos.

El municipio de Jiutepec tiene sus límites al norte con Tepoztlán y Cuernavaca, al oriente con Yautepec, al sur con el municipio de Emiliano Zapata y al poniente con Cuernavaca y Temixco, su superficie consta de 55.49 kilómetros cuadrados y equivale al 1.1% de la superficie total del estado.

El presente proyecto de investigación-intervención, se realiza con el apoyo de la asociación civil “Fórmate Humano A.C.” que lleva tiempo en la zona con la implementación de diversos proyectos sociales para aportar soluciones a la problemática que afecta la zona.

Según INEGI (2010) en Morelos existe una población de 464,840 jóvenes aproximadamente, entre 15 y 29 años de edad fluctuante, de los cuales 53,580 pertenecen al municipio de Jiutepec y 90,515 corresponden al municipio de Cuernavaca.

En cuanto a la actividad económica, según el Sistema Nacional de Información Municipal (SNIM, 2010) el municipio de Jiutepec existe una población desocupada de 4145 personas mientras que en el municipio de Cuernavaca de 7,401 persona desocupadas, en éstas cifras están incluidos jóvenes de los respectivos municipios.

Uno de los problemas principales detectados en este proyecto es que jóvenes en circunstancias determinadas tales como una débil cohesión familiar y de poca integración social, según lo afirman González-Pineda et al. (2003) tienden a poseer bajos niveles de autoestima y por ende bajos niveles de aspiración de vida, dichos elementos generan en los jóvenes consecuencias en su vida cotidiana como la necesidad de abandonar sus estudios o la dificultad de poder vislumbrar un plan de vida posible y realizable plenamente, abandonándose a una suerte de incierto destino que más bien los

lleva a tomar decisiones que no contribuyen a su desarrollo integral (Helmke, A. y van Aken, 1995)

Según Gerard y Zoller (2015) los jóvenes con baja autoestima suelen estar más expuestos a conductas de riesgo, como inicio temprano de una vida sexual activa, consumo de alcohol en exceso, abandono de estudios, etc. también la aspiración que tienen suele ser baja, lo que les lleva a comportarse según la idea ya mencionada de “nada que perder”, como se valoran poco y sus aspiraciones son bajas pueden enrolarse en conductas o círculos que no generan ambientes adecuados para un óptimo desarrollo.

La problemática mencionada ha impactado negativamente en los jóvenes, como se podrá notar es compleja y multifactorial, sin embargo, a pesar de ésta complejidad, vale la pena el esfuerzo de buscar por diferentes medios y formas, contribuir a encontrar soluciones a éstos problemas investigando diversas estrategias y programas que pudieran ser de ayuda. El interés de realizar éste proyecto de intervención parte de la pregunta de investigación fundamental:

¿Cuál es el efecto de un programa de empoderamiento en el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes?

1.9 Objetivos de la investigación

1.9.1 Objetivo general

Analizar el efecto de un programa de empoderamiento en los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en jóvenes de Cuernavaca y Jiutepec, Morelos.

1.9.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1: Aplicar un programa de empoderamiento para jóvenes con base en la técnica de coaching que fortalezca la autoestima y aspiración intrínseca en su vida presente

Objetivo específico 2: Analizar el efecto del programa de empoderamiento en la autoestima y aspiración intrínseca de los participantes

1.10 Hipótesis

Hipótesis Alternativa (H_a).

H_a : El programa de empoderamiento aumenta el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes.

Hipótesis Nula (H_0).

H_0 : El programa de empoderamiento no aumenta el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes.

2. Método

2.1 Diseño general de investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo cuasi-experimental, con pre-test/pos-test en grupo experimental de selección intencional.

2.1.1 Participantes

La muestra fue intencional y compuesta por adolescentes y jóvenes de entre 17 y 25 años de edad que habitan en la zona urbana limítrofe entre los municipios de

Cuernavaca y Jiutepec, misma que abarca trece colonias entre ambos municipios. Para formar parte del grupo experimental de 10 personas, debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión: (a) baja autoestima y (b) baja aspiración intrínseca, comprobados mediante la aplicación de la batería de 2 instrumentos.

2.1.2 Mediciones e instrumentos

1) Autoestima. Se recurrió al instrumento unifactorial Escala de Autoestima, versión en español de Baños (2000), a partir de Rosenberg (1965). Evalúa el factor autoestima entendida como los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo. Consta de 10 ítems (2,3,6, 8 y 9 son inversos) que miden el grado de acuerdo con las frases que se presentan (ejemplo de ítem 2: En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a). Usa una escala de respuesta tipo Likert de cuatro anclajes desde A (muy de acuerdo) hasta D (muy en desacuerdo), el puntaje más bajo del instrumento es de 10 puntos mientras que el más alto es de 40 puntos. El índice de fiabilidad alfa de la escala es de 0.80. De 3.0 a 4.0 puntos por reactivo= autoestima elevada (considerada normal), de 2.6 a 2.9 puntos= autoestima media (no representa problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla) y de menos de 2.5 puntos= autoestima baja (existen problemas significativos de autoestima).

2) Aspiración. Entendida como medida de la conducta motivada, disposición y atención a nuevas oportunidades y esfuerzo en alcanzar nuevas metas relevantes para la propia vida (Warr, 1990). Para medir niveles del factor aspiración intrínseca se utilizó el instrumento denominado Índice de Aspiración (Aspiration Index en inglés y cuya traducción del instrumento al español para su aplicación se hizo de forma directa del idioma, misma que fue validada por 5 expertos con resultado idóneo) de Kasser y Ryan (1996) integrado por 20 ítems tipo Likert de anclaje (1 nada importante – 5 muy

importante), en el cual el puntaje más bajo es de 20 puntos y el más alto de 100 puntos; sólo se utilizan los cuatro subfactores que la integran (crecimiento personal, afiliación, comunidad y salud física), cada uno de ellos con cinco reactivos. De acuerdo al instrumento el factor crecimiento personal tiene un índice de fiabilidad alfa de 0.71; afiliación muestra 0.72, comunidad con 0.83 y salud con 0.83 respectivamente. Tiene un formato de respuesta tipo Likert donde 1 significa nada importante y 5 significa muy importante. La batería de cuestionario se encuentra en el Anexo 1.

2.1.3 Descripción del procedimiento de la investigación

A continuación se describe con mayor detalle el procedimiento general diseñado a fin de dar cumplimiento al objetivo de este proyecto de investigación, a través de nueve acciones principales en los tres diferentes momentos del diseño de la investigación, es decir, la fase de diagnóstico, la fase de intervención y la fase final de evaluación (véase figura 3).

a) Fase de preparación

1. Para la primera fase de diagnóstico se recurrió a la asociación civil Fórmate Humano A.C. ya que ésta ha trabajado proyectos en el sector juvenil y cuenta con una base de datos de jóvenes que podrían ser candidatos para participar en el proyecto, además de fungir como vínculo con líderes de la comunidad que en su momento serían de apoyo para este trabajo de investigación.

2. Una vez que se acordaron las gestiones y el apoyo brindado por la asociación civil, se diseñó una breve planeación de trabajo respecto a reuniones y entrevistas para invitar a los jóvenes a participar en el proyecto de investigación

3. Se llevaron a cabo las primeras reuniones con líderes de la comunidad para presentarles el proyecto e invitarlos a sumarse a él, pues pueden conocer perfiles de jóvenes que pudieran participar en el proyecto de investigación, en caso de necesidad se dejó abierta la posibilidad de una segunda reunión con los líderes sociales por si existían dudas o surgiera algún imprevisto.

4. Primer contacto con los familiares de posibles candidatos para el programa, a fin de tener una entrevista y explicarles en qué consistía el proyecto así como conocer sobre el contexto e historial del posible candidato.

5. Después de haber tenido la primera entrevista con los familiares, en los casos necesarios, se realizó la entrevista con los posibles candidatos para conocer sus perspectivas y explicarles el motivo de la intervención exponiendo claramente las condiciones para poder participar. En caso de que el candidato estuvo de acuerdo en participar en el programa se le aplicaron los instrumentos diagnósticos (pre-test) para conocer sus niveles de autoestima y aspiración intrínseca.

6. Una vez obtenidos los puntajes de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca y corroborados mediante puntajes arrojados por los instrumentos, se hizo la invitación formal a participar en el programa y se les proporcionó el consentimiento informado para su participación, aclarando todas las dudas que pudiesen haber surgido. (ver Anexo 3)

b) Fase de intervención

7. El equipo logístico para la intervención estuvo integrado por 5 personas, la primera, el coordinador general del programa y quien fungió como facilitador principal de las actividades del programa, más las 4 personas voluntarias de la asociación civil, en lugar y fecha acordados con los participantes se realizó la intervención mediante el procedimiento de implementación del programa de intervención consistente en 2 bloques de 4 sesiones continuas cada uno, que más adelante en la “Estructura de sesiones del programa” se detalla cada uno con mayor amplitud.

8. Completada la participación en todas las sesiones del programa de empoderamiento se aplicó por segunda ocasión la batería de instrumentos (post-test) para obtener los datos necesarios de la etapa posterior a la intervención.

c) Fase de evaluación

9. Se concentraron todos los datos en el programa estadístico SPSS versión 23 para hacer el procedimiento de análisis estadístico respectivo

10. Se estructura la discusión y redacción de conclusiones finales de la investigación

A continuación (ver figura 3) se muestra una estructura panorámica del procedimiento de intervención.

Figura 2
Panorama del procedimiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia

d) Definición de variables. En la primera y tercera fases, serán la variable independiente

(1): autoestima y variable dependiente (2): aspiración intrínseca.

e) Descripción de variables independientes y dependientes:

Variable independiente:

Autoestima (1): Actitud positiva o negativa hacia sí mismo (Rosenberg, 1965).

Variable dependiente:

Aspiración intrínseca (2): Medida de la conducta motivada, disposición y atención a nuevas oportunidades y esfuerzo en alcanzar nuevas metas relevantes para la propia vida (Warr, 1990).

Que a su vez integrada por cuatro factores (Kasser y Ryan, 1996):

1. Crecimiento personal: Es la aspiración por la autoaceptación.
2. Afiliación: Aspiración concerniente a la vida de familia y buenos amigos.
3. Comunidad: Se refiere a la aspiración de hacer del mundo un mejor lugar vislumbrada como responsabilidad personal.
4. Salud. Concerniente a la aspiración de una condición física saludable.

f) Análisis de datos

Cuantitativo/estadístico. Fase 1 (Diagnóstico): Análisis de fiabilidad alfa de Cronbach en un primer momento obtener los índices de fiabilidad de las escalas. Fase 3: Evaluación: T de Wilcoxon para diferencia de medias del grupo experimental en dos momentos distintos con un análisis descriptivo.

Fase 2 (Intervención): Observación participante acerca de las actitudes u opiniones manifestadas por los participantes.

Fase 3 (Evaluación): Análisis del contenido mediante las conclusiones obtenidas en entrevistas aleatorias de los participantes.

g) Procedimiento de recolección de datos. Para la selección de los participantes se contó con la gestión y base de datos de la lista de jóvenes que posee Fórmate Humano A.C. una agrupación ciudadana legalmente constituida en la ciudad de Cuernavaca que ya ha trabajado diferentes proyectos de impacto social y desarrollo con jóvenes, en diferentes escuelas y entornos urbanos con contexto de marginación social y violencia.

2.1.4 Aspectos éticos

La información obtenida de los jóvenes tanto general como personal será estrictamente confidencial de acuerdo al principio 9 establecido en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (Declaración del Helsinki, 1964) y en a la Ley de Información Pública, Estadística y Datos Personales, utilizada exclusivamente con fines de estudio y los mismos que persigue el programa. En todo momento del programa se tratará a los participantes con respeto, libertad y trato digno como personas que son. En el caso de la participación de menores de edad legal será mediante conocimiento y autorización escrita y firmada por parte del padre, madre o tutor.

2.2 Programa de empoderamiento

Si bien es cierto la hipótesis que se propone en la investigación es que el programa ayuda a empoderar a los participantes consigo mismos, también es cierto que pretende empoderarlos con su entorno, a través de aumentar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, para después mejorar y transformar sus condiciones de vida, lo anterior se llevará a cabo mediante el método de la psicología comunitaria que propone Montero (2004), éste consiste en que por medio de generar “problematización” en diversas actividades del programa procurando lograr un proceso de “concientización” en los participantes.

Para Montero (2006) uno de los objetivos principales desde la psicología comunitaria es trabajar por la concientización de la comunidad, es decir, pretender que las personas “desnaturalicen” lo que consideran como procesos “naturales”, “desideologicen” o “desalienicen” los procesos cognitivos que han llevado a cabo en las

experiencias significativas de su existencia o en la historia de su vida y que pueden ser la fuente de muchas de acciones que han impactado negativamente para su desarrollo.

Como se ha mencionado ya, mediante el uso constante de preguntas detonantes problematizadoras se orienta al participante a la reflexión y a la toma de conciencia, también se emplea constantemente el diálogo como técnica para fortalecer la escucha entre los participantes, siempre propiciado con respeto y la confidencialidad de lo compartido por los demás participantes, para finalmente procurar la transformación de los participantes (Montero 2004). Se busca que los mismos (Álvarez y Obiols, 2009) tomen conciencia de las creencias, acciones y roles ya asumidos en su forma de relacionarse en su vida cotidiana para modificar aquellos que descubren como negativos en su propia vida.

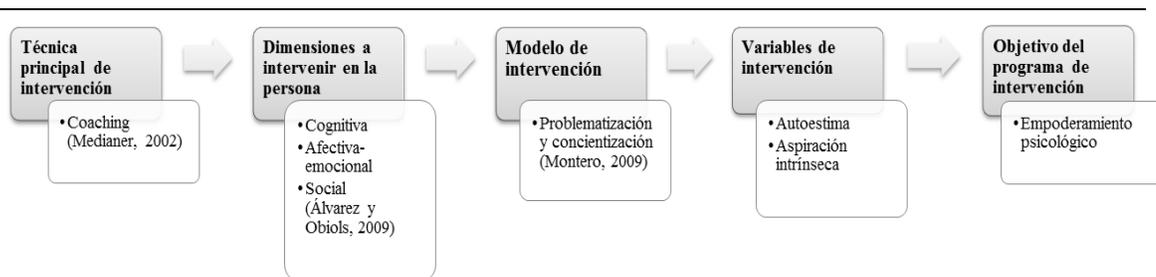
A manera de obtener una visión panorámica del diseño de intervención (ver figura 4), lo primero a ubicar es la técnica principal que permanece durante todo el programa, a saber, el coaching (Miedaner, 2002), segundo, las dimensiones de la persona en las cuales se busca impactar son la dimensión cognitiva (al conocer nuevas formas de afrontar los problemas), la dimensión afectivo-emocional (al reconocer las emociones propias) y la dimensión social (al referirlos al grupo social) (Álvarez y Obiols, 2009), mediante diferentes técnicas específicas para cada actividad de acuerdo al objetivo de las mismas y que se basan principalmente, como tercer punto, en el modelo la psicología comunitaria, esto es, la problematización y concientización (Montero, 2006), buscando influir, como cuarto punto, en los niveles de las variables centrales de la investigación: autoestima y aspiración intrínseca (Polaino-Lorente, 2003) para,

finalmente, alcanzar en los participantes el empoderamiento psicológico (Rappaport, 1987).

A continuación (ver figura 3) se presenta un mapa general del programa de intervención.

Figura 3.

Mapa general del proceso del programa de intervención



Fuente: Elaboración propia

Según lo afirman Álvarez y Obiols (2009) la técnica de coaching está importantemente relacionada con la toma de decisiones y ésta se enfoca en tres dimensiones: la dimensión cognitiva, afectiva emocional y social por ende se asumen en la intervención de este proyecto.

a) Dimensión cognitiva: En ésta dimensión se busca fortalecer habilidades mediante la concientización para saber tomar decisiones, resolver problemas y realizar transiciones de unas creencias a otras (Montero, 2006). Crear conciencia implica conocer con mayor profundidad las circunstancias en la que se encuentra la persona, o sea, lo llevan a tomar conciencia de su situación, reconocer las ideas ya recibidas o impuestas y cuáles de ellas no son alternativas de solución a la condición en la que se encuentran los participantes, una vez distinguidas ocurre con mayor posibilidad su respectiva transformadas (Montero 2004).

b) Dimensión afectiva-emocional: Partiendo desde la teoría llamada “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) en la cual se afirma que muchas de las decisiones importantes tomadas en la vida se desprenden de ésta área, es una importante fuente generadora de condiciones de la vida en el presente, por lo que ésta dimensión es también frecuentemente abordada en el programa de empoderamiento que se propone, aprender a reconocer las emociones, comportamientos y actitudes asumidas en la vida cotidiana; para dicho fin se hace uso de la problematización, entendida como “un proceso crítico de conocimiento en el cual se desecha el carácter natural relacionado con ciertos fenómenos reflexionando sobre sus causas y sus consecuencias” (Montero, 1995, p.125) esto les permite revisar las acciones, creencias y emociones acerca de hechos de la vida diaria y que son vistos como comunes, es decir, “habituales” y por lo tanto “naturales” o “normales”. Lo que se pretendió es que los participantes al realizar el programa dejaran de considerarlos de ésta forma.

c) Social: Si en coaching debe favorecerse la toma de conciencia, ésta es en relación a las decisiones que hemos tomado y aquellos que se encuentran en nuestro entorno (Álvarez y Obiols, 2009) de ahí la importancia de la comunidad, tanto grupos cercanos como lejanos, que al final forman parte de nuestras vidas. Saberse parte de un entorno social y aprender a relacionarse con él de una manera adecuada, respetar a los demás como parte de ésta sociedad, reconocer la diferencia entre los integrantes del grupo, contribuir de manera positiva y proactiva en los problemas que aquejan a los próximos y a nuestra comunidad, especialmente cuando hablamos de “los pares” con quienes se ha entablado alguna relación de amistad, los amigos. En diversas actividades

el programa se planteó revisar la relación con los grupos sociales cercanos, tales como la familia nuclear o extensa, grupos externos con los que se relacionan los jóvenes, etc.

2.2.1 Identidad del programa de empoderamiento

Con el objetivo de crear una fuerte cohesión entre los participantes, el programa de empoderamiento fue nombrado “Comunidad Amigos”, la palabra comunidad genera unidad, confianza, pertenencia, participación, etc. (Montero, 2004); la palabra amigos fue aunada al nombre del programa por la gran importancia que suele darse a la amistad en ésta etapa de la vida de los jóvenes.

Cada uno de los bloques así como sus sesiones reciben un nombre tal como a continuación se enlista:

Bloque 1: Yo frente al mundo

Sesión 1: Confía

Sesión 2: Conócete

Sesión 3: Ubícate

Sesión 4: Atrévete

Bloque 2: Mi otro Yo

Sesión 1: Libérate

Sesión 2: Rediséñate

Sesión 3: Reconócete

Sesión 4: Transfórmate

Los nombres de las sesiones parten de un enfoque juvenil y práctico, cada nombre es corto y busca invitar a los jóvenes a la constante introspección, de la misma forma que proponen diferentes movimientos cognitivos y de acción proactiva.

El programa tiene una imagen propia, misma que se homologó en todos los materiales didácticos y formatos, se creó un logotipo propio (ver figura 4) que son las

iniciales del nombre del programa “Comunidad Amigos”, o sea, una “C” y una “A” que a su vez forma un símbolo de “infinito” como lo es el universo de posibilidades de transformación y desarrollo personal, el símbolo de infinito está unido por medio de dos manos que representan a la misma comunidad ayudándose entre sí, una mano representa la comunidad y la otra representa al individuo, el fondo de relleno del logotipo son muchas manos que representan la juventud y el dinamismo propio que caracteriza a esta etapa vital.

Figura 4:

Logotipo del programa de empoderamiento “Comunidad Amigos”



Fuente: Elaboración propia

2.3 Procedimiento de implementación del programa de intervención.

El programa de empoderamiento desde la técnica de coaching se programó en 8 sesiones, cada una de 4 horas aproximadamente, dichas sesiones se integraron por diversas técnicas de trabajo individual y grupal, mismas que partieron de preguntas detonantes que buscaron “problematizar” las circunstancias de los participantes, propiciar la reflexión, el diálogo entre pares, durante las sesiones se llevaron a cabo ejercicios de

imaginación o visualización, técnicas de sensibilización, entre otras (para la descripción de actividades revise el anexo 2).

2.3.1 Escenario

Para la fase de intervención se recurrió al uso de un espacio particular que cumpliera con las condiciones de comodidad y, ante todo, privacidad esto para el buen desempeño de los participantes durante las sesiones.

2.3.2 Equipo de intervención

El equipo de apoyo o “staff” que se involucró estuvo compuesto por 5 personas, el coordinador del programa que para el caso fungió también como facilitador de las actividades y 4 personas más de apoyo, quienes ayudaron a que el lugar este en condiciones óptimas de trabajo, además de apoyar a los participantes durante el programa y la realización de algunas actividades dentro del mismo, todos comprometidos con el objetivo y comprometidos a apoyar y respetar a los participantes, así como por ética guardar la confidencialidad de los momentos en los que se involucraron en las actividades de programa.

2.3.3 Logística del programa

Previo a las sesiones:

1. Se comunicaron con tiempo a los participantes el lugar de reunión para la realización del programa así como se le dan informes de lo que se necesita para su participación
2. Parte del staff preparó y acondicionó el espacio físico donde se llevaron a cabo las sesiones.
3. Se preparó el equipo de sonido, los materiales musicales, didácticos e impresos que se utilizan en cada sesión del programa.

4. Se hizo un repaso general del contenido de las sesiones realizadas de acuerdo al día.

Durante las sesiones:

1. Se recibió y registró a los participantes en el lugar acordado, y en el caso de que existieran se les proporcionó algún formato a los participantes
2. Se dio la bienvenida al grupo ya reunido y se explicó la distribución del tiempo durante la sesión que correspondía.
3. Se desarrolló la sesión del programa que correspondía de acuerdo al diseño de sesiones hecha en el anexo 2 (momentos de actividades y descansos estipulados)

Después de las sesiones

1. El staff acomodó en orden y limpieza el espacio físico donde se llevó a cabo el programa
2. El staff completo se reunió para revisar el desarrollo de la sesión de acuerdo al diseño definido
3. El equipo staff revisó el desempeño de los participantes, especialmente aquellos casos que sobresalgan por su desempeño positivo o negativo

2.3.4 Estructura de sesiones del programa

Las sesiones se diseñaron en dos bloques o niveles del programa, cada bloque está compuesto por cuatro sesiones respectivamente mismas que deben darse de manera continua en cada bloque. La realización de los dos bloques de sesiones deben contar con un espacio de diez a quince días de descanso intermedio para no generar agotamiento excesivo en los participantes y poder realizar la aplicación del segundo bloque de sesiones sin mayor problema.

Por lo prolongado del tiempo de las sesiones, éstas se diseñaron de tal manera que el participante en todo momento tuviera una participación activa y dinámica, con participación intermitente del facilitador de las actividades. Cada una de las sesiones en cada uno de los bloques fueron realizadas de manera también continua, concediendo uno o dos descansos prolongados según se vio conveniente pues algunas dinámicas, debido a su intensidad pudieron cansar a los participantes.

En cuanto a la estructura temática general del programa quedó de la siguiente forma (ver Tabla 4).

Tabla 4.

Resumen General de Sesiones del Programa de Empoderamiento

BLOQUE	SESIONES	CLAVE DE LAS ACTIVIDADES	VARIABLE ABORDADA
Bloque 1: Yo frente al mundo Objetivo General: Acompañar al participante en un proceso de una mayor toma de conciencia acerca de su propia vida y de los roles asumidos por él mismo frente al entorno	Sesión 1: Confía Objetivo de la sesión 1: Que el participante identifique actitudes comúnmente asumidas en la dinámica cotidiana de relacionarme con los demás	B1S1.2 B1S1.4 B1S1.5 B1S1.6 B1S1.7	Autoestima
		B1S1.8	Aspiración intrínseca
	Sesión 2: Conócete Objetivo de la sesión 2: Que el participante identifique actitudes poco propositivas en la dinámica asumida en su forma de relacionarse en el entorno familiar	B1S2.2 B1S2.3	Autoestima
		B1S2.7 B1S2.8 B1S2.6 B1S2.5 B1S2.4	Aspiración intrínseca
	Sesión 3: Ubícate Objetivo de la sesión 3: Que el participante reconozca	B1S3.7 B1S3.6 B1S3.5	Autoestima

	la relevancia de las creencias y decisiones personales en la conducción de la propia vida	B1S3.2 B1S3.9 B1S3.8 B1S3.4 B1S3.3	Aspiración intrínseca
Sesión 4: Atrévete			
	Objetivo de la sesión 4: Que el participante diseñe desde sus necesidades y circunstancias nuevas formas positivas de interactuar y relacionarse con los demás	B1S4.2 B1S4.4 B1S4.5 B1S4.6 B1S4.7 B1S4.8 B1S4.3	Autoestima Aspiración intrínseca
Bloque 2: Mi otro Yo	Sesión 1: Libérate		
Objetivo General : Empoderar a los participantes consigo mismos y con el entorno desde sus cualidades con la clara conciencia de su valor y potencial personal	Objetivo de la Sesión 1: Problematizar los paradigmas de victimización, actuación y formas de responder en la vida cotidiana de los participantes	B2S1.9 B2S1.8 B2S1.7 B2S1.6 B2S1.5 B2S1.1 B2S1.2 B2S1.3	Autoestima Aspiración intrínseca
	Sesión 2: Rediseñate		
	Objetivo de la Sesión 2: Problematizar la zona de confort en cuanto a actitudes, interdependencia y autoconcepto asumidas en la rutina de vida diaria de los participantes	B2S2.1 B2S2.2 B2S2.3 B2S2.5 B2S2.4	Autoestima Aspiración intrínseca
	Sesión 3: Reconócete		
	Objetivo de la Sesión 3: Superar experiencias negativas para reformular el autoconcepto que los participantes tienen	B2S3.1 B2S3.2 B2S3.3 B2S3.4 B2S3.5 B2S3.6	Autoestima

	Ninguna	Aspiración intrínseca
Sesión 4: Transfórmate		
Objetivo de la Sesión 4:	B2S4.1	
Fortalecer el empoderamiento personal de los participantes	B2S4.2 B2S4.4	Autoestima
	B2S4.3 B2S4.5	Aspiración intrínseca

Fuente: Elaboración propia

La descripción detallada de cada una de las actividades puede ser revisada con detenimiento en el anexo 2 de este documento.

2.4 Cronograma por fases de actividades del proyecto de investigación

A continuación se presenta el cronograma de actividades del proyecto en sus diferentes fases (ver tabla 5).

Tabla 5.

Cronograma por fases del proyecto de investigación

<i>Actividad</i>	<i>Fecha</i>
<i>Fase 1: Diagnóstico. Análisis descriptivo de la muestra</i>	
1. Revisión y depuración del proyecto	Ago – Sep 2015
2. Buscar bibliografía	Oct – Nov 2015
3. Redacción de marco teórico	Oct y Nov 2015, Ene 2016
4. Corrección de marco teórico	Feb 2016
5. Diseño del contenido del programa de intervención	Mar 2016
6. Definición de instrumentos a aplicar en la intervención	Abr 2016
7. Afinación de los contenidos del programa	May 2016

Fase 2: Intervención. Conformación de grupos control y experimental y aplicación del programa de empoderamiento.

1. Identificación, vinculación y selección de los participantes	Ago, Sep 2016
2. Aplicación de batería de instrumentos pre-intervención	Oct 2016
3. Intervención del primer bloque de sesiones	Nov 2016
4. Tiempo de descanso entre bloques	Nov 2016
5. Intervención del segundo bloque de sesiones	Nov 2016
6. Aplicación de batería de instrumentos post-intervención	Dic 2016

Fase 3: Evaluación. Comprobación del efecto del programa de empoderamiento.

1. Vaciado y denominación de los datos obtenidos	Feb 2017
2. Análisis estadístico - cuantitativo de los resultados	Mar 2017
3. Discusión de resultados generales de la intervención	Abr 2017
4. Obtención y redacción de conclusiones generales del proyecto de intervención	May y Jun 2017

Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS

3.1 Fase 1: Fase de preparación

Para integrar el grupo experimental se aplicó, en primer lugar la batería de instrumentos de medición de niveles de la Escala de Autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) integrado por 10 ítems con 4 opciones cada ítem, en estas opciones 1 representa el puntaje más bajo y 4 el más alto, por lo que el puntaje del instrumento más bajo posible es 10 puntos y el más alto es de 40 puntos, se encuentra estructurado con una escala de respuesta tipo Likert. En segundo lugar la Aspiración Intrínseca medida con el Índice de Aspiración (Kasser y Ryan, 1996) integrado por 20 ítems con 5 opciones de respuesta cada ítem, siendo la opción más baja 1 punto y 5 puntos la más alta, por lo que los puntajes más bajos del instrumento pueden ser 20 puntos y 100 puntos el más alto. Se aplicó a un total de 42 jóvenes que representaban los posibles candidatos para integrar el grupo experimental y que cumplieran los criterios de inclusión de bajos niveles de las variables en mención, lográndose identificar un total de 10 participantes con las características buscadas.

En cuanto a los datos sociodemográficos de los participantes (ver tabla 5) participaron un total de 2 mujeres y 8 hombres, del total de ellos la mitad (cinco) se encontraban estudiando mientras la otra mitad (cinco) no estudiaban hasta ese momento, de los cinco participantes que estudian cuatro de ellos lo hacen bajo modalidad escolarizada mientras que sólo uno de ellos en modalidad abierta, del grupo total de participantes sólo tres de ellos trabajan y siete de ellos no trabajan, cuatro jóvenes del grupo no estudian ni trabajan.

Tabla 6.

Datos sociodemográficos de los participantes en el programa de empoderamiento

Folio del participante	Sexo		Estudia		Modalidad de Estudios		Trabaja	
	H	M	SI	NO	Escolarizada	Abierta	SI	NO
01	X			X				x
02		X		X				x
03	X		X			X	x	
04	X		X		X			x
05	X		X		X			x
06		X		X			x	
07	X			X				x
08	X			X				x
09	X		X		X			x
10	X		X		X		x	

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los puntajes de cada uno de los participantes en los niveles obtenidos en los instrumentos que corresponden al pre-test en las variables de autoestima y aspiración efectivamente se corrobora que todos los participantes obtuvieron niveles bajos en ambas variables (ver tabla 7).

Sobresalen los resultados de uno de los participantes que muestran niveles más bajos aún que el común de los demás, pues en el instrumento de autoestima obtiene 15 puntos sobre un límite de 10 como lo más bajo que se puede obtener, por lo que toca a aspiración intrínseca el puntaje más bajo también fue de 34 puntos sobre el rango más bajo posible que consiste en 20 puntos, este caso se comentará más adelante en la sección de discusión y sugerencias.

Tabla 7.

Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de pre-intervención

Folio del participante	Puntajes Pre-intervención	
	Autoestima	Aspiración Intrínseca
01	20	43
02	20	46
03	22	49
04	24	49
05	23	40
06	15	34
07	18	44
08	24	46
09	19	43
10	25	49

Fuente: Elaboración propia

Nota: Las ponderaciones de los puntajes para la variable de autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) fluctúan a partir de 10 puntos la puntuación más baja y 40 puntos la puntuación más alta, para la variable de aspiración intrínseca (Kasser y Ryan, 1996) la ponderación fluctúa entre 20 puntos la puntuación más baja y 100 puntos la puntuación más alta.

Cabe destacar que en ésta fase resaltaron algunos aspectos que, desde una óptica cualitativa, resultan interesantes pues denotan la situación en la que se encontraban los participantes antes de su asistencia al programa de intervención y que brindan algunas luces útiles para un ejercicio de comparación entre el antes y el después.

En general, y debido al perfil intencional que se buscaba en la selección de los jóvenes, se externaba una autopercepción de confusión e incertidumbre acerca de la claridad de la propia vida así como del propio futuro. En su mayoría abrumados por las dificultades vividas en el entorno (Combs, 1974).

Por lo que respecta a la autoestima se pueden distinguir algunas categorías (Baldwin y Hoffmann 2002, González 1992, Polaino-Lorente 2003, Parra y Oliva 2004, Noller y Callan 1991 y Wilkinson 2010) (ver Tabla 2) que en seguida se describen

3.1.1 Valoración personal

Desde Polaino-Lorente (2000) la creencia del propio valor que estos jóvenes manifestaron y en cuanto a los sentimientos tenidos de sí mismos destacan en general una visión de sí mismo poco valorada, dicha situación se ejemplifica en las respuestas obtenidas, tales como *“en realidad creo que no soy importante puesto que no hago nada”* (participante 6, mujer), en otro caso *“sé que puedo hacer las cosas pero no sé cómo y eso me agüita pues en el fondo es porque yo digo que sí puedo ser mejor pero a lo mejor no puedo”* (participante 2, mujer). Uno más llegó a manifestar *“o sea no he sido bueno y por eso estoy así”* (participante 4, hombre)

3.1.2. Valoración en el seno familiar

En cuanto a la percepción de la valía que se percibe al interior del seno familiar en su mayoría no se sienten como una parte importante de su familia, es decir, no se sienten queridos, apoyados o protegidos por los padres (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003), dando lugar a sentimientos de poco valor frente a las figuras de autoridad en el seno familiar, por ejemplo en el caso de una de las participante manifestó que *“si a mis papás les importara no se hubieran separado (participante 7, hombre)”*, *“es que a mi papá no lo conozco y nunca me ha querido conocer y a mi mamá en verdad no le importo, por eso no me quiere con ella, ella no vive conmigo, si le importara me dejaría estar con ella”*(participante 1, hombre), otro de los participantes de mayor edad decía *“Mi papá se la pasa metido en sus juntas de los alcohólicos y nunca me pela y a mi mamá tampoco, ni les importo, por eso siempre ando afuera, en el futbol o con mis amigos rayando bardas”* (participante 8, masculino).

3.1.3 Círculos de amistades

Casi todos los participantes denotaron refugiarse en los amigos como un ambiente alterno en el cual sentirse tomados en cuenta o valorados por ellos, pero manifestando que es así sólo cuando asumen ciertos patrones de comportamiento similares a ellos o cuando se llevan a cabo prácticas requeridas para pasar momentos integrados en esos grupos (Wilkinson, 2010).

“Cuando estoy con mis amigos siempre o casi siempre es para “chelear” (beber cerveza)” decía uno (participante 10, hombre), en otro caso manifestó tener *“pocos amigos porque no se puede confiar en toda la gente, solo a algunos como que medio les importo porque de vez en cuando puedo platicarles de mis problemas”*(participante 6, mujer); como se puede notar la valoración que los jóvenes perciben respecto a sus pares está supeditada a asumir roles conductuales que determina el grupo, y sólo si asume éstos roles se siente más o menos valorado o tomado en cuenta por los demás.

En cuanto a la segunda variable, a saber, aspiración intrínseca también se pueden notar rasgos de niveles bajos debido a los comentarios hechos durante las entrevistas de la fase de diagnóstico.

A varios de ellos se les cuestionaba acerca de qué era lo que esperaban de su vida en un futuro, se obtuvieron respuestas como *“no sé qué quiero”*(participante 1, hombre), *“ahorita no entiendo nada, a lo mejor más adelante”*(participante 3, hombre), *“no sé, porque estoy confundida, tengo muchos problemas”* (participante 6, mujer), que si bien podrían ser respuestas típicas de la etapa de la vida en que se encuentran también es

cierto que hay factores condicionantes en el entorno que favorecen este tipo de perspectivas.

Ante la pregunta de si tenían alguna meta personal próxima, resulta interesante cómo la escuela es algo a considerar, es decir, continuar con sus estudios, que en varios de los casos se encuentran suspendidos o completamente detenidos, más cuando se les cuestionó acerca de las razones por las que quisieran continuar sus estudios se obtuvieron respuestas como *“mi papá dice que él no tuvo las oportunidades que yo tengo para poder estudiar y que si él no pudo estudiar, yo si debo terminar la escuela”*(participante 2, hombre), en otro caso mencionó *“la verdad es que no me gusta ir a la escuela pero mi mamá dice que debo ir para ser alguien en la vida”*(participante 5, hombre), en un caso más dijo *“ahorita no quiero ir a la escuela porque no me concentro, tengo demasiados problemas en mi casa y siento que no voy a poder”* (participante 9, hombre) y otro de ellos manifestó *“mi papá me dice que no estoy hecho para la escuela y que mejor me va conseguir un trabajo de intendente ahí donde él está trabajando”*(participante 1, hombre).

Hay que recordar que para González-Romá (1994) en buen nivel de aspiración intrínseca en la persona se tiene cuando hay un comportamiento motivado, y por sí misma se está en la predisposición a estar atento a nuevas oportunidades, además que se esfuerza por sí sola a diseñar nuevas metas y desafíos significativos para su propia vida, sin embargo, tal como se percibe en los entrevistados, la variable de aspiración se manifiesta baja o condicionada por factores externos.

3.2 Fase 2: Intervención

Describir los resultados especialmente de la segunda fase permitió reconocer y resaltar algunos aspectos relevantes del desempeño de los participantes que son valiosos para la discusión de los resultados obtenidos.

3.2.1 Logística

Se citó a los participantes en la colonia Ciudad Chapultepec de Cuernavaca, el equipo de staff los recibieron para trasladarlos al lugar de intervención, una casa tipo “Quinta” con amplios jardines y privacidad, adecuada iluminación, ventilación y espacio para libertad de movimiento, ubicada en la carretera federal Cuernavaca - Tepoztlán número 99 poblado de Ahuatepec en Cuernavaca, Morelos; todo el programa se realizó en el mismo lugar, entre los dos bloques de sesiones hubo una semana intermedia de descanso, según el Programa de Intervención del Anexo 2, terminada cada sesión los jóvenes fueron trasladados de regreso al lugar inicial de reunión.

3.2.2 Análisis del primer bloque del programa

A continuación se describen las observaciones de las variables en el primer bloque del programa

3.2.2.1 Observaciones sobre la autoestima

La actividad B1S2.2 del bloque 1 (ver anexo 2), durante la sesión 2 es el primer esfuerzo de trabajar directamente sobre la autoestima, en especial el autoconcepto, se comenzó por percibir físicamente las emociones que se tienen al recordar la figura de los padres desde diferentes posiciones físicas que representan la forma en la que

comúnmente se conducían cualquiera de las dos figuras, aunque según Noller y Callan (1991; citados en Parra y Oliva, 2004) la figura paterna se encuentra más correlacionada con la formación de la autoestima, en el caso del grupo participante en varios de los jóvenes resalta en la expresión emocional la figura materna más que la figura paterna, en 4 casos se dio un mayor movimiento emocional que denotaba tristeza o añoranza por la figura de la madre en la historia personal de éstos participantes, posteriormente se da espacio para un dialogo simbólico con las figuras dando como resultado incluso la figura del perdón en varios casos, después de esto en el ejercicio de retroalimentación, al inicio de la siguiente sesión los participantes dijeron sentirse “más relajados”, incluso en el caso de una de los participantes externó *“yo sé que mi papá no es la persona perfecta, y la verdad si se ha equivocado muchas veces conmigo, pero pues nadie le enseñó a ser papá”* (participante 2, mujer), en seguida otro de los que voluntariamente quisieron participar manifestó *“yo sé que mi mamá me ha tratado mal o me ha ignorado pero también reconozco que se ha esforzado por mí, para que yo salga adelante”*(participante 3, hombre).

En la actividad de *ganar - ganar* (B1S3.9, ver Anexo 2) de la sesión 3 del primer bloque del programa, el juego propio de la actividad va enrolando a los participantes a enfrascarse en perseguir sólo el interés personal o de grupo, dicha actitud los lleva más que a ganar puntos (objetivo de la dinámica) los lleva a perderlos, pues al hacer la sumatoria final de lo acumulado se percatan de que son muy pocos puntos obtenidos, y que pudo haber sido mucho más si hubiera existido mayor apertura hacia los demás compañeros, no hay ninguna necesidad de explicar lo que sucede pues el juego por si solo concluye en éste sentido, los participantes cayeron en cuenta por si solos y tomaron conciencia de la importancia del apoyo de y para los otros, en seguida se lleva a cabo una

reflexión por medio de preguntas problematizadoras (Montero, 1995) con el fin de encausar la reflexión y fortalecer la toma de conciencia. Al final de la actividad se les pide a los participantes su opinión acerca de la dinámica, un participante externa que *“no es bueno dar ‘en la madre’ a los demás porque si afectas a los demás te terminas afectando a ti mismo”* (participante 10, hombre), la referencia con la autoestima llega a través de Wilkinson (2010), pues en la forma de relacionarse con los demás o cómo ellos te perciben, es como los jóvenes fortalecen su autoestima.

3.2.2.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca

En la actividad B1S2.8 de la sesión 2 (ver Anexo 2) la dinámica invitó a que los participantes hicieran un análisis sincero de los momentos de la vida en la que se han victimizado conscientemente impidiendo así trabajar por metas significativas, en general, curiosamente los participantes reconocieron que poseen cualidades y aptitudes para avanzar aún más en su vida pero suele ser la “flojera” o el *“no crearme que soy capaz en serio”* (participante 6, mujer) algo por lo que no se comprometen más consigo mismos, en un ejercicio de honestidad uno de los participantes reconoce que si aspira en su vida a “ser más” pero *“hay algo que no entiendo que es que no me deja”* (participante 2, mujer).

La actividad B1S4.3 de la sesión 4 (ver Anexo 2) fue tal vez una de las actividades más representativas del programa de empoderamiento, pues además de resultar una actividad larga resultó muy entretenida y enriquecedora, por medio de la repetición de la pregunta problematizadora ¿qué quieres? en innumerables ocasiones los participantes terminan por sí mismos definiendo claramente tres metas relevantes para su propia vida, al grado que después de terminado el programa seguían recordando esa

actividad, el resultado es que algunos participantes sentían satisfacción por el logro obtenido en esa actividad, ya que lograron vislumbrar algunas metas significativas para su vida que *“medio entendía que quería pero no sabía cómo decirlo”* (participante 4, hombre), la aspiración intrínseca comienza a fortalecerse claramente en ésta actividad.

La actividad siguiente, B1S4.4 de la sesión 4 (ver Anexo 2), tuvo la intención de reforzar el lazo simbólico con las figuras de los padres, insistiendo en la propuesta de la experiencia del perdón como una forma de restituir el vínculo roto o lastimado con el desgaste propio de la relación entre ellos, es propio de la actividad entablar simbólicamente una vez más el diálogo con ambas figuras, paterna y materna, es lógico que en aquellas en las que estuviera más afectada su relación por el desgaste propio de la vida, los participantes suelen mostrar mayor expresión emotiva, sin embargo, al ser el dialogo simbólico abierto y enteramente libre, casi todos los participantes deciden diseñar la conversación asumiendo el perdón en esa relación dañada, lo que trajo consigo una sensación de “liberación “ y “paz”, según las palabras de uno de los participantes, expresó *“llegando a mi casa lo primero que haré será hablarle a mi mamá y pedirle perdón por todos mis burradas”* (participante 10, hombre); cabe resaltar que después de dinámicas como éstas es que los participantes evidenciaron mayor cansancio físico pero también mayor satisfacción interior, evidenciada mediante suspiros y expresivas sonrisas por un prolongado lapso de tipo.

Si existió una dinámica realmente significativa en todo el programa es la dinámica B1S4.5 de la sesión 4 (ver Anexo 2), ésta es la de “los abrazos” por medio de códigos numéricos, una vez realizada la dinámica y después de sentir el afecto de sus pares participantes por medio de la figura del abrazo profundo y prolongado, los

participantes toman conciencia del valor propio, sintiéndose tomados en cuenta por los demás, integrados plenamente al equipo de participantes.

La dinámica B1S4.6 de ésta última sesión del primer bloque (ver Anexo 2), tiene el objetivo de fortalecer el auto concepto y el reconocimiento de las cualidades, después de la “embestida” de conceptos negativos de los demás participantes, no resta más que poner a prueba el nivel de auto-reconocimiento de cada participante, al final de la dinámica se les pregunta a cada uno de los participantes, cómo se sienten, las respuestas llaman mucho la atención: “feliz”, “segura”. “fuerte”, “convencido”, entre otras.

En la última actividad, B1S4.8 de la sesión 4 del primer bloque (ver Anexo 2), se hizo un ejercicio de imaginación y visualización mediante la figura del capitán de un barco, en el cual el participante es quien “va conduciendo el barco de su vida”, mientras el facilitador principal va narrando la escena, varios participantes comenzaron a llorar de la emoción, expresando con esto la confirmación de una aspiración más consciente y real para sus propias vidas.

3.2.3 Análisis del segundo bloque del programa

A continuación se describen las observaciones de las variables en el segundo bloque del programa

3.2.3.1 Observaciones sobre la autoestima

Por lo que respecta al segundo bloque de sesiones, la dinámica B2S1.3 de la sesión 1 (ver Anexo 2), tiene como objetivo “identificar estrategias inadecuadas en la vida cotidiana que han estancado su crecimiento personal” por lo que invita al participante a identificar qué áreas no están funcionando en su vida y que le están deteniendo en el alcance de sus metas anheladas, aunque no fue fácil para los

participantes se deciden esforzar por sacar la actividad y mediante un ejercicio libre de honestidad todos decidieron reconocer frente al grupo lo que no está “funcionando en su vida”. El hecho de que cada uno de los participantes pasara al frente y expusiera su situación particular dirige a que tomen una mayor conciencia o claridad de las circunstancias negativas que les rodean, es necesario reiterar el hecho de que hayan pasado al frente y participado libremente denota una mayor toma de conciencia de su problemática.

Otra actividad que resultó ser muy significativa para el objetivo fue la actividad B2S2.2 de la sesión 2 del bloque 2 (ver Anexo 2), ya que los participantes se vieron involucrados en una situación totalmente atípica en su vida cotidiana, al terminar dicha actividad uno de las participantes explicó que *“se sentía rarísimo pues nunca había salido a la calle en estas condiciones que te hacen valorar lo que tienes y lo que vales, pero sobre todo lo que puedes hacer en tu vida”!* (participante 2, mujer), también mediante el método de concientización de la psicología comunitaria, es que los participantes van adquiriendo una mayor toma de conciencia de lo que realmente pueden llegar a hacer por sí mismos (Montero 2004).

También la actividad B2S3.6 de la sesión 3 (ver Anexo 2) fue una de las actividades que más agradó a los jóvenes y que tienen que ver con la variable autoestima, mediante la pregunta detonante *¿quién eres?* repetida constantemente, los participantes van identificando las tres cualidades más grandes que se poseen personalmente la actividad, en general el ánimo fue bastante positivo, pues mientras pensaban sus respuestas o “miraban al horizonte” en lo que respondían, todos esbozaban una sonrisa de satisfacción en su boca descubriendo cuáles serían las tres cualidades más importantes.

Otra actividad peculiar en su dinámica es la actividad B2S4.2 de la sesión 4 del bloque 2 (ver Anexo 2) por tratarse de una breve actuación personificada y un “sketch”, los participantes asumieron la oportunidad de poder comprobar su capacidad de mostrar lo que en realidad podían hacer por medio de la actuación, lo anterior a través de un personaje que simbólicamente se transforma de algo inferior a algo superior, para concluir con una actuación de un artista famoso representado por ellos mismos. Así en ésta actividad los participantes se esforzaron por convicción propia en sacar atributos de baile o expresión corporal que creían no poseer, éste momento podría decirse, fue el momento culmen de actitud de los participantes, ya que mediante la actuación vencían los miedos de expresarse frente a los demás y bailando experimentaban y demostraban seguridad y satisfacción que les daba el *“poder hacer las cosas bien, sin miedo y porque sé que lo puedo hacer”* (participante 8, hombre) dijo al final un integrante.

3.2.3.2 Observaciones sobre la aspiración intrínseca

En el ejemplo de una de las participantes ante la pregunta de si estaba notando algún cambio durante su participación en el programa la respuesta fue *“estoy descubriendo cualidades que no veía y que antes no había notado”*(participante 2, mujer), pues ante la pregunta de si estaba siendo útil su participación en el programa respondió afirmativamente porque, *“quitarme el peso que tenía, el abrirme así, siempre me lo quedaba todo, me lo quedaba, me lo quedaba y estas actividades me están sirviendo muchísimo a pensar lo que estaba haciendo bien y lo que estaba haciendo mal”*.

Un tanto para indagar acerca de si la misma participante tenía un plan de vida personal antes la respuesta que dio fue *“bueno yo no tenía claro nada”* y al cuestionarle

el por qué dijo “*yo creía que no podía hacer las cosas, de que no era capaz de salir adelante*”, continuó “*no creía en mí, porque la inseguridad que yo llevaba era bastante, pero al ver que los demás le echaban ganas quise hacerlo yo también, si los demás podían hacerlo ¿yo por qué no?*”, como podrá observarse las respuestas muestran una mayor conciencia en la percepción de la propia vida de la participante al pasar del “no tenía claro nada” se formuló la pregunta “¿yo por qué no?”, es decir se realiza una pregunta a sí misma, se auto-cuestiona, evidenciando un proceso cognitivo de buscar y encontrar las respuestas en sí misma, dándose aquí un diálogo consigo misma, de una voz consciente preguntándose, o sea, de una mayor toma de conciencia acerca del propio futuro.

Al mencionar otra diferencia la participante 2 afirma que “*era insegura y era inmadura*” ahora dice con evidente convicción “*soy capaz y segura, no me queda duda*”.

Ante la pregunta expresa de cuál era su perspectiva respecto a sus aspiraciones ésta participante respondió:

“*Antes no tenía aspiraciones, no hacía nada y ahorita es acabar mi prepa, continuar con mis estudios, y después terminar la universidad, y trabajar porque me siento capaz*” (participante 2, mujer).

Cómo podrá observarse mediante las respuestas contundentes obtenidas en la entrevista, las mismas denotan un estado inicial débil e inseguro de sí, pero ahora un cambio de opiniones con una perspectiva totalmente diferente al estatus inicial.

Al obtener respuestas de éste tipo queda en evidencia un claro cambio de ideas, opiniones de sí y perspectivas respecto a sus aspiraciones.

3.3. Fase 3: Fase de evaluación

Después de la fase de intervención y de acuerdo con el diseño de investigación del proyecto se aplicó por segunda vez la batería de instrumentos, ahora desde un enfoque de post-intervención, con el objetivo de verificar los niveles de las variables analizadas en los participantes, de acuerdo a las respuestas de los mismos en los puntajes arrojados en cada uno de los ítems de ambos instrumentos los resultados finales se verifican en la tabla 8.

Tabla 8.

Puntajes obtenidos acorde a los instrumentos de post-intervención

Folio del participante	Puntajes Post-intervención	
	Autoestima	Aspiración Intrínseca
01	39	100
02	37	100
03	36	100
04	36	100
05	34	95
06	29	69
07	37	96
08	36	93
09	39	84
10	38	92

Fuente: Elaboración propia

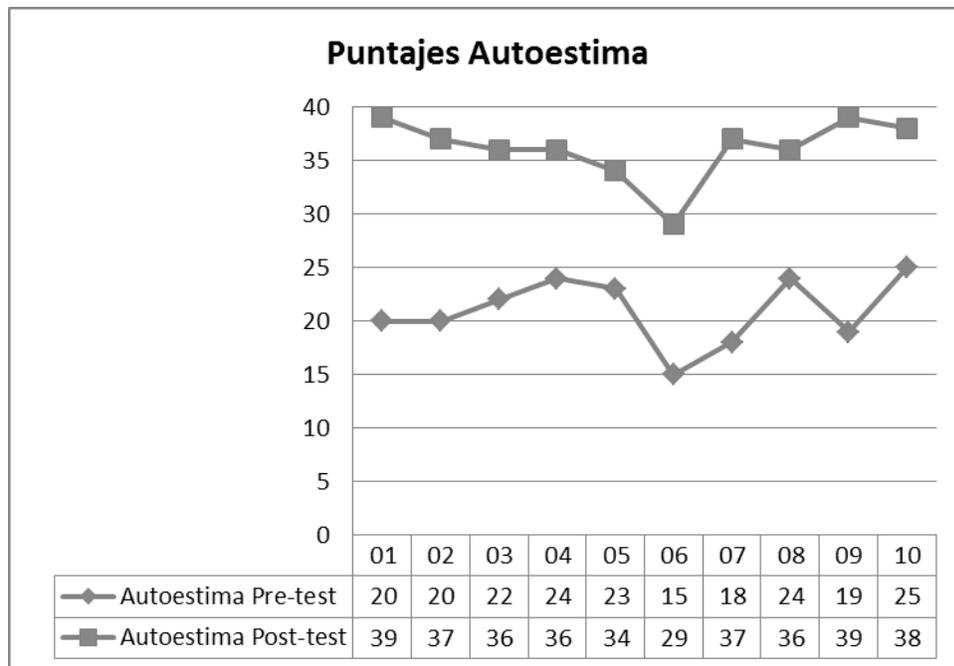
Nota: Las ponderaciones de los puntajes para la variable de autoestima (Baños, 2000; a partir de Rosenberg, 1965) fluctúan a partir de 10 puntos la puntuación más baja y 40 puntos la puntuación más alta, para la variable de aspiración intrínseca (Kasser y Ryan, 1996) la ponderación fluctúa entre 20 puntos la puntuación más baja y 100 puntos la puntuación más alta.

En un análisis inicial de los resultados de los puntajes obtenidos en los instrumentos pre-intervención, comparados con los puntajes finales obtenidos en los instrumentos post-intervención, se verifica a simple observación una diferencia significativa entre los diferentes puntajes, desde ésta perspectiva los niveles de ambas variables se elevaron considerablemente tal como se muestra las gráficas comparativas en las figuras 5 y 6.

En la gráfica cinco se muestran la comparación de puntajes obtenidos en el pre-test y en el post-test, se puede observar que en el momento previo a la intervención el puntaje más bajo es de 15 puntos mientras que el más alto muestra que es de 25 puntos, mientras que en los puntos obtenidos en el momento posterior a la intervención los puntos oscilan entre 29 que es el nivel más bajo y 39 que el nivel más alto en cuanto a puntos se refiere.

Figura 5.

Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en autoestima



Fuente: Elaboración propia

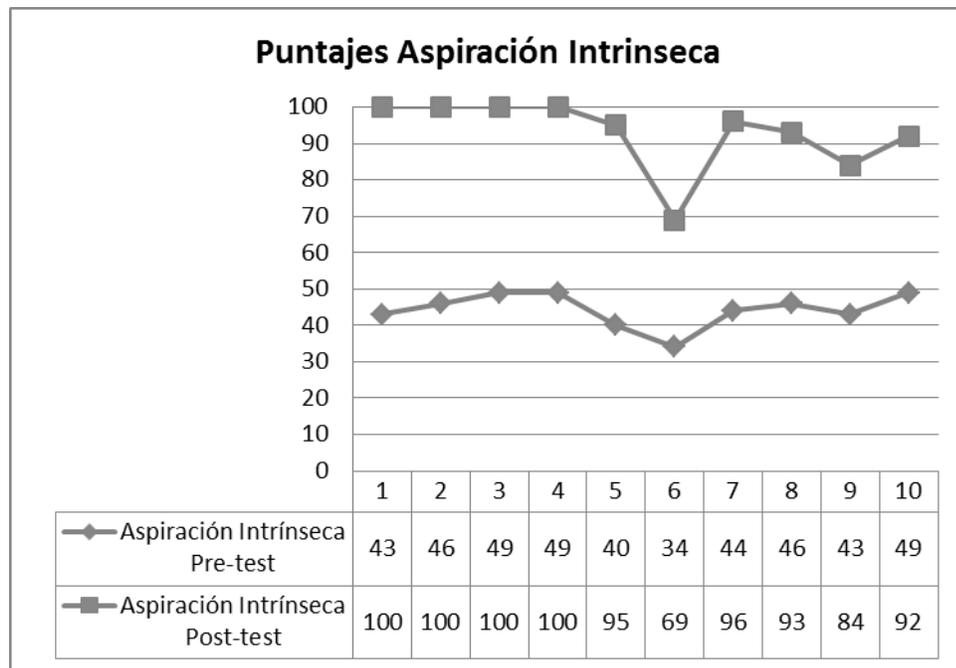
Nota: La numeración de la fila inferior muestra el número de folio de cada participante, mientras que la numeración de la columna izquierda muestra el rango de puntos obtenidos por cada uno de los participantes

Y lo que corresponde a la aspiración intrínseca también los puntajes totales muestran una diferencia amplia como puede observar en la gráfica de la figura 6.

Igualmente la gráfica muestra diferencias entre los puntos obtenidos, en el pre-test por ejemplo, el puntaje más bajo fue de 34 puntos, mientras que el más alto fue de 49 puntos, en la parte del post-test por el contrario el puntaje más bajo fue de 69 puntos, mientras que en tres casos se alcanzó el más alto puntaje del instrumento, o sea 100 puntos cerrados.

Figura 6.

Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en aspiración intrínseca



Fuente: Elaboración propia

Nota: La numeración de la fila inferior muestra el número de folio de cada participante, mientras que la numeración de la columna izquierda muestra el rango de puntos obtenidos por cada uno de los participantes

Por lo que toca a los datos estadísticos descriptivos generales los resultados en dos momentos diferentes para los totales del grupo experimental integrado por 10 individuos en una aplicación de instrumentos previo a la intervención y posterior a la intervención (ver tabla 9), las medias (M) obtenidas tal como se puede observar tuvieron

diferencias significativas en los resultados obtenidos, evidenciando un aumento considerable en la comparación de los momentos respectivos en ambas variables, para identificar los resultados de la variable Aspiración Intrínseca recuérdese que se integra por cuatro factores, éstos son crecimiento personal, afiliación, comunidad y salud.

Tabla 9.

Datos descriptivos de las medias de las variables en dos momentos diferentes de pre-test y post-

Variables	Medias	
	Pre-test	Post-test
Autoestima	21.5	35.5
Aspiración Intrínseca		
- Crecimiento Personal	11.8	24.0
-Afiliación	9.6	22.5
-Comunidad	9.5	23.8
-Salud	13.4	24.1

test

Fuente: Elaboración propia

El objetivo principal de la presente investigación, tal como se enunció, fue analizar el efecto de un programa de empoderamiento en jóvenes con bajos niveles en su autoestima y su aspiración intrínseca, para cumplir dicho objetivo se ha requerido comparar el “avance” del grupo a fin de saber si los niveles cambiaron significativamente o no, al ser un solo grupo experimental integrado por pocos individuos y analizado en diferentes momentos se recurrió a la prueba T de Wilcoxon para la comparación de medias en muestras pareadas. De acuerdo a la prueba ya dicha, los resultados de la comparación de medias (ver tabla 10) para la variable autoestima mostró un $Z = -2.823^b$, estadísticamente significativa con una $p < .005$, para la variable aspiración intrínseca los

factores que la integran muestran, en el caso de crecimiento personal un $Z=-2.842^b$ y una $p<.004$, para afiliación un $Z=-2.812^b$ y una $p<.005$, para comunidad una $Z=-2.814^b$ y una $p<.005$ y para salud una $Z=-2.807^b$ con una $p<.005$. Como podrá observarse los resultados también en la variable de aspiración intrínseca son estadísticamente significativos, confirmando la hipótesis alterna de que habría cambios significativos entre ambas variables relacionadas.

Tabla 10.

Resultados por variables de estadísticos de prueba T de Wilcoxon del grupo experimental

Resultado	Autoestima	Aspiración Intrínseca			
		Crecimiento Personal	Afiliación	Comunidad	Salud
Z	-2.823 ^b	-2.842 ^b	-2.812 ^b	-2.814 ^b	-2.807 ^b
Significación	.005	.004	.005	.005	.005

Fuente: Elaboración propia

Como podrá notarse en los resultados de la prueba, efectivamente existió un cambio pues en los datos estadísticos descriptivos se nota una elevación considerable en los puntajes de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en casi todos los casos, aún más, con la prueba de análisis estadístico realizada se confirma no solo la elevación de los puntajes sino que este cambio es significativo.

4. DISCUSIÓN

Como se hizo saber en el desarrollo del marco teórico de éste documento, la técnica de coaching es relativamente nueva y se encuentra en auge, programas implementados en las personas a fin de aumentar los niveles de desempeño, autoeficacia, desarrollo personal o potenciar los esfuerzos hacia metas personales, son sólo algunos ejemplos (Useche, 2009; Vidal, Cordón y Ferrón, 2011; Rairan y Solano, 2010; Marques, 2014 y Sánchez-Teruel, 2013). En México la incipiente proliferación de empresas de ‘desarrollo humano’ basadas en coaching denominado ‘de vida’, ‘transformacional’ y hasta ‘ontológico’, sólo por citar algunos, suelen ser entidades informales en su constitución legal o no se encuentran registradas en la institución hacendaria correspondiente, ofrecen a sus clientes programas de desarrollo humano o personal, sin garantía de estudios serios o interés en el profesionalismo adecuando del perfil de las personas que los imparten, siendo su motivación, en la mayoría de ellas, el alto costo redituable en ganancias que se obtienen debido a los elevados precios que cobran por sus servicios.

Partiendo de un análisis profundo de las actividades arriba mencionadas, lo que éstas empresas ofrecen suelen ser programas sumamente emotivos o catárticos en los que algunos de ellos encaminan sus esfuerzos a alcanzar alguna forma de empoderamiento psicológico en sus clientes o un modo de compromiso social, sin embargo su sus resultados suelen ser bastante efímeros en sus alcances; también es importante mencionar que una vez terminado el tiempo de prestar los servicios de muchas de las empresas por el cual pagan los clientes, todo proyecto social o personal pierde cualquier vínculo o esfuerzo de seguimiento por parte de la empresa.

Debido a la reciente oferta de estos programas en el mercado aún no existen estudios ni suficientes ni serios, formales o profundos acerca de los efectos de éstos, con cuales comparar los resultados de la presente investigación, por lo que este esfuerzo investigativo es un buen inicio para tratar de verificar la efectividad de este tipo de programas.

De hecho, existe cierta similitud en el diseño del programa de empoderamiento de esta investigación con el que ofrecen empresas de desarrollo personal o coaching de vida de este tipo. Si bien el objetivo no es profundizar acerca de la realidad situacional de estas empresas, ni de la modalidad en que éstas operan, si lo es el verificar que tan efectivos resultan este tipo de programas y analizar su incidencia en variables, condiciones o criterios concretos en grupos o sectores específicos de la sociedad.

El objetivo de este esfuerzo de investigación ha sido hasta el final analizar los efectos de un programa de empoderamiento en los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, como ya se ha corroborado en la parte de los resultados, ha sido posible comprobar que efectivamente, hubo cambios significativos en los niveles de ambas variables, por lo que los resultados arrojan que se confirma la hipótesis alterna de ésta investigación, a saber, la intervención con el programa de empoderamiento aumentó el nivel de autoestima y el nivel de aspiración intrínseca en los participantes del grupo experimental.

De acuerdo al análisis realizado mediante prueba Wilcoxon de comparación de medias de muestras relacionadas entre sí, pero medidas en dos momentos distintos, se confirma el efecto en el grupo experimental, pues los niveles de autoestima y aspiración intrínseca así como sus medias, fueron menores en la aplicación previa a la intervención

y mayores en la aplicación posterior a la intervención. Por lo que además de confirmar la hipótesis alterna se obtuvo la información necesaria para alcanzar el objetivo general de la investigación. Por lo que respecta a los resultados obtenidos en este ejercicio investigativo, todo parece indicar que si existe una incidencia real también en los niveles de las variables en cuestión: autoestima y aspiración intrínseca.

Recuperando la base teórica de la cual se partió, la formación de la autoestima es multifactorial pero sobresalen algunos factores, de suma importancia en su consolidación, tal como es el autoconcepto (González y Tourón, 1992), el cual al ser la orientación hacia sí mismo con el fin de obtener una auto definición, las actividades abordaron (ver anexo 2) tal ejercicio de definirse de acuerdo a las cualidades que antes tal vez no se enfocaban. La teoría afirma que elementos tales como la percepción individual o percepción objetiva juegan un papel determinante para la autoestima (Sedikides y Gress, 2003; Combs, 1974), después de la intervención con el programa, los participantes cambiaron las creencias que tenían acerca de sí mismos, aunque en otro momento se estudiara la correlación entre autoestima y aspiración, lo que es un hecho es que, los participantes en varios momentos del programa clarificaron el autoconcepto y esto por ende trajo consigo, tal como la teoría lo afirma, el impacto en la autoestima (Rogers, 1980; Rosenberg, 1965).

Un elemento importante más de la autoestima es la percepción de las figuras de los padres, de la cercanía con ellos, pues dependiendo en qué medida los jóvenes se sienten más apoyados por éstos más altos niveles de autoestima suelen existir (Parra y Oliva, 2004; Polaino-Lorente, 2000, 2003). Como parte de las actividades del programa, algunas de ellas se enfocaron en distinguir la percepción afectiva o identificación de las emociones tenidas hacia ellos, durante el proceso suelen darse diálogos simbólicos con

éstas figuras, permitiendo incluso la experiencia de la figura del perdón hacia alguna de los dos; después de concluido el programa en el cuál también se abordó éste importante elemento de la autoestima, no es extraño el aumento en los niveles de autoestima en los participantes, una vez más lo que afirma la teoría de éste investigación queda confirmado.

Por lo que respecta al tercer elemento en la formación de la autoestima, o sea, la relación del joven con los pares (Wilkinson, 2010) cabe señalar que la implementación del programa de empoderamiento es propicio como un espacio de confianza y apoyo entre los participantes, debido que la relación del joven con los pares fortalece el estrés psicológico y amortigua el estrés social de los jóvenes, por lo que desde un inicio se genera un clima de fuerte cohesión entre ellos, mismo que va creciendo conforme avanzan las sesiones, el apoyo entre ellos se vuelve fundamental debido a que la dinámica propia de algunas actividades así lo requieren, se da una pertenencia al grupo que genera, a su vez, un clima de confianza total entre ellos, tal parece que de acuerdo a la propuesta teórica en este rubro también contribuyó a que los participantes elevaran sus niveles de autoestima.

En cuanto al discusión de la variable aspiración intrínseca, se recuerda que desde el planteamiento teórico de ésta investigación (Warr, 1990; en González-Romá, 1994; Córdoba, 2010), la aspiración es una conducta motivada hacia metas relevantes para la propia vida, desde la primera parte del programa se trabajó en clarificar las metas de los participantes, donde partiendo de ellos mismos, se fue definiendo aquellas aspiraciones que en verdad se querían alcanzar, lo que permitió que los participantes contextualizaran sus propias metas en aspiraciones más generales, tales como su propio crecimiento

personal, o en su caso, adquiriera sentido el aspirar a mejorar las condiciones propias de aspectos vitales importantes como requisito fundamental para lograr sus metas más próximas y relevantes para su propia vida, por lo que los factores de afiliación, comunidad y salud, que integran la variable aspiración intrínseca, también muestran, después de la intervención altos niveles de elevación.

Como ya se afirmó en párrafos anteriores, en contraste con las hipótesis propuestas para este trabajo, se niega la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna, al observar cambios significativos en los niveles de las variables analizadas, por lo que se puede afirmar que el programa de empoderamiento sirve para modificar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca en jóvenes, así mismo la replicación de dicho programa en más grupos de jóvenes con características específicas, estaría contribuyendo a modificar también niveles bajos en éstas variables, por lo que el beneficio que se podría alcanzar en la sistematización de éste programa podría ser de mucho apoyo a sectores de ésta población que se han visto afectados cada vez en mayor cantidad por las condiciones del contexto analizado al principio de ésta investigación (IMJUVE, 2012; SEMS, 2014).

La autoestima sigue siendo un factor determinante en el bienestar psicológico (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002) al igual que la aspiración como una parte fundamental de la salud mental (Warr, 1990; en González-Romá, 1994), por lo antes dicho es que se han decidido esta variables para la presente investigación, la una lleva a la otra ya que la desvaloración que los jóvenes tienen de ellos mismos, como ya se ha dicho, conlleva a una ausencia de una estructura clara, coherente y sólida en sus vidas (Hernández y Benjet, 2012) afectando negativamente en las aspiraciones que lo jóvenes

puedan tener, es así que los efectos del programa estudiado podrían ser replicados en más jóvenes, fungiendo como una herramienta no sólo novedosa sino efectiva.

4.1 Limitaciones y beneficios del estudio

La propuesta de éste programa surge ante la emergencia contextual de muchos jóvenes impactados negativamente en su sano e íntegro desarrollo personal, bienestar psicológico y de salud mental, surge como se ha dicho como una alternativa más a la nueva oferta de opciones para abordar y mejorar la realidad ya descrita, esa es la motivación de estructurar este programa bajo ésta modalidad creativa y novedosa en el diseño para que sea accesible a todos los sectores, no sólo a aquellos que pueden acceder a ello, ya que las empresas de coaching ofertan sus servicios a muy altos costos, lo que imposibilita el acceso de sectores vulnerables o con pocos recursos económicos como lo es el sector juvenil. Además que este tipo de intervenciones son de reciente aparición por lo que resulta difícil encontrar estudios estructurados acerca de los efectos que han tenido, y mucho menos poder discutirlos con los resultados de otros estudios realizados en dichos programas.

También es necesario decir que no se tiene la certeza absoluta, como suele ser en la investigación psicológica, de que sólo las condiciones y exclusivamente las procuradas por medio del programa de empoderamiento hayan sido las únicas responsables en el cambio de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca, teniendo en cuenta que pudieron haber existido factores externos desconocidos u otras condiciones no consideradas en ésta investigación que hayan contribuido a tal efecto, sin embargo hasta éste momento, sólo es posible afirmar que ahora existen evidencias de que el programa

así diseñado si contribuye a elevar los niveles de autoestima y aspiración intrínseca considerablemente y estadísticamente con significatividad en todos los participantes que participaron en éste proyecto de investigación.

Con éste primer esfuerzo de investigación, tampoco se puede saber aún si el efecto obtenido permanece en el corto, mediano o largo plazo, ya que debido al poco tiempo con el que se contó para ésta investigación, no se puede afirmar la permanencia del efecto del programa o calcular la temporalidad del mismo, mucho menos si existen diferentes y muy diversas circunstancias alrededor de cada uno de los participantes, para obtener dicha información se requiere más tiempo y análisis que con los que se contaron para éste proyecto.

Los alcances sociales de la presente investigación se perfilan como pertinentes y útiles, ya que pueden ser un gran aporte para restaurar las circunstancias juveniles que la sociedad mexicana presenta, sin embargo, los resultados también muestran, por ejemplo en el caso de la participante número 6 (ver figura 5), que el impacto en el efecto de elevación de los niveles de autoestima y aspiración intrínseca fue de menor alcance, es decir que en participantes bajo algunas circunstancias específicas no resulta el mismo efecto, lo anterior podría estar vinculado a que en el caso de la participante mencionada, en ese momento contaba con un contexto existencial más difícil y adverso que los demás, contando con un historial de experiencias traumáticas más profundas, por lo que se estima que en aquellos casos con experiencias negativas constantes y de mayor afectación psicológica al común, requieren un acompañamiento psicoterapéutico formal, profundo y por tiempo prolongado, el programa de empoderamiento no debe suplantar

acompañamientos psicoterapéuticos formales, mucho menos en los casos que requieran una atención especializada transversal y permanente.

Debido a las condiciones que se han dicho respecto al tiempo del proyecto y al accidentado proceso de la primera mitad de la investigación en el ámbito cuantitativo, los instrumentos para recolectar la información base del mismo análisis cuantitativo, no cumplen con el protocolo ideal de validación para la aplicación contextualizada a la región de la comunidad, por lo que pueden ser fortalecidos aún más con procesos de validación interna y estandarización con participantes mexicanos o específicamente morelenses.

En cuanto a los **aspectos éticos** del proyecto de investigación, es necesario advertir que la participación en éste programa de empoderamiento debe ser estrictamente en libertad y voluntad de los participantes, tal como se ha llevado a cabo en ésta investigación, de tal forma que en posteriores investigaciones ha de convertirse en un requisito indispensable para su ejecución, lo anterior debido al alto perfil dinámico y catártico que algunas de sus actividades conllevan, especialmente en el caso de los menores de edad, se deberá contar con la autorización expresa de sus padres o tutores, todos los demás participantes deberán firmar su consentimiento informado sin excepción.

Si bien no hay impedimento para agregar en un futuro a jóvenes cuyos niveles sean medios en las variables investigadas, por razones éticas en el programa investigado si se excluyó a posibles participantes psicóticos o consumidores permanentes de sustancias psicoactivas, cualquiera que éstas sean.

Por lo que toca a los beneficios es relevante decir que a través de ésta investigación se contribuye a realizar un estudio serio y profesional acerca de los programas de empoderamiento tan en boga en la época actual.

Otro beneficio es que se perfeccionan las técnicas de intervención en poblaciones vulnerables como ésta, contribuyendo así a contar con herramientas que aporten soluciones a las problemáticas diversas de la población juvenil y adolescente.

Y por último, se abona a la multiplicidad de estrategias innovadoras y creativas con didácticas atractivas y útiles para el abordaje de dicha población

4.2 Sugerencias

Si se desean datos aún más contundentes respecto a los resultados obtenidos se sugiere obtenerlos mediante instrumentos validados y estandarizados en jóvenes mexicanos, especialmente el instrumento de aspiración intrínseca, debido a que para éste esfuerzo solo se hizo una traducción directa del inglés para la construcción y aplicación directa del instrumento, dicha traducción validada por expertos.

Para investigaciones futuras se recomienda tomar en cuenta la dificultad de reclutar participantes con los criterios de inclusión aquí requeridos por lo que si se desea hacer un estudio con una muestra mayor a la aquí referenciada deben enfocarse sujetos de un público cautivo o bien considerar que el tiempo es un factor muy importante a tomar en cuenta para integrar un grupo experimental mayor en cantidad.

Debido a que el programa pueda ser propuesto sólo como un esfuerzo inicial de abordaje a jóvenes con ésta problemática se sugiere ampliar el tiempo de investigación y

de acompañamiento al grupo experimental en un rango mucho más prolongado para poder verificar alcances mayores.

Contar con la seguridad de que el espacio de intervención sea amplio y sobre todo garantice la privacidad de la participación de los jóvenes, como lo fue en éste proyecto, debido a que la dinámica de las actividades requiere un espacio que permita la comodidad y confianza de los participantes en todo momento.

La relación entre jóvenes en condiciones favorables para su desarrollo psicológico sano disminuye, como ya se dijo, el estrés psicológico y el estrés social por lo que impacta en menor medida en ellos (Wilkinson, 2010), así que es muy recomendable una oportuna continuidad de la presente investigación, a fin de asegurar lo más posible la permanencia de los efectos, tal vez mediante un acompañamiento bajo la técnica de coaching más prolongado en tiempo y no ya sólo en sesiones continuas intensivas como lo fue en este caso, es decir, un acompañamiento cada vez más personalizado de acuerdo a la casuística y necesidad de cada participante.

En la medida que se vayan diseñando programas cada vez más concretos y de acuerdo a las condiciones contextuales de los jóvenes, basados también en técnicas atractivas y sólidas con base en experiencias y sustento científico se atenderá una realidad cada vez más extensa de condiciones negativas en todos los sectores sociales, sin embargo como se dijo al principio, es la juventud actualmente la más vulnerable y afectada por éste cambio de época, la rama de psicología y sus profesionales, y específicamente la psicología comunitaria puede contribuir en gran manera a encontrar

soluciones para las problemáticas de éstos jóvenes que son en sí no solo el futuro sino la esperanza ante una sociedad cada vez más convulsa, deshumanizada y sin sentido.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (2006). *La adolescencia normal un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Paidós Educador
- Álvarez, T. y Astudillo, M. (2010). Análisis de la motivación intrínseca en niños. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/2307>
- Álvarez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 877-900.
- Ander-Egg, E. (2003). Metodología y práctica del desarrollo en la comunidad: ¿qué es el desarrollo de la comunidad?. Buenos Aires, Argentina: Lumen Argentina
- Arogundade, O. y Arogundade, A. (2015). Psychological empowerment in the workplace: implications for employees' career satisfaction. *North American Journal of Psychology*, 17(1), 27-36.
- Aristóteles (2002). *Ética Nicomaquea*. Ciudad de México, México: Editores Mexicanos Unidos.
- Baldwin, S. A. y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: a growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 101-113.
- Barrera, M. J., y Li, S. A. (1996). The relation of family support to adolescents' psychological distress and behavior problems. En G. R. Pierce y I. G. Sarason. *Handbook of social support and the family*. New York, USA: Plenum Press.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blos, P. (1967) *Psicoanálisis de la Adolescencia*. Ciudad de México, México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Castro, A. y Morales, M. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 1-20.
- Combs, A. W., Blume, R. A., Newman, A. J. y Wass, H. L. (1974). *The professional education of teachers: a humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn y Bacon.
- Conger, J. y Kanungo, R. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.

- Córdoba, E. (2010). *Factores psicosociales y su influencia en el bienestar laboral*. Trabajo realizado para la especialización en psicología del trabajo y laboral de la facultad de psicología de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/SALUD%20MENTAL/3.pdf.
- Cooper, J., Holman, J. y Braithwaite, V. (1983). Self-esteem and family cohesion: the child's perspective and adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 45(1), 153-159.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21(1), 83-104.
- Declaración de Helsinki (1964). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Recomendaciones para guiar a los médicos en la investigación biomédica en personas. Recuperado de: http://www.conamed.gob.mx/prof_salud/pdf/helsinki.pdf
- Desjarlais, R., Eisenberg, L., Good, B. & Kleinman, A. (1995). *World mental health: problems and priorities in low-income countries*. New York, USA: Oxford University Press.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Feldman, R. (2006). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Massachusetts, EUA: Pearson Education.
- Fernández, G. (2017). La motivación extrínseca e intrínseca de los empleados como éxito para las organizaciones laborales, un estudio en el sector siderometalúrgico de La Rioja. Recuperado de : https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE002648.pdf
- Frankl, V. (1946). *El Hombre en busca de sentido*. Barcelona, España: Herder.
- Gerard, J. y Zoller, M. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: the moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44(1), 1-16.

- Gilat, A. (2015). The courage to express myself: muslim women's narrative of self-empowerment and personal development through university studies. *International Journal of Educational Development*, 45(1), 54–64.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- González, D. (2008). *Psicología de la motivación*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- González, M. y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Navarra, España: Ediciones Universidad de Navarra.
- González-Pineda, J., Nuñez, J., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema* 15(3), 471-477.
- González-Romá, V. (1994). *La medición del bienestar psicológico y otros aspectos de la salud mental*. Barcelona, España: AU Libres.
- Gordon, E. (2013). Under-served and un-deserving: Youth empowerment programs, poverty discourses and subject formation. *Geoforum* 50 (1), 107–116
- Gore, S. y Colten, M. (1991). Social structure, life stress, and depressive symptoms in a high school-age population. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(2), 97-111.
- Guibert W y Torres N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana Med Gen Integr*, 17(5), 452-60.
- Helmke, A. y van Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 624-637.
- Hernández, D. y Benjet, C. (2012). Los ninis como problema emergente para la salud pública. *Revista Mexicana de Pediatría*, 79(1), 40-45.
- Harrim, H., y Alkshali, S. (2008) Employees empowerment and its effect on team effectiveness: field study on jordanian construction firms. *Jordan Journal of Business Administration* , 4(1), 107-117.
- Harris, K. M., Duncan, G. J., & Boisjoly, J. (2002). Evaluating the role of “nothing to lose” attitudes on risky behavior in adolescence. *Social Forces*, 80(3), 1005-1039.

- Hidalgo, M. I. y Júdez, J. (2007). Adolescencia de alto riesgo. consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11(10), 895-910.
- Hosie, P. (1994). The mental health, implication of jobs. *Singapore Management Review* 6(3), 1-29.
- Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE (2012). *Encuesta Nacional de Valores Juventud*. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2010). Censo de población y vivienda 2010, Recuperado de:
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, INAFED (2010). *Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México*. Recuperado de:
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM17morelos/index.html>
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, INAFED (2010). *Sistema Nacional de Información Municipal*, Recuperado de:
<http://www.snim.rami.gob.mx/>
- Kasser, T & Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 410-422.
- Kasser, T & Ryan, R.M. (1996). Further examining the american dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 22(1), 280-287.
- Kasser, T. & Ahuvia, A. (2000). Materialistic values and well-being in business students: a brief empirical reply to Savig and Schwartz, *European Journal of Social Psychology*, 32(1), 137-146.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (2001), *Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals*. Alemania: Schmuck & K. Sheldon, 116-131.
- Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Lowe, E. (2003). Identity, activity, and the well-being of adolescents and youths: lessons from young people in a micronesian society. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 27(2), 187-219.

- Lozano, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista EAN*, 63(1), 127-144.
- Luna, A., Laca, F., Mejía, J.C. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26.
- Marín, G. Hacia una psicología social comunitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12(1), 171-180.
- Marques, I. (2014). Coaching nutricional, un camino para conseguir cambios. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 18(1), 1-2.
- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galindez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES). Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
- Miedaner, T. (2002). *Coaching para el éxito: conviértete en el entrenador de tu vida personal y profesional*. Barcelona: Editorial Urano.
- Montero, M. (1984) La psicología comunitaria, orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (1995). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar, el método en psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Montero, M. (2009). El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances. *Universitas Psychologica*, 8(3), 615-626.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Revista Psike* 19(2), 51-63.
- Muñoz, J., Pinto, V., Callata, H., Napa N y Perales, A., (2006). Ideación suicida y cohesión familiar en estudiantes preuniversitarios entre 15 y 24 años. *Revista Perú Med Exp Salud Pública* 23(4), 239-246.
- Muñoz, C.M. & Díaz, O.L. (2014). El coaching y la transformación organizacional: una oportunidad para las empresas y los coaches. *Suma de Negocios*, 5(11), 62-69

- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1996). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Recuperado de http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/Programa_accion_mundial_jovenes.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS,1978). *Declaración de Alma Ata, informe de la Conferencia Internacional de Atención Primaria de Salud*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Parra, A. y Oliva, A. (2004) Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. y Amezcua, J.A. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación social personal y social de los adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada* 55(4), 575 -589.
- Polaino-Lorente, A. (2000) Una introducción a la psicopatología de la autoestima, *Revista Complutense de Educación*, 2(1),105-136
- Polaino-Lorente, A. (2003). *En busca de la autoestima perdida*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's status sociometric from their behavior. *Children Development*, 54(6), 1417-1426.
- Rairan, S. y Solano, A. (2010). *Efectividad del coaching en el sector público con base en el éxito del mismo en el sector privado*. Trabajo realizado para la especialización en gestión del desarrollo administrativo del posgrado de ciencias económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/bitstream/10654/3760/2/SolanoCantorAdrianadelPilar2010.pdf>
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory of community psychology. *Am. J. Community Psychol*, 15 (2), 121–145.
- Reina, R., Oliva, A. y Parra, A. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society and Education*, 2(1), 55-69.

- Rodrigo, M., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, A. y Torrente (2003), Interacción familia y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78(1), 7-19.
- Rogers, C. (1980) *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Barcelona, España: Paidós.
- Ron, A., Grasa, R., Lago, R., Hernani, B., y Martínez, D. (2015). *Estudio piloto de la eficacia de empoderar a pacientes mediante coaching como tratamiento asociado en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. doi: 10.1016/j.nrl.2015.06.017
- Ryan, R. M. (1995) Psychological needs and the facilitation and integrative processes. *Journal of Personality* 63(1), 397-427.
- Ryan, R.M., Chirkov, V., Little, T.D., Sheldon, K.M., Timoshina, E. & Deci, E.L. (1999). The American dream in Russia: extrinsic aspiration and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(1), 1509-1524
- Sánchez, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(15), 171-191.
- Sedikides, C. y Gress, A. (2003). *Portraits of the self*. London: Sage Handbook of social psychology.
- Scaife, V., O'Brien, M., Rhona, M., Notley, C., Millings, A., Biggart, L. (2009). Vulnerable young people and substance misuse: expanding on the risk and protection focused approach using social psychology, *Child Abuse Review*, 18(1), 224-239.
- Schmidt, V., Barreyro, J. y Maglio, A. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿modelo de dos o tres factores?. *Escritos de Psicología*, 3(2), 30-36.
- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: their structure and relationship to well-being in german and u.s. college students. *Social Indicators Research*, 50(1), 225-241.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2014). *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior 2013*, de Subsecretaría de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Taguenca, J. (2004). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(1), 159-190.
- Useche, M. (2009). El coaching desde una perspectiva epistemológica. *Revista de Ciencias Sociales*, 105(3), 125-132.
- Vidal, M., Cordon, E. y Ferrón, V. (2011). Efectividad del coaching en los procesos de mejora de gestión de empresas. *Universia Business Review* 1 (1), 82-100.
- Visser, B. y Pozzebon, J. (2013). Who are you and what do you want? Life aspirations, personality, and well-being. *Personality and Individual Differences* 54 (1), 266–271.
- Wilkinson, R. (2010). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33(5), 709–717.
- Wolk, L. (2003). *El arte de soplar brasas*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea Editores.
- Zeus, P. y Skiffington S. (2004) *Coaching práctico, guía completa de técnicas y herramientas*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Zongchao, L. (2015). Psychological empowerment on social media: who are the empowered users. *Relations Review* 42 (1), 49–59

ANEXOS

Anexo 1. Batería de Cuestionarios

1. Escala de autoestima



Hola te invito a participar en un programa de investigación que tiene como fin contribuir al desarrollo de jóvenes en circunstancias específicas. Te aseguro que la información permanecerá de forma privada y el uso de la misma será sólo con fines científicos.
(Tiempo de realización: 15 min.)

Día – Mes – Año

Fecha: _____

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: H M Estudias: SI NO Modalidad: Escolarizada Abierta

Trabajas: SI NO A veces

Instrucciones: A continuación se presenta una serie de enunciados relacionados con aspectos que se producen en la comunidad indica por favor el nivel de acuerdo según los siguientes valores:

A) Muy de acuerdo B) De acuerdo C) En desacuerdo D) Muy en desacuerdo

Por favor contesta esta batería de preguntas de manera libre, tranquila, sin temor y sobre todo de la manera muy honesta.

Nº		A Totalmente en desacuerdo	B En desacuerdo	C A veces de acuerdo	D De acuerdo
1	Siento que soy una persona digna de aprecio al menos en igual medida que los demás	A	B	C	D
2	Estoy convencido de que tengo cualidades buenas	A	B	C	D
3	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	A	B	C	D
4	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	A	B	C	D
5	En general estoy satisfecho/a conmigo mismo/a	A	B	C	D
6	Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a	A	B	C	D
7	En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a	A	B	C	D
8	Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo/a	A	B	C	D
9	Hay veces que realmente pienso que soy un inútil	A	B	C	D
10	A veces creo que no soy buena persona	A	B	C	D

¡MUCHAS GRACIAS!

2. Escala de aspiración intrínseca



Hola te invito a contestar este cuestionario que forma parte del programa al que estas invitado a participar y que tiene como objetivo empoderar a jóvenes como tú.

Te aseguro que la **información** que proporcionas **será absolutamente confidencial** y su uso será sólo con fines de investigación. (Tiempo de realización: 15 min.)



Día – Mes – Año

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de enunciados relacionados con aspectos para tu vida, indica por favor el nivel de importancia que tengan para ti en el futuro de acuerdo a los siguientes valores:

1. Nada importante 2. Poco importante 3. Más o menos importante 4. Importante 5. Muy importante

Por favor contesta esta batería de preguntas de manera libre, tranquila, sin temor y sobre todo de la manera muy honesta.

	Nada importante	Poco importante	Más o menos	Importante	Muy importante
1. Conocer y aprender nuevas cosas	1	2	3	4	5
2. Al final de mi vida poderla mirar hacia atrás con sentido y satisfacción	1	2	3	4	5
3. Decidir lo que quiero en lugar de que otros lo hagan	1	2	3	4	5
4. Conocerme y aceptarme como en verdad soy	1	2	3	4	5
5. Aumentar la seguridad de que se lo que en verdad quiero para mi	1	2	3	4	5
6. Tener buenos amigos y poder contar con ellos	1	2	3	4	5
7. Compartir mi vida con alguien que ame	1	2	3	4	5
8. Tener relaciones muy fuertes y cercanas con los demás	1	2	3	4	5
9. Sentir que hay personas quienes realmente me aman y a quienes amar	1	2	3	4	5
10. Tener duraderas y profundas relaciones personales	1	2	3	4	5
11. Trabajar por una mejor sociedad	1	2	3	4	5
12. Ayudar a gente necesitada sin obtener nada a cambio	1	2	3	4	5
13. Trabajar para hacer un mundo mejor	1	2	3	4	5
14. Ayudar a otros a mejorar su vida	1	2	3	4	5
15. Ayudar a personas en necesidad	1	2	3	4	5



16. Estar físicamente saludable	1	2	3	4	5
17. Sentirme bien acerca de mi nivel de condición física	1	2	3	4	5
18. Mantenerme sano y bien	1	2	3	4	5
19. Estar relativamente libre de enfermedades	1	2	3	4	5
20. Tener un estilo de vida saludable físicamente	1	2	3	4	5

¡MUCHAS GRACIAS!

Anexo 2. Programa de Intervención

Descripción de actividades

Bloque 1: Yo frente al mundo

Objetivo General del Bloque 1:

Acompañar al participante en un proceso de una mayor toma de conciencia acerca de su propia vida y de los roles asumidos por él mismo frente al entorno

Sesión 1: Confía

Objetivo de la sesión 1: Que el participante identifique actitudes comúnmente asumidas en la dinámica cotidiana de relacionarme con los demás

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S1.1	20'	Bienvenida y encuadre	Presentar la estructura general del programa	Dar la bienvenida al grupo, agradecer su presencia, encuadrar los objetivos del programa, la estructura y su dinámica	Música impresionante Cartel de reglas de participación	No aplica
B1S1.2	35'	Exposición	Exponer cómo las formas de relacionarse con el entorno están comúnmente basadas en nuestras creencias individuales	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Autoestima

B1S1.3	20'	Dinámica	Generar confianza, apertura y cohesión del grupo	Se solicitará al grupo que se pongan de pie, y que se distribuyan en el espacio de trabajo, seleccionarán una pareja de entre los asistentes y al comenzar la música bailarán según el género musical, cambiaran de pareja al cambio de género musical	Músicaailable	No aplica
B1S1.4	20'	Dinámica-Reflexión	Reconocer las actitudes asumidas cuando se habla del acto de compartir en la vida cotidiana	<p>1. Se solicitará al grupo que por persona intercambien cinco “elementos” que se desee.</p> <p>2. El grupo comenzará a caminar aleatoriamente a lo ancho del salón para poder intercambiar lo que se desee</p> <p>3. Lo que intercambiarán pueden no ser objetos materiales, pero este detalle no se les hará saber, tenderán a solo intercambiar cosas materiales</p> <p>4. Se reflexionará al final de la actividad</p> <p>Preguntas guía.</p> <p>¿Qué es lo primero que piensas</p>	Artículos portados por los mismos participantes	Autoestima

				<p>cuando te piden intercambiar algo con alguien más?</p> <p>¿por qué tal vez tiendas a pensar inmediatamente en cosas materiales?</p>		
B1S1.5	15'	Reflexión	Reconocer las actitudes asumidas cuando se habla del acto de compartir en la vida cotidiana	<p>Propiciar al reflexión guiada en los participantes</p> <p>Preguntas guía:</p> <p>¿Qué es lo primero que piensas cuando se te pide compartir “algo”?</p> <p>¿Cuándo compartes que es lo primero que sueles dar?</p>	No se requiere material	Autoestima
	20'	R E C E S O				
B1S1.6	30'	Dinámica	Evidenciar las emociones que resaltan cuando se trata de confiar en alguien más	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se trabajará por parejas 2. Se les solicitará ir mirando aleatoriamente a las personas 3. Una vez que hacen contacto físico con las personas externar si le generan confianza o no, mediante el código verbal: 	No se requiere material	Autoestima

				<ol style="list-style-type: none"> 1. "Confío" 2. "No confío" 3. "No sé si confiar en ti" 4. Para pasar a otra persona 5. Hasta agotar el tiempo 		
B1S1.7	15'	Reflexión	Clarificar los paradigmas que se tienen en la forma de determinar la confianza en la forma de relacionarse con los demás	<p>Propiciar al reflexión guiada en los participantes</p> <p>Preguntas guía:</p> <p>¿Actuaste igual que actúas allá afuera?</p> <p>¿Qué te detiene comúnmente para confiar en los otros?</p>	Música reflexiva	Autoestima
B1S1.8	20'	Exposición	Considerar crear nuevas formas o estrategias de acción en la vida cotidiana	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Aspiración Intrínseca

B1S1.9	15'	Conformación de equipos de amigos	Integrar pequeños equipos de trabajo para cohesionar al grupo	Se solicitará al grupo que hagan tres filas de participantes distribuidas equitativamente, una vez realizado esos serán los equipos de trabajo	No se requiere material	No aplica
B1S1.10	20'	Cierre de sesión	Reforzar los aprendizajes abordados durante en la sesión	Encuadrar los conceptos y aprendizajes abordados en la sesión, dar las instrucciones para el día siguiente y en caso dado aplicar el instrumento de autoevaluación	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 2: Conócete

Objetivo de la sesión 2: Que el participante identifique actitudes poco propositivas en la dinámica asumida en su forma de relacionarse en el entorno familiar

Nº Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S2.1	20'	Bienvenida	Recapitular las experiencias tenidas desde las ideas abordadas en la sesión anterior	Compartir tres experiencias de la sesión anterior de los participantes	Música impresionante Tres sillas al frente	No aplica
B1S2.2	40'	Escenificación	Identificar las emociones en la forma de relacionarse con las figuras de los padres	1. Trabajo por parejas 2. En la pareja de trabajo el participante A representará la figura de los padres del	Guión Música reflexiva Sillas	Autoestima

				<p>participante B, primero una y luego otra</p> <p>3. El participante B se ubicará en tres posturas diferentes en diferentes momentos</p> <p>a) sentado en silla</p> <p>b) sentado en piso</p> <p>c) acostado en piso</p> <p>4. En cada uno de los momentos el participante A manifestará su sentir respecto a las figuras representadas desde las diferentes posturas</p> <p>5. Una vez que termina el participante A le toca el turno al participante B</p>		
B1S2.3	10'	Dinámica	Fortalecer la claridad de la comunicación	En trabajo por parejas los participantes profundizarán acerca de las experiencias vividas en la dinámica anterior y la información personal que deseen compartir con su compañero	Fondo musical	Autoestima
B1S2.4	15'	Exposición	Revisar el lenguaje que se utiliza en la vida cotidiana para identificar lenguaje con carga negativa	<p>El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad</p> <p>Ideas guía: Cambiar en el lenguaje de uso ordinario el “tengo que hacer” por “yo quiero hacer” ó “voy a hacer”</p>	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

		R E C E S O				
B1S2.5	20' 10'	Reflexión	Identificar acciones de suposición o tergiversación en la forma de interpretar a los demás.	Propiciar al reflexión guiada en los participantes Ideas guía: Cuando se usa la victimización como estrategia desleal para justificar acciones personales	Reflexión guía	Aspiración Intrínseca
B1S2.6	20'	Dinámica	Ejemplificar conversaciones de ejemplos de la vida personal cargadas de victimización	1. Trabajo en parejas A – B 2. La pareja A le cuenta al otro DOS historias de su vida personal desde su postura totalmente víctima: Estructura de conversación: “Yo hice” “Yo dije” “Lo que obtuve”	Cartel con las opciones de respuestas	Aspiración Intrínseca
B1S2.7	20'	Exposición	Explicar el principio de que a todo efecto corresponde una causa, todo lo que se obtiene es porque así se ha generado	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Reflexión guía Papel rotafolio y plumones	Aspiración Intrínseca
B1S2.8	30'	Dinámica	Identificar lo que las acciones propias han generado para no alcanzar lo que se ha propuesto	1. Trabajo en grupos compactos de trabajo 2. Compartir qué ha sido lo que siempre has querido y no has hecho nada para generarlo 3. El resto del grupo dará retroalimentación acerca de al participante en turno 4. El participante que escucha sólo se limitará a dar las gracias	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

				<p>a cada uno de quienes lo retroalimentaron con la frase: “gracias por ser honesto conmigo acepto que me he equivocado”</p> <p>5. Después decir la frase de agradecimiento no podrá contestar ni dar explicación de nada más</p> <p>6. Uno por uno hará el ejercicio al interior del equipo</p>		
B1S2.9	20'	Cierre de sesión	<p>Encuadrar los conceptos abordados en la sesión en las ideas de:</p> <p>El “único dueño” de la vida y sus decisiones es la persona misma</p> <p>Necesidad de generar acciones a partir de ahora</p>	Reforzar los conceptos vistos en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 3: Ubícate

Objetivo de la sesión 3: Que el participante reconozca la relevancia de las creencias y decisiones personales en la conducción de la propia vida

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S3.1	20'	Bienvenida	Recapitular las	Tres participantes voluntarios	Música impresionante	No aplica

			experiencias tenidas desde las ideas abordadas en la sesión anterior	pasarán al frente y compartirán sus experiencias de la sesión anterior y cómo lo aplicaron en su vida cotidiana	Tres sillas al frente	
B1S3.2	20'	Exposición	Mostrar que la dirección de la vida personal se va conduciendo mediante decisiones	El facilitador expondrá la temática en base a lo que propone el objetivo de la actividad	Papel rotafolio y plumones	Autoestima
B1S3.3	20'	Dinámica	Demostrar que existen muy diversas formas de crear estrategias para obtener resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se forman dos filas mirándose de frente con músicaailable de fondo 2. Alternamente los participantes pasarán por dos ocasiones, la segunda después de que haya pasado por primera vez todo el grupo entre las filas 3. Mientras pasan harán un patrón de movimiento diferente en cada ocasión y que no se hayas realizado ya por algún otro participante 	Músicaailable Dos filas	Aspiración Intrínseca
B1S3.4	10'	Reflexión	Persuadir acerca del poder que en sí tienen las creencias que se forman las personas	<p>Platicar a modo de narración ejemplos de personas reales que han creído otras posibilidades mejores para sus vidas y las han llevado acabo</p> <p>Ideas guía: El poder de tus creencias</p>	Reflexión guía	Aspiración Intrínseca

B1S3.5	10'	Dinámica	Evaluar el nivel de compromiso en respetar las reglas acordadas dentro del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. En ambiente reflexivo y con los participantes con los ojos cerrados se enlistarán cada una de las reglas de participación 2. En la lectura de cada una de ellas se pedirá a los participantes levanten la mano si han roto alguna de las reglas de participación en el programa 3. Encuadrar con reflexión acerca del nivel de compromiso que pone cada uno de ellos en sus propias vidas para cumplir con los acuerdos que hace 	Música reflexiva Lista de reglas de participación	Autoestima
B1S3.6	55'	Reflexión	Recordar las experiencias del pasado que marcaron significativamente la vida personal	<p>Mediante la guía de narración se conducirá a los participantes a recordar aquellas experiencias positivas y negativas del pasado que impactaron en sus vidas de manera significativa</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué experiencias negativas pudieron marcarte? ¿A partir de qué experiencias negativas decidiste asumir actitudes negativas?</p>	Guión Música reflexiva	Autoestima
	20'	R E C E S O				
B1S3.7	10'	Reflexión	Explicar cómo cada vez que se rompe un acuerdo se deteriora la voluntad y el compromiso	Propiciar al reflexión guiada en los participantes	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima

			Ideas guía: Cada que rompes un acuerdo se traiciona Si decides romper acuerdos contigo mismo te traicionas a ti mismo			
B1S3.8	15'	Reflexión	Ejemplificar los efectos obtenidos cuando se aplican estrategias inadecuadas o desproporcionadas para alcanzar objetivos	Mediante la guía de narración se conducirá a los participantes a reflexionar acerca de actitudes asumidas en el pasado que no fueron adecuadas	Reflexión guía Música reflexiva	Aspiración Intrínseca
B1S3.9	40'	Dinámica	Reconocer paradigmas de interacción humana poco empáticos y proponer la idea de ganar - ganar	<ol style="list-style-type: none"> 1. El grupo se dividirá en 4 grupos 2. Cada grupo tendrá 2 tarjetas con las letras "x" y "Y" por separado 3. Se les explicarán las reglas de jugar mediante el cartel de reglas 4. Se reflexiona acerca de las conclusiones generales del juego 	Rotafolio con reglas de juego Tarjetas para todos los equipos 4 Equipos Pizarrón Plumones	Autoestima
B1S3.10	10'	Cierre	Encuadrar el aprendizaje de la sesión en la idea de que la calidad de vida se mide metas alcanzadas	Reforzar los conceptos vistos en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 4: Atrévete

Objetivo de la sesión 4: Que el participante diseñe desde sus necesidades y circunstancias nuevas formas positivas de interactuar y relacionarse con los demás

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B1S4.1	10'	Bienvenida	Recibir a los participantes	Dar una recepción cálida y amable bienvenida a los participantes cuando pasen a sus lugares	Música relajante	No aplica
B1S4.2	20'	Reflexión	Recordar la experiencias tenidas en la dinámica del ganar – ganar	Propiciar al reflexión guiada en los participantes Preguntas guía: ¿Cuál fue la actitud asumida frente a los demás en la dinámica? ¿Bajo qué paradigma sueles conducirte en tu vida frente a la interacción con los demás?	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima
B1S4.3	40'	Dinámica	Identificar las propias metas	1. Trabajo por parejas 2. Repetir por innumerables veces la pregunta ¿Qué quieres? 3. El compañero responderá todas las opciones que vengan a su mente 4. Hasta identificar con claridad 2 o 3 opciones de respuesta	No se requiere material	Aspiración Intrínseca

B1S4.4	60'	Dinámica	Clarificar las actitudes asumidas en posibles conflictos tenidos con ellos para sanear actuales dinámicas de relación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar por parejas 2. Respiración profunda 3. Simular una conversación con las figuras de la madre, el padre, los hermanos, los amigos, etc. para 4. La figura representada estará en la silla y el participante en el piso (TOMADOS DE LAS MANOS) 5. Asumiendo los roles representados entablarán un diálogo en el siguiente orden: <ol style="list-style-type: none"> 1. Hijo que le dirías a tu... 2. (Figura) que le responderías a tu... 3. Cuánto le votas del 1-10 con las manos en alto 	Guión Música reflexiva	Autoestima
	30'	R E C E S O				
B1S4.5	60'	Dinámica	Rediseñar la forma de relacionarse con las personas significativas del entorno	<p>Dos filas</p> <p>Instrucciones:</p> <p>El participante recibirá la instrucción de “Para, mira, elige, vota”</p> <p>El participante deberá mostrar con la mano el número que haya elegido para ese participante en turno, pasar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No me interesa crear nada contigo (se dará la espalda) 2. Me interesa crear algo contigo pero de lejos (se 	Reflexión guía Música reflexiva	Autoestima

				<p>quedará en firmes) 3. Me interesa crear algo contigo cercanamente (se darán la mano) 4. Me interesa crear una relación completamente contigo (se darán un abrazo profundo)</p>		
B1S4.6	40'	Dinámica	Fortalecer los mecanismos de afrontar condiciones adversas en la vida personal	<p>1. Trabajo por equipos de cinco 2. Tres participantes fungen como enemigos (actitudes negativas asumidas por el participante) 3. Un participante funge como apoyo (seleccionado por el participante, expresando una nueva actitud) 4. Mientras los enemigos atacan con frases negativas, quien funge de apoyo dirá constantemente al participante frases de apoyo 5. El ejercicio durará tanto como el participante lo requiera</p>	Música reflexiva	Autoestima
B1S4.7	30'	Reflexión	Visualizar la posibilidad real de nuevas formas positivas de relacionarse con las demás personas	<p>Imaginar que se tiene la posibilidad de crear nuevas personas con quienes crear condiciones positivas de vida</p> <p>Ideas guía: Puedes relacionarte de diferente</p>	No se requiere material	Autoestima

				manera con los demás Es posible nuevas formas de relación		
B1S4.8	15	Reflexión	Visualizar la posibilidad de un nuevo futuro con posibilidades creativas y condiciones favorables de vida	Propiciar la reflexión guiada en los participantes Ideas guía: El barco de tu vida es tuyo y tú eres el capitán que lo conduce	Guión Música reflexiva	Autoestima
B1S4.9	20	Cierre		Reforzar ideas abordadas en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Bloque 2: Mi otro Yo

Objetivo General del Bloque 2:

Empoderar a los participantes consigo mismos y con el entorno desde sus cualidades con la clara conciencia de su valor y potencial personal

Sesión 1: Libérate

Objetivo de la Sesión 1: Problematicar los paradigmas de victimización, actuación y formas de responder en la vida cotidiana de los participantes

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B2S1.1	20'	Bienvenida	Recibir fomentando la proactividad en los participantes	1. Se recibirá a los participantes en absoluto silencio, nadie intervendrá por parte del facilitador o equipo staff	Cartel : “El responsable de tu transformación eres tú mismo”	Aspiración Intrínseca

				<p>2. Cuando alguno de los participantes tome la palabra se les indicará que sólo pueden utilizar lenguaje no verbal</p> <p>3. Se finaliza con reflexión acerca del por qué se sigue sin compartir abrazos</p> <p>Preguntas guía: ¿Qué tan fácil es regresar a la antigua inercia? ¿Por qué actuaste de nuevo así?</p>		
B2S1.2	10'	Reflexión	Analizar el nivel de compromiso del participante en su crecimiento personal	<p>1. El participante valorará el nivel de compromiso que tiene del 1 al 5</p> <p>1- No me interesa comprometerme 2- Me interesa poco comprometerme 3-Más o menos me interesa comprometerme 4. Me interesa comprometerme 5. Me interesa mucho comprometerme</p> <p>2. Cada uno manifestará frente al grupo su propia valoración</p> <p>3. Propiciar la reflexión de los</p>	Cartel: “Transformación no tolera falta de compromiso”	Aspiración Intrínseca

				participantes		
B2S1.3	20'	Dinámica	Identificar estrategias inadecuadas en la vida cotidiana que han estancado su crecimiento personal	<p>1. Cada uno de los participantes pasará al frente y se presentará de acuerdo al siguiente orden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Edad • Ocupación • Soltero, soltero con novia, etc. <p>Responder: ¿Lo que no está funcionando en mi vida es...?</p>	No se requiere material	Aspiración Intrínseca
B2S1.4	10'	Dinámica	Asignación de “amigo-hermano” “amiga-hermana” Asignar un compañero o compañera de trabajo que con quien se apoye y anime mutuamente durante esta parte del programa	<p>1. Los participantes formarán dos filas al azar</p> <p>2. El compañero quien quede al frente será el amigo de quien animará a continuar invertido en su crecimiento</p>	Música reflexiva	No aplica
B2S1.5	30'	Dinámica	Sensibilizar acerca de los grandes errores cometidos en su vida	Uno por uno, cada participante pasará al frente y se le invitará a que en plena libertad si desea cuente su más grande secreto en la vida	Música de reflexión	Autoestima
B2S1.6	40'	Dinámica	Contener las posibles emociones encontradas en la dinámica anterior	<p>1. Grupo estará sentado en herradura con los ojos cerrados y dándose la espalda entre todos</p> <p>2. El facilitador leerá una guía</p>	Música reflexiva	Autoestima

				de preguntas de acciones con fuerte carga de negatividad o autodestructivas 3. Los participantes que hayan cometido estas acciones levantarán la mano si lo han realizado		
	20'	R E C E S O				
B2S1.7	60'	Dinámica	Superar la resistencia a una de las relaciones más dañinas que se haya tenido	Trabajo por parejas 1. Imaginar a la persona cuya convivencia más te haya lastimado 2. Seleccionar de entre los participantes a quien represente a esa persona 3. Reclamar y reprochar todo lo que sea necesario según la experiencia tenida a esa persona que representa dicha relación 4. Quien representa estará frente al participante manteniéndose firme 5. El representante se limitará sólo a poder empujarlo hacia atrás mientras dura el ejercicio 6. El resto apoya al participante alentando el reclamo	Música impresionante	Autoestima
B2S1.8	20'	Dinámica	Que el participante tenga la representación de una experiencia que difícilmente hubiera	1. Asignar a los participantes el personaje alternativo que les tocará representar en la siguiente sesión	No se requiere material	Autoestima

			<p>imaginado que la haría en su vida</p>	<p>2. Los participantes deberán fungir un rol de acuerdo a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad Las opciones de vestimenta a representar son: (H) Hombres (M) Mujeres</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indigente (H) Acción: Pedirá limosna 2. Mirrey (H) Acción: Se tomará selfies 3. Limpia-parabrisas(H) Acción: Estará en crucero 4. Nacasia (M) Acción: Pedirá para su pasaje 5. Gimnasta(M) Acción Conseguirá apoyo para una competencia 6. Limpia-parabrisas(M) Acción: Estará en crucero <p>Una vez vestidos según el personaje saldrán a la calle por espacio de una hora y media a lograr su objetivo</p>		
B2S1.9	20'	Cierre de sesión	Encuadrar para la experiencia del día siguiente	<p>Reforzar las ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vence tus propios miedos • Comprométete contigo mismo • Deja de romper tus acuerdos 	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	Autoestima

Sesión 2: Rediseñate

Objetivo de la Sesión 2: Problematicar la zona de confort en cuanto a actitudes, interdependencia y autoconcepto asumidas en la rutina de vida diaria de los participantes

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a intervenir	
B2S2.1	30'	Recepción	Que los participantes se personifiquen en rol asignado en el cierre de la sesión anterior	Los participantes podrán usar este tiempo para prepararse con la vestimenta alternativa	Cartel: Ponle fin a tus miedos	Autoestima	
B2S2.2	80'	Dinámica	Romper paradigmas y hacer lo que jamás se imaginó que se podría hacer	Los participantes saldrán vestidos alternativamente a la calle a cumplir con el objetivo y deberán permanecer en ese rol en público alrededor de una hora y media	Vestimenta alternativa traída por los mismos participantes	Autoestima	
	10'	R E C E S O					
B2S2.3	20'	Reflexión	Sensibilizar sobre la posibilidad de romper paradigmas acerca de los roles asumidos en la vida cotidiana	Propiciar la reflexión con base en la narración de la historia en un barco	Música reflexiva Guión	Autoestima	
B2S2.4	40'	Dinámica	Problematicar acerca de la conducción de la propia vida mediante la imaginación de una situación extrema	1. Con base en la situación imaginada de ir a bordo de un barco que está a punto de hundirse y con la posibilidad de que el participante tiene la potestad de salvar la vida de los demás	Dos filas Música reflexiva Fósforos	Aspiración Intrínseca	

				<p>2. Un staff acompañará a un participante y lo confrontará con cada uno de los demás</p> <p>3. El participante sólo tendrá tres oportunidades de elegir salvar simbólicamente a tres compañeros mediante tres fósforos</p> <p>a) Si lo salva dirá:</p> <ul style="list-style-type: none">• Nombre de la persona• “Tú vives”• Le dará un fósforo• La persona salvada gritara su nombre acompañado de la expresión “¡vive!” <p>b) Si no lo salva:</p> <ul style="list-style-type: none">• (Nombre) no eres lo suficiente importante como para considerarte en mi vida		
--	--	--	--	--	--	--

				<ul style="list-style-type: none"> • “Tú mueres” <p>3. Después de la decisión del participante respecto de cada compañero el staff problematizará al participante por haber tomado esa decisión en todos los casos</p> <p>Pregunta guía: ¿Cómo te manejas en tu vida?</p> <p>5. Pasará al siguiente</p>		
B2S2.5	20'	Reflexión	Concientizar acerca de cuantas veces en la vida el participante se ha restado valor e importancia	Propiciar la reflexión con base en la narración de metáfora de un barco que se hunde	Música reflexiva Guión	Autoestima
	10'	R E C E S O				
B2S2.6	20'	Cierre de sesión		Reforzar ideas abordadas en la sesión	Instrumento de evaluación de desempeño del participante (opcional)	No aplica

Sesión 3: Reconócete

Objetivo de la Sesión 3: Superar experiencias negativas para reformular el autoconcepto que los participantes tienen

N° Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a abordar
B2S3.1	10'	Bienvenida	Recibir a los participantes	Recibir a los participantes en un clima reflexivo	Frase en el pizarrón "Aún estas a tiempo" Música Relajante	Autoestima
B2S3.2	10'	Reflexión	Reforzar la idea de que muchas veces el participante decide no ser tomado en cuenta por el entorno y aún por él mismo	Propiciar la reflexión guiada Idea guía: No hiciste nada por ti para salvarte en el barco Decido desaparecer Aferrado a lo que ya no está en tus manos	Guión Música reflexiva	Autoestima
B2S3.3	40'	Dinámica	Sobreponerse a experiencias dañinas con las figuras de los padres	Las instrucciones que se le darán a los participantes serán: 1. En un primer momento simular que estas llamando a tu mamá como cuando eres niño en la vida real... 2. Una vez identificada la figura de la madre recordar algunas experiencias negativas tenidas con ella comenzar a golpear con las	Música reflexiva Guión Cojín o almohada grande	Autoestima

				<p>palmas abiertas mientras: Se cuestiona a la figura materna... Mamá ¿por qué ...? Mamá, mamá, mamá me hiciste daño...</p> <p>3. Terminar este momento con unos minutos en silencio con música relajante para después formular verbalmente un pequeño diálogo conciliatorio simulado en voz muy baja</p> <p>4. En un segundo momento simular que estas llamando a tu papá como cuando eres niño en la vida real... Una vez identificada la figura del padre recordar algunas experiencias negativas tenidas con él comenzar a golpear con las palmas abiertas mientras: Se cuestiona a la figura paterna... Papá ¿por qué ...? Papá, papá, papá me hiciste daño...</p> <p>5. Terminar este momento</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				con unos minutos en silencio con música relajante para después formular verbalmente un pequeño diálogo conciliatorio simulado en voz muy baja		
B2S3.4	20'	Dinámica	Cerrar algún duelo de fallecimiento de persona querida por el participante (Actividad Opcional)	En caso de que existan participantes que decidan realizar la actividad: 1. El grupo entero formará un círculo tomados de las manos... 2. El participante escogerá de entre los participantes a quien represente la figura de una persona que haya fallecido y que le siga causando mucha tristeza 3. El participante dirigirá a la persona allí representada las palabras de despedida que tal vez no pudo dirigir en la vida real 4. Se concluye con un abrazo de parte de todos a quien decidió realizar la actividad	Música reflexiva	Autoestima
	10'	R E C E S O				
B2S3.5	10'	Dinámica	Dar significado a la superación de actitudes y experiencias negativa del pasado	1. Los participantes se dividirán en grupos mixtos aleatoria y equitativamente 2. Al ritmo de la música	Músicaailable	Autoestima

				<p>bailable y en ambiente de absoluto respeto se animará a los participantes a quedarse sólo en traje de baño (solicitado el día anterior) como símbolo de la libertad de haberse despojado ya de actitudes y experiencias negativas, permaneciendo sin cargas en la vida</p> <p>3. Bailarán algunos minutos juntos al interior de los equipos para inmediatamente realizar en las mismas condiciones la siguiente actividad</p>		
B2S3.6	90'	Dinámica	Identificar las tres mejores cualidades que los participantes reconozcan en sí mismos	<p>Los participantes se dividirán en grupos mixtos y equitativamente</p> <p>Trabajo por equipos con música de fondo:</p> <p>1. En participación por turnos pasará cada uno mientras los demás formarán un círculo alrededor de él, mientras tres compañeros permanecerán frente al participante principal, estos tres cuestionarán por reiteradas ocasiones</p>	Música electrónica Papeles Rotafolio Plumones	Autoestima

				<p>con la pregunta ¿quién eres? ¿Quién eres?</p> <p>2. El participante principal responderá todas las opciones posibles que vengan a su mente adjetivos</p> <p>3. Alcanzar la seguridad de haber encontrado tres características concretas</p> <p>4. Las escribirá en un papel rotafolio anteponiendo “Yo soy un hombre... Yo soy una mujer...”</p> <p>5. Y firmará su “contrato” simbólico de vida</p>		
B2S3.7	20'	Cierre de sesión	<p>Concluir la sesión y asignar los personajes que se realizarán a la sesión siguiente</p> <p>ASIGNACIÓN DE PERSONAJES:</p>	<p>Encuadrar lo aprendido durante la sesión en las ideas clave de la misma</p> <p>Idea guía: Relaciones saludables son mejores en la vida</p> <p>Al día siguiente los participantes deberán escenificar varios sketch de acuerdo a personajes</p>	Instrumento de evaluación de desempeño del participante	No aplica

				<p>asignados en el programa, éstos serán asignados de a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad</p> <p>La gama de personajes a representar son:</p> <ol style="list-style-type: none">7. Yogurts de ingredientes asquerosos (mujeres)8. Niños exploradores que actúan como tetos (hombres)9. Mimos que son tímidos para expresarse (hombres)10. Muñecas feas de trapo (mujeres)11. Niñas presumidas y berrinchudas (mujeres)12. Científicos que racionalizan todo (hombres)		
--	--	--	--	--	--	--

Sesión 4: Transfórmate

Objetivo de la Sesión 4: Fortalecer el empoderamiento personal de los participantes

Nº Act	Tiempo	Actividad	Objetivo	Descripción	Materiales	Variable a Intervenir
B2S4.1	20'	Bienvenida	Propiciar que los participantes tiendan a mostrar afecto a los demás por iniciativa propia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dejar a los participantes en silencio absoluto 2. Hasta propiciar que por sí solos tomen la decisión de darse un abrazo 2. En seguida cada uno pasara al frente a presentarse por su nombre y decir las palabras escribieron en el “contrato” realizado la sesión anterior 3. Todos juntos responderán después animosamente de que cada uno lo haga: ¡Si lo eres! 	Música Relajante Frase en el pizarrón “SI lo eres”	Autoestima
B2S4.2	120'	Dinámica	Escenificar mediante la actuación de un performance la transformación proyectada en los participantes	<p>Los participantes ensamblarán un sketch cómico interpretando de acuerdo a lo que manifiesten sus actitudes y personalidad basada en los siguientes personajes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Yogurts de ingredientes 	Música de acuerdo a sus personajes y al momento de participación	Autoestima

				<p>asquerosos (mujeres)</p> <p>8. Niños exploradores que actúan como tetos (hombres)</p> <p>9. Mimos que son tímidos para expresarse (hombres)</p> <p>10. Muñecas feas de trapo (mujeres)</p> <p>11. Niñas presumidas y berrinchudas (mujeres)</p> <p>12. Científicos que racionalizan todo (hombres)</p> <p>Después del sketch que cada equipo haga inmediatamente harán cambio de vestuario para realizar un performance según corresponda a la siguiente clasificación:</p> <p>7. 1. Yogurts – Flasdance</p> <p>8. 2. Niños – Chayanne</p> <p>9. 3. Mimos – Marc Antony</p> <p>10. 4. Muñecas – Show de bailarinas de Las</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>Vegas</p> <p>11. 5. Niñas – Mariposas nacientes</p> <p>12. 6. Científicos – Tabla sincronizada</p>		
B2S4.3	10'	Dinámica	Fortalecer la conciencia del valor de la libertad personal respecto de actitudes o comportamientos autodestructivos	El equipo de apoyo de funge como staff en la realización del proyecto ensamblará un performance que presentará a los participantes basado en la narrativa de la historia de Juan Salvador Gaviota, en el cual a través de expresión corporal representarán la perseverancia a través de los fracasos de la vida	Música reflexiva Guión El material que el staff decida (varía según la creatividad)	Aspiración Intrínseca
	10'	R E C E S O				
B2S4.4	20'	Dinámica	Agradecer entre los participantes la participación en el programa	<p>1. Trabajo por parejas</p> <p>2. El grupo caminará y aleatoriamente ira escogiendo diferente pareja para trabajar</p> <p>3. Entablaran el siguiente diálogo respectivamente:</p> <p>A: Los regalos que me llevo de ti son... te</p>	Música reflexiva	Autoestima

				<p>entrego mi corazón</p> <p>B: Yo me comprometo... No puedes ver en mi lo que no hay en ti</p> <p>4. Concluirán con un abrazo</p>		
B2S4.5	10'	Reflexión	Concientizar acerca de la necesidad de la constante renovación personal	<p>Propiciar la reflexión con base en la narración guiada</p> <p>Idea guía: La renovación personal es real</p>	<p>Reflexión guía</p> <p>Instrumento de evaluación de desempeño del participante</p>	Aspiración Intrínseca
B2S4.6	10'	Reflexión	Recapitular las vivencias de las ocho sesiones	<p>Propiciar la reflexión con base en la narración guiada en la que desde la herramienta de la emotividad se rememore las vivencias del programa</p>	<p>Música reflexiva</p> <p>Reflexión guía</p>	No aplica
B2S4.7	20'	Cierre de sesión	Englobar generalmente los aprendizajes tenidos en el programa	<p>1. Mediante la narración del cuento del “camino amarillo” del “mago de oz” ejemplificar la transformación buscada por medios del programa</p>	<p>Música reflexiva</p>	No aplica

				2. Invitar a comprometerse a un nuevo estilo de vida mejor y de apoyo mutuo para seguir creciendo		
--	--	--	--	---	--	--

FIN DEL PROGRAMA

Anexo 3. Consentimiento Informado

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Estimado participante:

Es para nosotros un privilegio darte la bienvenida y presentarte las características del Programa en el cual se te invita a participar.

Este programa forma parte de un trabajo de investigación que se realiza en el programa de Maestría en Psicología 2015 – 2017 del Área Comunitaria, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El objetivo general es analizar el efecto de un programa de empoderamiento aplicado a adolescentes y jóvenes para potenciar su autoestima y aspiración. El Lic. Héctor Mojica Romero alumno de maestría en Psicología de la Universidad mencionada con matrícula 70201525 es la persona que aplicará el programa, bajo la supervisión del Dr. Juan Carlos Mejía Ceballos, Dra. Esperanza López Vázquez y la Mtra. Marisol Campos Rivera quienes forman parte del comité tutorial de dicho trabajo de investigación.

La información que proporcionas en este documento y durante el programa sólo será utilizada para fines de investigación y uso estrictamente profesional. Tu participación será **completamente confidencial**, nada de la información compartida con los investigadores responsables del programa será divulgada o difundida en los términos que la Ley de Información Pública, Estadística y Protección de Datos Personales vigente establece.

Lee la siguiente información y pregunta todo lo que no entiendas o te genere alguna duda. Si es que estas de acuerdo en participar y otorgues tu consentimiento, por favor pon tu firma o una marca al final de este documento.

Tu participación en este programa debe ser VOLUNTARIA y LIBRE

Si deseas firmar el consentimiento, te pediremos lo siguiente:

a) Llenado de Instrumentos

Durante el programa deberás responder varias ocasiones diferentes baterías de preguntas acerca de tus estilos de vida, aspectos personales y características sociodemográficas, estos cuestionarios te serán otorgados por los responsables del programa a fin de obtener información útil para los objetivos del programa, mismos que deberás llenarlos con libertad y completa honestidad.

b) Participación en las sesiones del programa

Se solicita tu participación en TODAS las sesiones que implica el programa, divididas en dos bloques con un descanso intermedio entre bloques de quince días aproximadamente, asistiendo a las sesiones con puntualidad íntegra y participando en ellas de manera activa, aunque estas en la libertad de continuar o no en las sesiones si consideras conveniente.

Posibles riesgos:

Es posible que durante las sesiones te canses o te frustres, así mismo es posible que experimentes emociones o actitudes relacionadas a la tristeza, ansiedad o enojo, de ser así te brindaremos el acompañamiento necesario para afrontarlos.

Insistimos que la confidencialidad en el programa es una condición que se garantiza por parte del equipo responsable del mismo no así de los demás participantes

AUTORIZACIÓN Y CONFORMIDAD

He leído la información arriba proporcionada, me han brindado la oportunidad de hacer preguntas, las cuales han sido contestadas satisfactoriamente y afirmo lo siguiente.

- ✓ SOY MAYOR DE 18 AÑOS SI () NO ()
- ✓ HE LEIDO CON ATENCIÓN ESTE DOCUMENTO
- ✓ RESPONDERÉ CON COMPLETA HONESTIDAD
- ✓ ASUMO MI TOTAL RESPONSABILIDAD DE PARTICIPAR EN ESTE PROGRAMA
- ✓ ME COMPROMETO A ASISTIR A LAS SESIONES QUE INTEGRAN EL PROGRAMA
- ✓ ESTOY CONCIENTE DE QUE NADA ASEGURA MI PERMANENCIA EN EL PROGRAMA

(En el caso de que el participante sea menor de edad entonces firma cualquiera de los padres o tutores y en el caso del joven se realizará un proceso de asentimiento)

Firma

Nombre del participante

Participante () Padre/Madre () Tutor ()

Nombre y firma de Testigo(s)

Fecha

Si tienes alguna duda o comentarios acerca de cualquier otro aspecto relacionado al programa puedes contactar a Héctor Mojica al teléfono (044) 777 1614314 o bien para información en general a la maestría de psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la UAEM ubicada en Pico de Orizaba 1, Col. Volcanes, Cuernavaca, Morelos, C.P. 62350 o al teléfono 3297970. Si requieres copia de este documento puedes solicitarlo.

Anexo 4. Índice de Figuras

ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Elementos de salud mental de P. Warr (1990)	30
Figura 2 Panorama del procedimiento de la investigación	61
Figura 3. Mapa general del proceso del programa de intervención	65
Figura 4. Logotipo del programa de empoderamiento “Comunidad Amigos”	69
Figura 5. Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en autoestima	91
Figura 6. Gráfica comparativa de los puntajes pre-test y post-test en aspiración Intrínseca	92



"1919-2019, en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

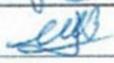
Cuernavaca Mor., a 16 de Mayo de 2019
FPSIC/SPOSG/MAEST/2019/250
ASUNTO: Votos Aprobatorios

MTRA. LUZ XIMENA RAMÍREZ BASSAIL
COORDINADORA ACADÉMICA DEL
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **"EFECTO DE UN PROGRAMA DE EMPODERAMIENTO EN JÓVENES CON BAJA AUTOESTIMA Y ASPIRACIÓN INSTRÍNSECA"** trabajo que presenta el C. **"Héctor Mojica Romero"**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DRA. ESPERANZA LÓPEZ VÁZQUEZ			
DR. ALDO BAZÁN RAMÍREZ			
MTRA. MARISOL CAMPOS RIVERA			
MTRA. VERONICA SUÁREZ RAMOS			
MTRO. EMMANUEL POBLETE TRUJILLO			

* En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo