

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud  
**Maestría en Desarrollo Humano**



## **Autoconocimiento en jóvenes para la toma de decisión de carrera profesional**

---

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO**

Presenta: **MARIBEL JIMÉNEZ GARCÍA**

Asesor **LUIS FELIPE GOMEZ LOPEZ**

Tlaquepaque, Jalisco. 28 de enero de 2019.

## Agradecimientos

A Dios, por la vida y por lo inesperado.

A mis padres Maribel y Antonio, por su amor y por siempre creer en mí.

A mis tíos Laura y Juan, por su apoyo incondicional.

A mi hermana Karen, por su disponibilidad y todo lo que he aprendido de ella.

A mi prometido José Ignacio, por el amor que propicia el crecimiento.

A mi asesor Luis Felipe, por su guía y por empujar mis límites.

A mi directora Marlé, por siempre estar e impulsar mi desarrollo.

A mis amigos Erika y Luis Carlos, por la amistad verdadera y los momentos vividos.

A mis maestros y compañeros, por ayudarme a ser una versión más real de mí misma.

A todos los que apoyaron la realización con éxito de este proyecto escuchando, abriendo su persona y confiando en mí.

## Resumen

El 40% de los jóvenes mexicanos cambia de carrera profesional debido a una mala decisión, creando una problemática que va desde la deserción escolar hasta profesionistas frustrados. Comunes denominadores de esta mala decisión son presiones familiares y falta de autoconocimiento, por lo que el joven es fácilmente influenciado dejando de lado sus intereses.

Ante esta problemática se diseñó una intervención con el objetivo de propiciar el autoconocimiento en jóvenes que están por tomar la decisión de carrera profesional, o actualmente se sienten inseguros de la misma. El proceso de facilitación estuvo basado en el enfoque centrado en la persona dentro del paradigma humanista. La intervención consistió en cinco sesiones en las que se buscó fomentar el autoconocimiento. Para dar cuenta del proceso y los resultados se utilizaron herramientas de la investigación cualitativa. Tras la intervención, los jóvenes lograron el objetivo de aumentar su autoconocimiento y clarificar sus intereses lo que les permitió tomar una mejor decisión.

## Palabras claves

Desarrollo Humano, autoconocimiento, toma de decisiones, carrera profesional.

## Tabla de contenido

Autoconocimiento en jóvenes para la toma de decisión de carrera profesional .....	0
Introducción .....	5
1. El problema: La toma de decisiones que no se corresponde con las necesidades e interés de la persona.....	9
El contexto de la elección de carrera profesional .....	9
El proceso de elección de carrera y los factores involucrados .....	16
Autoconocimiento.....	16
Autoconocimiento como factor de mejora .....	16
Toma de decisiones.....	17
Proceso para la toma de decisiones.....	18
Fuentes de influencia en la toma de decisiones .....	19
Orientación Vocacional .....	20
Factores que influyen.....	21
¿Cómo se aborda actualmente? .....	22
Importancia de las características personales .....	23
La relación entre el autoconocimiento y la toma de decisiones de carrera .....	25
Agentes que influyen.....	25
Desconocimiento de las carreras .....	26
Reacción ante lo que consideran una decisión equivocada.....	27
Maneras de afrontar la decisión tomada .....	28
Hipótesis de acción .....	29
Justificación .....	29
2. Marco Teórico: Desarrollo humano y toma de decisiones .....	32
Fundamentación Humanista .....	32
El desarrollo humano .....	34
El enfoque centrado en la persona .....	35
La teoría de grupos.....	40
3. La metodología aplicada .....	44
Planteamiento del problema .....	45
Entrevistas y su análisis .....	49
Elaboración del marco teórico .....	50
Construcción del estado del conocimiento.....	51

Observación y registro .....	55
El análisis de los datos.....	58
4. Plan de Intervención .....	62
Propósito general de la intervención .....	62
Propósitos específicos.....	62
La facilitadora .....	62
Población atendida.....	63
Dónde y cómo se llevaron las sesiones.....	64
El proceso de facilitación.....	65
Cronograma de las sesiones.....	69
Desarrollo de las sesiones Individuales.....	70
Desarrollo de las sesiones Grupales.....	75
Sistematización de la información sobre la intervención .....	80
Ética de la intervención .....	81
5. Resultados de la intervención .....	83
I. El proceso de Autoconocimiento .....	84
Autoconocimiento.....	84
Identificar y nombrar sentimientos .....	89
Dificultad para desarrollar la consciencia de sí.....	91
Estado inicial vs. Estado final de los participantes .....	94
II. El proceso de facilitación.....	98
Condiciones facilitadoras .....	98
III. Evaluación del desempeño de la facilitadora.....	103
6. Conclusiones.....	105
Referencias.....	110
Anexo 1.....	115

## Introducción

La juventud de hoy es el futuro de la humanidad. En ellos se encuentran los futuros profesionistas, jefes de familia y líderes que buscarán hacer de este mundo un lugar con sentido y propósito, pero ¿cómo se puede lograr este objetivo si en el camino ellos no son capaces de tomar las decisiones que los lleven a realizarse como personas satisfechas que persigan metas de su propia elección?

La toma de decisiones es un proceso diario en la vida de las personas. Podría creerse que, al practicarlo constantemente se vuelve fácil, pero, no siempre es el caso. Desde que una persona se levanta comienza a tomar decisiones simples como dormir cinco minutos más y durante el día, tal vez, se pueda llegar a una toma de decisión más elaborada como a dónde irse de vacaciones.

Existen decisiones que van más allá de la práctica diaria y que tienen un impacto grande y permanente en la vida, a estas decisiones se les puede llamar decisiones de vida, por ejemplo; el escoger una pareja, decidir qué carrera se va a estudiar, cuántos hijos se quieren tener, en qué lugar se quiere vivir, entre otras. Para efectos de este trabajo la decisión que se pretende abordar es la referente a la carrera profesional.

De acuerdo con reportes del Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) y Vocación Central, que brinda servicios de orientación vocacional en México, entre 30 y 40 por ciento de los jóvenes mexicanos se equivoca al elegir una carrera universitaria (Dirección de Comunicación Social UAM, 2017).

El desarrollo humano tiene un gran campo de acción, en la formación para la toma de decisiones. Cuando *“la orientación de la ayuda no va dirigida hacia un problema, una meta, o una solución, si no hacia la persona como tal, está centrada en la persona, y camina a su paso y a su ritmo”* (Martinez, 2006, p.7).

El trabajo consiste en una intervención desde el enfoque centrado en la persona basado en el desarrollo humano, a jóvenes que están inseguros de la carrera profesional que van a elegir o eligieron. El objetivo no es solo apoyar a que elija la carrera profesional adecuada; es, además, proporcionar la ayuda que el joven necesita para auto-conocerse y entonces elegir lo que realmente quiere, esto puede aplicar en cualquier campo de su vida.

Utilizar las herramientas del desarrollo humano enfocado en la persona va a permitir que los individuos logren ser auténticos, aceptar lo que ellos quieren por encima de cualquier

presión social y por lo tanto tomar una buena decisión referente a la carrera que quieran escoger. Como menciona Rogers:

El individuo posee en sí la capacidad y la tendencia de avanzar en la dirección de su propia madurez. En un ambiente psicológico adecuado esta tendencia puede expresarse libremente, y deja de ser una potencialidad para convertirse en algo real (1961, p. 42).

Para efectos de este trabajo se pretende que la ayuda proporcionada sea en el ámbito de la toma de decisiones, y propiciar el autoconocimiento que beneficie este proceso en específico la elección de carrera profesional del joven. Se toma la definición de joven de las Naciones Unidas que son *“las personas con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años. La UNESCO entiende que los jóvenes constituyen un grupo heterogéneo en constante evolución”* (UNESCO Ciencias Sociales y Humanas, 2017).

El acompañamiento a una persona que pasa por un periodo de cambio y decisión es favorable porque ayuda al autoconocimiento y, por lo tanto, a una mejor toma de decisiones que no esté basada en las expectativas de otras personas o en preceptos sociales establecidos, sino en lo que la persona realmente quiere para su futuro.

Rogers (1961) afirma que cuando se logra establecer una relación de ayuda, la persona *“se torna más realista en su modo de conceptuarse a sí mismo. Comienza a parecerse a la persona que querría ser y se valora más; se tiene más confianza y adquiere mayor capacidad de adoptar sus propias decisiones”* (p.43).

El objetivo de crear este tipo de relaciones es, según Lafarga (2005, p. 8-10), generar las condiciones favorables que hacen que la persona tome por ella misma las decisiones de su vida influyendo positivamente a la otra persona para que se aventure en su búsqueda. Ayudar a abrir el camino para un mejor estilo de vida que vaya de acuerdo con lo que la persona realmente quiere, porque se conoce y se acepta. Esta es la aplicación que a través del desarrollo humano se puede aportar a este problema que genera mucho estrés o frustración en los jóvenes como se mostrará más adelante.

La metodología que se busca implementar para llevar a cabo este proyecto de intervención es la llamada metodología investigación acción. Elliot (1993) la define como el estudio de situaciones sociales con la finalidad de mejorar la calidad de las acciones dentro de ellas, y esto es precisamente lo que se quiere lograr. No es cambiar la toma de decisión o que se implemente otro proceso, es dar las herramientas necesarias al joven para que tome una

decisión de mayor calidad y esto repercute en una mejor calidad de vida (Latorre, 2003, p. 3). Se aclara que no se hará todo el proceso que sugiere esta metodología, sino simplemente se planteará un problema sentido por la población que se atiende, se recogerá la información sobre el proceso y se evaluará la utilidad de lo hecho.

Para dar cuenta de lo ocurrido, se utilizó una herramienta proveniente de la etnografía, que es la observación participante, con la que se pretende dar cuenta de *“lo que la gente hace, como se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra”* (Woods, 1989, p.18).

Esto es relevante porque cada persona es diferente y, a pesar de que de cierta forma están viviendo la misma situación, en cada uno de ellos se va a generar de forma distinta y es importante que con cada uno se trabaje de acuerdo con su marco de referencia. En este punto es donde se regresa al desarrollo humano, en el cual la relación que se busca crear con la persona está basada en la aceptación positiva incondicional, ayudar a la persona a *“eliminar las barreras que lo sofocan, conseguir que acepte su propia realidad y se atreva a ser quien es”* (Rogers y Kinget, 1967, p.8).

El presente trabajo se divide en seis capítulos; en el primero se encontrará la manera en que se determinó que la mala decisión de carrera es un problema para la sociedad, se muestra información de personas que fueron afectadas por tomar una mala decisión de carrera, las causas, consecuencias, la forma en la que estas personas lo afrontaron e información de la situación del problema en México. También se incluye el estado del conocimiento actual en el contexto con datos en mundiales y cómo el problema puede ser abordado desde la práctica del desarrollo humano.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que explica la teoría en la cual está basada la intervención. La corriente teórica que se utiliza es la de la Psicología Humanista de la cual se deriva el desarrollo humano y el enfoque centrado en la persona que son las bases para las sesiones de facilitación que se llevaron a cabo.

En el tercer capítulo se aborda la parte metodológica que se llevó a cabo para sustentar el trabajo, principalmente la metodología de la investigación acción, la hipótesis de acción, la entrevista como herramienta para recopilación de datos, el análisis de estos y la metodología del marco teórico y del estado del conocimiento.

En el cuarto capítulo se desarrolla el plan de intervención en el que se detalla lo que se llevó a cabo para realizar las intervenciones, los propósitos, la población atendida, dónde y cómo se llevaron las sesiones, el proceso de facilitación por sesión, el cronograma de estas, el desarrollo de cada una y cómo fueron documentadas.

El quinto capítulo muestra los hallazgos obtenidos y su relación con la teoría. La facilitadora realiza un análisis de las intervenciones del cual obtiene información relevante que se presenta al lector y se sustenta con elementos teóricos.

En el sexto capítulo se presentan los aprendizajes obtenidos por la facilitadora y las conclusiones que se obtienen de los procesos de facilitación. De igual manera se realiza una crítica constructiva del proceso de facilitación, del desempeño de la facilitadora y se anotan áreas de oportunidad, posibles maneras y sugerencias que mejorarían el proceso de facilitación y de aprendizaje de la facilitadora.

Se espera que con la lectura de este trabajo el lector se dé cuenta de la existencia e impacto de una problemática que la juventud enfrenta en una de las primeras decisiones más importantes de su vida, y que una facilitación basada en el enfoque centrado en la persona, del desarrollo humano, tendrá un gran beneficio en ellos y les ayudará a encontrar una mejor manera de tomar sus decisiones basadas en su autoconocimiento. También se espera que los procesos de facilitación que se llevaron a cabo sean una experiencia que ayude a los jóvenes y les sea útil para seguir tomando las decisiones importantes en su vida.

## 1. El problema: La toma de decisiones que no se corresponde con las necesidades e interés de la persona

El objetivo de este capítulo es mostrar que muchos jóvenes tienen un proceso erróneo en la elección de carrera universitaria. *“Problema refiere un obstáculo cuando designa a aquello que no ocurre como debiera o como se quisiera que aconteciera. Es una situación adversa”* (García y García, 2005, p. 7). En este caso la mala decisión en la elección de carrera profesional de los jóvenes es un problema ya que no está ocurriendo como se quisiera que fuera. El ideal es que ésta fuera acertada en primera instancia. Identificar este interés se llama fase de exploración del problema ya que es *“el momento en que el investigador observa en la teoría o en la práctica algo que despierta su interés”* (García y García, 2005, p. 40).

### El contexto de la elección de carrera profesional

El problema de tomar la decisión de qué carrera profesional elegir es real, *“algunos estudiantes manifestaron su preocupación por su dificultad para decidirse por alguna carrera”* (Kohan, 2004, p. 75), y es precisamente esta dificultad la que trae como posibilidad una elección errónea de la misma.

Esta elección llega en un momento de la vida del adolescente cuando generalmente no tiene las herramientas necesarias para tomar una decisión. *“El adolescente al salir de preparatoria se encuentra con que se le pide que elija una carrera profesional, cuando probablemente no tiene ni los elementos de información suficiente, ni la edad, ni la madurez necesaria para hacerlo”* (Hernández Vargas, 1979, p. 3).

La responsabilidad de la orientación vocacional es del maestro encargado de ello en la preparatoria; en este caso el objetivo de la intervención es preparar al joven para la toma de estas decisiones dentro del contexto del desarrollo humano (Martins, 2014). Un acompañamiento desde el desarrollo humano que le permita el autoconocimiento puede ser muy beneficioso ya que *“en algunos casos los síntomas de estrés impedían que los jóvenes pudieran pensar claramente acerca de su necesidad de información y orientación”* (De Kohan, 2004, p. 75) otra situación que menciona es que

Algunos estudiantes manifestaron su preocupación por su dificultad para decidirse por alguna carrera, a otros les resultaba difícil concentrarse para buscar información

y otros realmente no parecían capaces de enfrentarse a las circunstancias de comenzar un nuevo rol, como estudiantes universitarios (De Kohan, 2004, p.75).

Los datos recopilados en las entrevistas previamente realizadas sobre la mala decisión de carrera coinciden con lo que De Kohan (2004) presenta como dificultades que usan los jóvenes que están teniendo una dificultad de elección como lo son el no dormir, el no buscar información adecuada, el no sentirse a la altura de sus compañeros, entre otros. También tienen relación con lo que menciona Hernández Vargas cuando dice que

Si se registraran de una manera sistemática las opiniones de los adolescentes en relación a un probable cambio de carrera cuando ya se ha iniciado una, probablemente se encontraría que un alto porcentaje lo consideraría como una pérdida de tiempo, o como un fracaso, o como un desperdicio de recursos, económicos principalmente. Este tipo de opiniones permite deducir que la elección se plantea como una decisión de la cual el individuo no puede dar marcha atrás, como un evento aislado de la corriente del desarrollo.

Es probable que esta circunstancia, aunque no está comprobada, sea una de las causas de que la decisión vocacional tenga ciertos matices amenazantes que producen angustia y que impiden visualizar otras alternativas probables de elección (Hernandez, 1979, p. 4).

De Kohan (2004) realizó una serie de tres pruebas entre un grupo de estudiantes que estaban teniendo dificultades para elegir su carrera y otro que no las tenía y llegó a la conclusión de que todos los estudiantes eran saludables mentalmente pero que algunos de ellos tenían una renuencia a la toma de decisiones debido a una baja autoestima la cual es necesaria para tener seguridad en la toma de estas. Al confirmar que este proceso en la vida del joven no involucra ningún problema psicológico en general, entonces el campo del desarrollo humano es aplicable.

En una ponencia dada por Buentello (2013), cita a Martinez diciendo que *“la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ofrece la cifra de 39% como promedio nacional de eficiencia terminal”* (p.4) y dice que *“la deserción escolar es un problema educativo, que afecta el desarrollo del alumno que está dejando de asistir a la escuela y también de la sociedad en la que se desenvuelve”* (p.4).

Los jóvenes deben

Asumir un compromiso con su propia formación y terminar la carrera satisfactoriamente; sin embargo, para muchos sólo son buenos deseos, ya que la mayoría de los abandonos se dan en los primeros semestres (1º. a 4º formación básica), pues los sistemas académico y social constituyen demasiado “peso” y comienza a darse cuenta que para conseguir lo que optimistamente consideró motivos de impulso para la carrera, son obstáculos difíciles de superar (Buentello, 2013, p. 6).

Uno de los factores para la deserción que menciona Buentello (2013) son

Las características personales del estudiante y la deficiente orientación vocacional recibida antes de ingresar a la licenciatura, lo que provoca que los alumnos se inscriban en las carreras profesionales sin sustentar su decisión en una sólida información sobre la misma (p.11).

Buentello (2013) también menciona que este problema es importante a nivel nacional ya que *“las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional”* (p.6). Esto genera un costo que en México se estima *“es de entre 141 y 415 millones de dólares”* (p.10).

Para plantear el problema de manera tangible se toman como ejemplo los datos obtenidos de universidades en México;

La Facultad de Administración y Contaduría de Piedras Negras, Coahuila, proporciona los datos de ingreso y deserción en las últimas 4 generaciones (2005 – 2009; 2006 – 2010); 2007 – 2011; 2008 – 2012): En el ciclo escolar de (2011-2012), las carreras de Lic. en Administración de Empresas (LAE) y de Lic. en Contaduría (CP) ingresaron 201 alumnos, de los cuales solo egresaron 95 alumnos (47%), reprobaron 64 alumnos (32%) y la deserción fue de 42 alumnos (21%) (Buentello, 2013, p. 7).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) muestra que en el ciclo escolar 2015-2016 egresaron 33,059 alumnos de los 43,700 que ingresaron en el ciclo escolar 2011-2012 y, aunque la diferencia de 10,641 alumnos es considerable, no representa ni el 10% de los 147,640 alumnos que en el ciclo escolar 2012-2013 hicieron un cambio de plantel (cambio de facultad) y de los cuales algunos debieron graduarse en el ciclo escolar pasado (UNAM población escolar 2000-2017, 2017). Si se considera que solamente 3,933

estudiantes decidieron suspender temporalmente sus estudios sin realizar un cambio de carrera, esto deja con un saldo de 110,648 alumnos que por diferentes motivos no se han graduado aún. No es de extrañarse que con este volumen de rotación la UNAM haya creado un sitio web para realizar personalmente los cambios en el sistema y parte de su reglamento indica que una vez hecho el cambio de carrera no es posible revertirlo (UNAM Población Escolar Primer Ingreso, 2017).

Otra universidad mexicana es el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se realizó una consulta con el departamento de Servicios Escolares y se encontró que el porcentaje promedio de cambio de carreras representa un 20% de los alumnos inscritos a un plan de estudio tomando como referencia datos de los cursos escolares ordinarios desde primavera 2011 hasta otoño 2016. Los semestres dónde se presentan el mayor número de cambios de carrera son los primeros dos, sin embargo, en algunos casos no deja de haber cambios hasta el último semestre (Morelos, comunicación personal, 02 de mayo 2017).

En el periodo ordinario primavera 2017 se registraron 175 cambios de carrera en esta institución siendo las licenciaturas en tecnologías o informática las más afectadas. Las que tuvieron mayor rotación fueron Ingeniería en Redes y Comunicaciones y la Ingeniería en Sistemas Computacionales. La siguiente área con mayor afectación fue el departamento de Economía, Administración y Mercadología siendo principalmente la carrera de Administración de Empresas y Rendimiento la que más cambios presentó (Morelos, comunicación personal, 02 de mayo 2017).

Lopez y Morales (2009, p.4) indican que existen investigaciones aplicadas en las que se encontró que los estudiantes muestran un desconocimiento elevado de los programas formativos como las realizadas por Molina y Fernandez en 2007. También *“algunos de los motivos de la inadecuada elección de carrera es que en dicho proceso intervienen las características propias de la persona, sus capacidades intelectuales, sus aptitudes específicas, sus intereses, sus valores, sus necesidades y sus características de personalidad”* (Alonso en Lopez y Morales, 2009, p.5).

Uno de los resultados que arrojó el estudio que realizaron Lopez y Morales (2009) es que *“en ING todos los alumnos identificados con una segunda carrera cursada, no la concluyeron, lo que implicaría que para ese .87%, la carrera en la que se encuentran matriculados, constituye un tercer intento por completar estudios de nivel superior”* (p.14), lo que indica que hay jóvenes que pueden llegar a tomar una decisión errónea 2 veces y al

determinar los motivos encontraron que “ en ING el principal motivo, tanto para la primera como para la segunda carrera, fue insatisfacción” (p.15).

De acuerdo con un artículo escrito por Notimex en 2011 con datos obtenidos del Instituto en Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) y Vocación Central, “siete de cada 10 jóvenes manifiestan dudas sobre la elección de su carrera profesional, y se estima que tres de cada 10 estudiantes cambian su licenciatura en su primer año de universidad, debido a una equivocada elección” (Montero en Notimex, 2011). A esto se añade otra nota del periódico Excélsior (2015) llamada “40% se equivoca en la elección de carrera”, en donde se informa que solamente dos de cada 10 alumnos que inician una carrera profesional la termina, en esta nota se encuentra la opinión de Telma Ríos, Directora de Orientación Educativa de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM ella indica que:

Elegir una carrera no es una decisión que se toma de un día para otro ni con un solo instrumento, la elección de una carrera es un proceso y como tal hay que seguir una serie de pasos que les permita a los jóvenes reflexionar no sólo acerca de qué carrera van a elegir sino desarrollar un proyecto de vida en donde la carrera forme parte y les permita acceder a un estilo de vida diferente en lo personal. Y en lo social necesitamos también que los alumnos estén mejor preparados y que se involucren en sus diferentes carreras para que puedan intervenir en la sociedad en los diferentes campos que hay para atender toda la serie de problemáticas que vivimos (Ríos en Toribio, 2015, p.1).

La nota también proporciona estadísticas obtenidas de reportes del Instituto en Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) y Vocación Central, en las que se indica que entre un 30% y 40% de los jóvenes mexicanos se equivoca al elegir una carrera profesional. En esta también se enlistan algunas de las consecuencias que se mencionan a continuación:

Los riesgos de una mala elección, a decir de los expertos, son múltiples y van desde la frustración, la deserción escolar y más tarde la subocupación laboral. Tan es así que cada año egresan unos 450 mil jóvenes de las universidades en el país, pero seis de cada diez no pueden desarrollar el conocimiento que adquirieron en el aula, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo y de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (Toribio, 2015, p.1).

Citando a Telma Ríos en el artículo de Toribio (2015),

Muchas veces se quedan con lo que les dicen sus familiares, lo que les dicen sus amigos, las personas cercanas a ellos, o con las ideas que ellos se forman a través de lo que ven en los medios de difusión y que muchas veces estereotipan las profesiones y los hacen estar muy interesados en cuestiones de tipo forense, por ejemplo, porque ven muchos programas relacionados con eso (p.1).

Esta afirmación coincide con las respuestas que se obtuvieron en las entrevistas realizadas para este trabajo a jóvenes que habían pasado por esta situación. Otra de las respuestas obtenidas fue que la orientación vocacional que se ofrece en las preparatorias no es suficiente y coincide con el artículo del periódico Excelsior donde menciona;

Al respecto, Ana Paula Rodríguez, de Vocación Central, coincidió en que no basta con un solo instrumento, como el típico test que se aplica en las escuelas para ayudar a los estudiantes a la elección de una profesión, toda vez que, si bien puede arrojar algún tipo de interés o aptitud, tampoco es suficiente para asegurar que el joven tome una decisión correcta a partir de éste (Toribio, 2015, p.1).

Es importante que el joven desarrolle el autoconocimiento necesario que le permita tomar una mejor decisión,

Un buen proceso de orientación vocacional permitirá que la persona descubra quién es, qué quiere, cuáles son sus gustos e intereses profesionales y sus habilidades, además de que tomará consciencia de la forma como decide o elige, ya que elegir una carrera es tomar una decisión (Montero en Notimex, 2011)

A continuación, se presenta una tabla de Teorías de Deserción mencionadas en Barrón y García (2011, p. 97);

Tabla 1. *Teorías de la deserción (Tinto, 1987)*

Teorías	Supuestos
Teorías psicológicas	La conducta de los estudiantes refleja atributos propios y específicos relacionados con las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad y capacidad). Es posible distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores, por los atributos de su personalidad que determinan diferentes respuestas a circunstancias educativas similares.
Sociales y Ambientales	<p>El éxito o el fracaso estudiantil son moldeados por las mismas fuerzas que configuran el éxito social en general y que definen el lugar que los individuos y las instituciones ocupan en la sociedad. Son elementos de predicción importantes del éxito escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• el estatus social individual</li> <li>• la raza</li> <li>• el sexo</li> </ul> <p>La deserción refleja el deseo intencional de las organizaciones educativas de restringir las oportunidades educativas y sociales a determinados grupos, aunque se declare lo contrario.</p>
Fuerzas económicas	El estudiante contrasta los beneficios vinculados a la obtención de un determinado grado en una determinada institución, con los recursos financieros necesarios para hacer frente a la inversión que supone estudiar en la universidad.
Organizacionales	El efecto del tamaño, la complejidad institucional, los recursos disponibles, el ambiente y la existencia de estímulos diversos sobre la socialización de los estudiantes.
Interaccionales	La conducta estudiantil es resultado de la interacción dinámica recíproca entre los ambientes y los individuos.

Las estadísticas, estudios y opiniones aquí mostradas denotan la existencia del problema y la necesidad de solucionarlo.

## El proceso de elección de carrera y los factores involucrados

La carrera universitaria que se elige estudiar es una de las decisiones más importante de la vida de un individuo porque va a marcar el curso que ésta va a seguir; sin embargo, se presenta en un momento en el que la persona pasa de adolescente a joven adulto responsable y, por lo general, no se tienen todos los elementos para tomar la decisión ya que frecuentemente hay una falta de conocimiento de las opciones y falta de autoconocimiento.

### Autoconocimiento

Uno de los aspectos fundamentales para la toma de decisiones es el autoconocimiento que la persona tenga de sí, lo cual no es tarea fácil especialmente cuando se vive en una sociedad llena de factores que tienden a alejar a las personas de su verdadero yo para tener un sentido de pertenencia o cumplir con expectativas familiares o sociales.

Una definición del autoconocimiento según Sutton 2016, es el grado de conocimiento consciente que una persona tiene de sí mismo y de cómo es su interacción con otros. Otra definición de Silvia y Duval, en Sutton 2016, es como el proceso de comparación entre acciones actuales contra estándares internos, en este caso, la persona tendría que hacer los cambios necesarios en su comportamiento para reducir la inconsistencia entre ambos.

El autoconocimiento según Fenigstein, en Sutton 2016, también puede ser tomado como la tendencia de una persona a reflexionar sobre sus procesos psicológicos, experiencias internas y relaciones interpersonales.

Durante la adolescencia el joven está en un proceso de cambio constante y para fraseando a De Visco y De Barbenza, 2008, el desarrollo psicológico cobra vital importancia ya que éste también va a un ritmo acelerado, se producen cambios significativos en la vida del joven y por eso la necesidad de que el joven *“establezca contacto con sus necesidades reales”* (p. 165).

### Autoconocimiento como factor de mejora

Una creencia puede ser una experiencia perceptiva que las personas obtienen de los demás tomando su testimonio como una secuencia lógica que hace que el individuo justifique su propia creencia basada en la de alguien más. Prades, 2015, también afirma que la base de los deseos y creencias de una persona es el bienestar psicológico.

Existen estudios que demuestran que un mayor autoconocimiento genera beneficios relacionados con *“un bienestar psicológico positivo”* (Sutton, 2016, p. 645) que fomente creencias basadas en lo que la persona realmente cree y no en lo que ve en su contexto. También hay expertos que lo consideran como un medio para aliviar la angustia psicológica y puede ser un camino de autodesarrollo para las personas según el autor.

Un estudio realizado en Reino Unido, por Anna Sutton en 2016, cuyo objetivo era avanzar en la comprensión del autoconocimiento como un factor de importancia para el bienestar psicológico reveló que *“la autorreflexión y la introspectiva generan resultados beneficiosos para las personas”* (Sutton, 2016, p. 645).

Existe otro estudio realizado por De Visco y De Barbenza en 2008 cuyo objetivo era indagar si los grupos de autoconocimiento favorecen realmente el desarrollo personal e incrementan la esperanza y la autoestima en jóvenes universitarios, éste se llevó a cabo mediante 8 sesiones de grupo después de las cuales *“el análisis de los resultados mostró un incremento significativo en los niveles de la esperanza y de la autoestima”* (De Visco et al, 2008, p.163).

Cuando se facilita en los jóvenes el conocimiento de sus potencialidades y limitaciones se favorece el desarrollo personal, De Vizco y De Barbenza 2008, es necesario que se les ayude a que incrementen su autoconocimiento y su autoaceptación tomando como base la perspectiva de Rogers que indica que la autoestima implica el conocimiento, aceptación y por lo tanto el aprecio de las características personales lo que permitirá al joven desarrollar sus potencialidades. Cuando esto sucede el joven será capaz de dar sentido de su propia existencia y tener esperanza de su futuro lo que va alineado al objetivo del desarrollo humano que es liberar a la persona para que pueda ser quien es.

#### Toma de decisiones

Como se ha comentado anteriormente, la toma de decisiones no es tarea fácil. Existen diferentes factores que intervienen; desde la cultura donde la persona se desarrolla, sus deseos y expectativas personales, sus necesidades y lo que la persona cree que los demás esperan de ella.

Existe literatura acerca de la psicología adolescente en la cual, según Luna y Laca 2014, se indica que la toma de decisiones a esa edad está influida por factores como la madurez del cerebro, la percepción que el joven tenga del riesgo, el proceso cognitivo que siga para procesar información y el papel que juega la familia, entre otros.

Hablando de una toma de decisiones tradicional, Brock et al 2014 afirman que se asume que la persona está informada de las opciones que tiene o al menos sabe de dónde tomar la información necesaria para decidir. En base a entrevistas que se realizaron para efectos de esta intervención, se llegó a la conclusión contraria.

Los jóvenes no tienden a buscar suficiente información y las fuentes de las cuales la toman, lejos de ser personas con buena preparación o prestigio, son fuentes como programas de televisión, compañero de clase o familiares que les ayudan a orientarse.

Las consecuencias de tomar una mala decisión de vida y carrera pueden ser permanentes, por lo que la propuesta de un acompañamiento que permita a los jóvenes actuar con libertad y consciencia acerca de la decisión que van a tomar les brindará una mayor seguridad de la misma.

#### Proceso para la toma de decisiones

Se han desarrollado investigaciones para explicar el proceso de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre *“conceptualizando el papel que juegan diversos procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que establecen limitaciones a la acción del sujeto racional”* (Luna y Laca, 2014, p.42). Estos modelos toman en cuenta la situación de estrés que se genera en un momento de toma de decisión.

Janis y Mann, en Luna y Laca 2014, sostienen que la toma de decisiones conlleva a conflictos internos que generan dudas por lo que el sujeto evita el problema y aplaza la toma de decisión. El modelo está basado en que debido a esto el individuo tendrá fuertes deseos por terminar lo más pronto posible con el problema y precipitará la decisión. Existen tres patrones que la persona podría seguir;

- a) Vigilancia, cuando el sujeto es optimista respecto a encontrar una solución y cree que tiene el tiempo suficiente para buscar sistemáticamente la información relevante y evaluarla razonadamente;
- b) Hipervigilancia, cuando el individuo cree que es posible encontrar una solución, pero piensa que el tiempo de que dispone es insuficiente de modo que, en un estado próximo al pánico, busca frenéticamente información de manera desordenada y se ve presa de altos niveles de estrés;
- c) Evitación defensiva, cuando el individuo es pesimista respecto de encontrar una solución e intenta escapar del conflicto evitando tomar una decisión, ya sea

posponiéndola (aplazamiento o procrastinación), transfiriéndola o racionalizando la alternativa más accesible (Luna y Laca, 2014, p.44).

Es común que las clases o sesiones de orientación que los jóvenes reciben para tomar una decisión de carrera profesional sean de seis meses a un año antes de tenerlo que hacer por lo que su tiempo es limitado y el joven podría caer en esos escenarios. Luna y Laca realizaron un estudio cuyo objetivo era analizar la estructura factorial del Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones, y estudiar las relaciones entre los factores identificados y la Autoconfianza, con la finalidad de conceptualizar la toma de decisiones de los adolescentes en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión.

En el resultado *"se identificaron tres factores interpretados como patrones de toma de decisiones en adolescentes: a) Vigilancia, b) Procrastinación / Hipervigilancia y c) Transferencia. La autoconfianza resultó tener un efecto positivo sobre Vigilancia, y un efecto negativo sobre los otros dos patrones"* (Luna y Laca, 2014, p.40).

Otro modelo para la toma de decisiones es el mapa de dos dimensiones que compara la transparencia de la decisión contra la influencia social en un diagrama. *"Cuando la persona que toma la decisión se mueve de sur a norte, la precisión en el entendimiento de qué opción es la mejor incrementa. Cuando la persona que toma la decisión se mueve de oeste a este, la fuerza de la influencia social se incrementa"* (Brock et al, 2014, p.6).

De este mapa se hizo un estudio en 2014 para medir su efectividad en el uso para medir la transparencia de las decisiones y se determinó que sí es efectivo por lo que podría ser una herramienta para efectos de qué tan influenciable es el joven.

#### Fuentes de influencia en la toma de decisiones

Tomar decisiones personales debiera ser una tarea completamente individual influenciada solamente por los deseos y necesidades del sujeto, sin embargo, este no es siempre el caso.

Actualmente el mundo está completamente globalizado, las personas reciben diferentes estímulos constantemente que provienen de amigos, familia y sociedad en general. Existe un patrón de comportamiento que es asumido por las masas como el correcto y por lo tanto las personas, muchas veces, no pueden expresar su verdadero yo y en ocasiones se hace más fácil ajustar *"su comportamiento porque piensan que el comportamiento de otros provee información de diagnóstico y por su deseo explícito de cumplir con las expectativas de su grupo"* (Young et al, 2014, p.746).

El proceso de ajustar la personalidad al grupo para alcanzar metas personales se le denomina, según Young et al 2014, conformidad social. Young et al, realizó un estudio para comprobar que cuando una persona está indecisa entre diferentes opciones y observa la decisión de otra persona en su grupo social, es muy probable que esa opción sea elegida de forma mímica por el sujeto original convirtiendo a la decisión en un default social. El resultado del estudio fue positivo.

De acuerdo con este patrón de conformidad social, según Young et al 2014, existen dos tipos de influencias sociales. La influencia informativa que es cuando se acepta como evidencia de la realidad la información que otra persona proporciona y por tanto se adaptan a ese comportamiento tomándolo como certero. La influencia normativa por su lado es la basada en el deseo de cumplir expectativas para pertenecer a un grupo.

Según Young et al, 2014, el comportamiento mímico es un proceso automático e inconsciente en el cual las personas imitan los comportamientos y gestos de sus compañeros, esto aumenta la afinidad entre los individuos que interactúan y por lo tanto las decisiones que se toman pueden estar constantemente influenciadas por este fenómeno sin que el individuo lo note. "*Los defaults tienen un impacto substancial en la toma de decisiones cuando no se tienen preferencias claras*" (Young et al, 2014, p.750).

Una conclusión sería que entre más indecisión exista en el joven, mayor es la probabilidad de que su decisión esté influenciada por la sociedad y no sea un deseo real que vaya de acuerdo con sus aptitudes, habilidades, y principalmente, a lo que realmente quiere hacer de su vida. Una forma de protegerlo de esta influencia social es darle el espacio para que logre ser quien es.

#### Orientación Vocacional

Dentro de la decisión de carrera profesional un concepto de gran importancia es la orientación vocacional. Gravini y Pineda, 2009, la definen como un "*proceso que apoya el desarrollo humano de los educandos, quienes deben tomar una decisión trascendental en su vida [...] que terminará de configurar su personalidad*" (p. 112).

Norzagaray, Montañó y Maytorena, 2011, marcan como objetivo de la orientación vocacional el fortalecer el proceso de toma de decisiones ya que promoverá una reflexión sobre sus intereses, valores y aptitudes para identificar y elegir entre diferentes opciones que ayudarán al joven a construir su proceso de vida. La Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, indica que "*una de las principales tareas de la orientación*

*educativa es la búsqueda de soluciones integrales a problemas o necesidades de desarrollo personal y social de los estudiantes, con la participación de la comunidad educativa"* (Norzagaray et al, 2011, p.33).

Gravini y Pineda, 2009, establecen que *"la orientación vocacional se puede concebir como un proceso que apoya el desarrollo humano de los educandos, quienes deben tomar una decisión trascendental en su vida [...] que terminará de configurar su identidad personal"* (p.112).

Parfraseando a Fuentes, la orientación vocacional surge en un ambiente religioso que se traspa a un ambiente laboral después de la revolución industrial y llega a México en 1952. Es hasta 1972 que la Secretaría de Educación Pública le da la importancia para incorporarla en las escuelas y en 1984 introduce el Sistema Nacional de Orientación Educativa que es el que comúnmente se tiene en las escuelas preparatorias a través del cual los estudiantes pueden hacer una mejor elección de su carrera utilizando mejor los recursos destinados a su formación.

Existen modelos de orientación vocacional, según Norzagaray et al 2011, que utilizan la congruencia como principio para elegir la carrera de acuerdo los intereses y aptitudes de la persona, la congruencia es uno de los principales conceptos del desarrollo humano.

#### Factores que influyen

Estando el joven en un momento de su vida en el que existen muchos cambios, se encuentra en un momento de vulnerabilidad por lo que el no tener las herramientas que lo ayuden a tomar una decisión basada en el autoconocimiento aumenta la probabilidad de que se incline por una elección incorrecta.

Gravini y Pineda, 2009, denotan una serie de elementos que determinan los intereses vocacionales de los jóvenes, entre ellos; la familia, el género, las tendencias sociales en el contexto en el que se desarrolla el joven, la creencia que tenga el joven sobre su autoeficacia y la capacidad de alcanzar niveles de rendimiento y expectativas, la autoestima y el locus de control interno, y la información que se tiene acerca de las carreras. Al menos un tercio de estos factores se podrían cubrir si el joven llevara un proceso de autoconocimiento con las técnicas del desarrollo humano.

Norzagaray et al, 2011, indican que muchos jóvenes se basan en modas, el prestigio, influencia de amigos, gustos pasajeros, presiones familiares, medios de comunicación, entre otros que nos llevan a tomar decisiones contrarias a nuestra persona.

La familia es uno de los factores de influencia más grandes, según Fernandez et al 2016, ya que es el principal núcleo donde se desarrolla la persona, la tarea de los padres es esencial en este proceso ya que durante la adolescencia es común que los jóvenes necesiten que sus padres se sientan orgullosos y se interesan en ellos, si los padres creen en sus capacidades y confían que tomarán una buena decisión, los jóvenes a su vez también creerán en ellos mismos.

Otra forma de influencia de los padres que es de forma indirecta es cuando el adolescente pretende imitar el estilo de vida que ellos tienen porque lo percibe como algo bueno por lo que tiene un sentido positivo, pero en el otro extremo el joven, si percibe el estilo de vida como no adecuado y poco satisfactorio podría tomar una decisión basada en el hecho de simplemente no vivir así y eso puede ser un factor de influencia negativo según Fernandez et al, 2016.

En 2016 Fernández, García y Rodríguez, hicieron un estudio para analizar las verbalizaciones expresadas por padres y madres de estudiantes de educación secundaria acerca de las elecciones académicas de sus hijos e hijas con el propósito de examinar qué factores influyen en su proceso de decisión vocacional y el resultado fue que,

Las familias están muy implicadas en la toma de decisiones, si bien respetan las elecciones de sus hijos e hijas. La mayoría de los padres muestran una preferencia a que sus hijos e hijas realicen estudios universitarios y reflejan, además, que los adolescentes han podido sentirse influidos por su propia actividad profesional. Asimismo, casi todos verbalizan unas elevadas expectativas respecto del futuro académico de sus hijos e hijas (Fernandez-García et al, 2016, p. 1111).

Aislar a una persona para protegerla de las influencias no parece ser un camino favorable, pero apoyarla para que aprenda a discernir de las influencias negativas o a entender que viene de él y qué viene del mundo es posible y aporta para que la persona tome una buena decisión. Si los jóvenes eligen una carrera por su propio gusto, se va a reflejar en ellos ya que demuestran mejor rendimiento académico, menor deserción escolar y mejores estrategias de aprendizaje como establecen Gravini y Pineda, 2009.

¿Cómo se aborda actualmente?

Diversas organizaciones mundiales han catalogado como problema social la elección de carrera, en 2012 las Naciones Unidas estableció que una de las causas de desempleo era la mala decisión de carrera profesional, Ogutu et al 2017. La Orientación Vocacional surge

para afrontar el problema social que se ha generado por la dificultad que representa la elección de carrera profesional ya que esta presenta una alta incidencia y tiene múltiples consecuencias, sin embargo, las técnicas utilizadas no han sido suficientes para disminuir el problema, como lo establece Fuentes, 2010.

Una de las principales propuestas según Norzagaray et al, 2011, es que las instituciones de educación media superior refuercen las áreas de orientación vocacional para que los jóvenes dejen de elegir incorrectamente su carrera profesional, y en ese mismo año la Organización Mundial del Trabajo atribuyó ésta mala decisión también a que en las escuelas no hay educación temprana que prepare a los jóvenes para tomar esta decisión (Ogutu, 2017), pero hay países como España en donde los resultados de la encuesta nacional MEC, del sistema educativo, indica una baja valoración de la orientación vocacional por parte de los profesores de secundaria y de las familias, según Rivas-Martinez en Gravini y Pineda, 2009.

En México las estrategias que se aplican para la orientación vocacional son limitadas, *"la práctica de orientación profesional que predomina hoy en día en nuestro medio está centrada en pruebas psicométricas por medio de las cuales se intenta medir aptitudes, intereses y habilidades"* (Alonso en Fuentes, 2010, p.238). Cuando se aplican este tipo de prácticas, Fuentes 2010, dice que es el orientador quien elige lo que es mejor para el orientado y esto constantemente confunde a la persona por lo que no son la mejor manera de abordar el problema.

El integrar la orientación vocacional al proceso de desarrollo del joven, la elección de carrera profesional tiene mayores probabilidades de ir orientada a su proyecto de vida ya que *"la autoeficacia en las decisiones de carrera representa la confianza de cada individuo que les permite comprometerse en actividades asociadas a elegir la carrera adecuada"* (Ogutu et al, 2017, p. 21).

#### Importancia de las características personales

Según Gravini y Pineda, 2009, los factores que determinan la elección de carrera pueden ser personales, familiares, sociales y educativos, pero no solo depende de eso el éxito o fracaso de la decisión, también es importante considerar los intereses aptitudes y personalidad del joven para que todo esto en conjunto aporten a una buena elección.

Existen autores que coinciden con que la orientación vocacional sea un proceso continuo desde la infancia y se consolide en la madurez del joven que va a tomar la decisión, Norzagaray et al, 2011, indican que las personas invierten mucho tiempo de su vida estudiando por lo que de esta decisión depende que experimentemos o no un crecimiento personal.

También Reyes y Novoa proponen un proyecto alternativo de comenzar la práctica de orientación vocacional desde temprana edad ya que es cuando las personas comenzamos a moldear nuestra conducta y es ahí donde se pueden crear estrategias que apoyen la exploración de sus habilidades, gustos, intereses hasta llegar a sus sueños y metas.

A pesar de las propuestas existentes, el proceso de orientación vocacional sucede en la adolescencia del joven y es importante mencionar que éste es un periodo muy importante para el desarrollo psicológico del mismo, como mencionan De Visco y de Barbenza 2008, es una etapa de la vida en la que existen muchos cambios significativos en un corto periodo de tiempo y por lo tanto requiere que el joven vaya aprendiendo y procesando todo lo que pasa a su alrededor, su percepción de sí mismo y del mundo cambia también y por eso es importante que contacten con su realidad, lo cual puede darse a través de una relación basada en el desarrollo humano.

En 2006, Cupani y Perez realizaron un estudio en Argentina con el objetivo de verificar la contribución explicativa de cada una de las variables que ayudan a predecir (intereses, rasgos personales, autoeficacia) la elección de carrera. El resultado fue que las variables psicológicas explican el 46% del comportamiento o de las metas de elección de carrera.

La propuesta de esta intervención es que, mediante un acompañamiento personal basado en la relación terapéutica de Egan y la teoría de grupos, el joven logre un autoconocimiento que aunado a una buena orientación vocacional le permita tomar una mejor decisión de carrera profesional,

La elección de una ocupación profesional no debería ser tratada como un evento aislado en la vida del individuo pues se trata de un evento con grandes implicaciones en la vida futura de la persona, siendo producto de la historia interactiva del mismo (Fuentes, 2010, p.239).

Con el acompañamiento basado en el desarrollo humano este aspecto puede ser cubierto y aportar a la orientación vocacional el descubrimiento y aceptación de las características

personales que llevarán al joven a lograr su autoconocimiento a lo largo del proceso y le dará las herramientas para tomar una mejor decisión de carrera profesional.

Una terapia basada en el enfoque centrado en la persona que se implemente en etapas tempranas permitirá que el joven adolescente contacte y descubra las necesidades de ese yo real incrementando la confianza en el mismo para que cuando ocurran estos cambios y llegue el momento de tomar la decisión de carrera profesional, no le sea complicado determinar qué es lo que quiere.

La relación entre el autoconocimiento y la toma de decisiones de carrera

Una vez mostrado el alcance que tiene el problema en la sociedad, en México, es importante analizar sus causas, entender sus consecuencias y plantearlo de una forma que permita su mejor entendimiento.

Después de realizar entrevistas a diferentes sujetos afectados por el problema se encontró que las causas más comunes son cumplir con expectativas sociales, principalmente de los padres y un acceso a los medios de comunicación que confunden a los jóvenes haciéndoles creer que quieren algo solo por lo que representa ante la sociedad y no realmente por lo que ellos quieren hacer o por las cosas para las que son buenos. El joven por lo tanto no busca ayuda para una mejor orientación basada en el auto conocimiento ni investiga acerca de las opciones y lo que conlleva estudiar cada carrera profesional diferente y es entonces cuando sucede una decisión errónea y mal informada. De esto surgen una serie de consecuencias como la frustración, la impotencia, la pérdida de credibilidad y la baja autoestima que afectan psicológica y económicamente al joven y a su familia.

Adelante se muestra con detalle lo anteriormente mencionado y se ejemplifica con datos de las respuestas obtenidas de los sujetos entrevistados. Se encontraron agentes que influyen en las decisiones, el desconocimiento de información como causa, la reacción ante lo que se considera como una decisión equivocada, y las maneras de afrontar una decisión tomada. A continuación, se presentan en el orden en que aparecen cronológicamente en el proceso.

Agentes que influyen

Existen diferentes agentes que influyen en la toma de decisión de carrera, los principales que se encontraron al realizar las entrevistas son los medios de comunicación, en especial la televisión, y los padres. Esto se refleja en la siguiente respuesta que dio una de las entrevistadas:

Yo veía mucho una serie de doctores que se llama Grey's Anatomy y esos doctores tenían una vida increíble por lo que yo pensaba que eso quería para mí, eso mezclado con que mi papá siempre quiso que fuera doctora hizo que pensara que esa era mi vocación, era como si recibiera muchas señale y seguí ese camino (E1\_K, p.1).

Los medios de comunicación en el mundo globalizado influyen mucho en las decisiones de jóvenes que no tienen claro lo que quieren, como se puede observar en esta afirmación, aunando a este comentario se agrega el de la persona de la entrevista tres, que también coincidió con que la televisión fue una de las principales influencias en su decisión cuando dice: *"Sí, estoy segura de que la televisión influyo muchísimo y creo que también unos libros influyeron mucho"* (E3\_T, p.2).

La influencia que ejercen los padres en estas decisiones de carrera se vio reflejada en las entrevistas dos y cuatro en las siguientes afirmaciones hechas; *"yo creo que fue una idea un poco basada en que mi madre también estudió derecho y no la veía como un modelo a seguir"* (E2\_C, p.1). Una de las entrevistadas es una madre cuya hija pasó por este proceso, y al respecto ella comenta que fue impactante darse cuenta lo mucho que ella y su esposo como padres habían influido en la decisión de su hija:

...nos hizo reflexionar en cuánto los padres podemos influir en una decisión de esta magnitud porque el hecho que le digas a tu hijo me gustaría que fueras contador, que siguieras mis pasos [...] los confunde mucho y no se dan cuenta que no es así, que no es por herencia, sino que es una decisión de lo que vas a desarrollar y en lo que vas a ejercer toda tu vida (E4\_M, p.1).

Cuando el joven realmente no sabe lo que quiere entonces escoge lo que se imagina que quiere o lo que los demás quieren para él, y entonces se toma la decisión equivocada.

#### Desconocimiento de las carreras

Se identificaron varias razones de cómo los jóvenes toman una decisión que no es la más favorable y la principal fue la falta de información, tres de las cuatro entrevistadas coincidieron con los siguientes comentarios *"... yo realmente no estaba muy bien informada de lo que era esta carrera, así que me dejé llevar por lo que creí que era y cuando entré ahí me di cuenta de que no era lo que yo pensaba..."* (E3\_T, p.1).

En el comentario anterior se denota la falta de información, a continuación, otro que refleja una consecuencia que trae el no investigar:

...en realidad no investigué de ninguna carrera entonces siempre como que lo tuve en mente, pero ya después que viví la experiencia de esto del trabajo me di cuenta que no era lo mío... (E2\_C, p.2).

Algunos jóvenes no se dan cuenta hasta el momento en el que comienzan a ejercer, sin embargo, hay otros más afortunados como en el comentario de abajo:

Me inscribí en la carrera sin tener idea de lo que era en realidad, de nuevo no tuve ninguna visión real y ahora veo que es algo muy importante en la toma de decisiones realmente investigar (E1\_K, p.2).

Los datos evidencian como el autoconocimiento es primordial en este punto porque cuando una persona sabe lo que quiere entonces puede buscar opciones que se relacionen con esos deseos.

Reacción ante lo que consideran una decisión equivocada

Cuando la persona ya está cursando la carrera y comienza a darse cuenta de que no es lo que quiere, se desata *“una serie de eventos desafortunados”*, utilizando el título la serie de libros escrita por Daniel Handler, ya que comienza un periodo de estrés generado por las múltiples consecuencias de estar en donde no se quiere estar.

Tomando la perspectiva de las jóvenes entrevistadas dos mencionaron que sentían frustración e impotencia y lo reflejan en sus respuestas con frases como *“era algo con lo que yo no iba a poder”* (E3\_T, p.1) o *“no me hacían feliz y me causaba mucho estrés”* (E1\_K, p.1). Las entrevistadas también mencionan que estaban bajo un estado de constante presión; sentían que por más que se esforzaban no destacaban y ven que no van al mismo ritmo de sus compañeros.

Desde la perspectiva de padre de familia, la madre que se entrevistó mencionó que ella cree que esto no es algo que los jóvenes debieran vivir por el impacto que tiene en ellos psicológicamente ver que no pueden con la carrera o que no es lo que ellos querían, ella podía ver el estrés bajo el que se encontraba su hija al buscar encajar de diversas formas y al final no poder.

## Maneras de afrontar la decisión tomada

Las formas comunes que se encontraron para afrontar la situación fueron estudiar hasta altas horas de la noche, buscar asesorías y hacer las tareas con detalle. En la entrevista número tres, la entrevistada menciona con mucha claridad esto cuando dice que:

Creo que, trataba de estudiar más, trataba de leer más, me metía mucho en las tareas, pero fue un semestre muy difícil para mí, yo recuerdo que mis rutinas de clases eran de siete a tres de la tarde, yo llegaba a mi casa a las cinco de la tarde a hacer tareas, me dormía a las dos de la mañana y me levantaba a las cinco de la mañana porque realmente me tardaba y me costaba mucho hacer mis tareas (E3\_T, p.2).

Toda esta serie de sucesos que durante un periodo de tiempo vivieron, les afectó en su ánimo y en su autoestima, estar en un lugar donde no les gusta lo que hacen genera un estado de mucho estrés y frustración en las personas y más cuando a su alrededor los demás si pueden hacer las cosas. La joven de la entrevista número uno menciona lo siguiente:

Me di cuenta que no tenía aptitudes para esas materias, se me hacían muy complicadas, no me gustaban, no me hacían feliz y me causaba mucho estrés. Ya iba a mitad de año y no me llamaba, no destacaba, simplemente no era lo mío, siempre me quedaba atrás, aunque yo quería dar un buen desempeño y me sentía limitada (E1\_K, p.2).

Finalmente llega el momento en que el joven decide cambiarse o no de carrera; dos de las tres personas que se entrevistaron si se cambiaron de carrera hasta que llegaron a la que querían estudiar. Para decidir su nueva carrera estas dos personas coinciden en que esta vez ya se tomaron las cosas más en serio e investigaron opciones, compararon, escucharon consejos y en base a eso eligieron la carrera que si creían que iba a ser buena para ellas. Una de ellas narra cómo ocurrió este proceso de cambio:

Un maestro me dijo que yo tenía el perfil para contador público y me aconsejó que me cambiara porque esa es una carrera más completa, estructurada y con mejores herramientas para manejar un negocio. Yo me sentí más llena, más cercana a mi perfil y comencé a relacionarlo con experiencias pasadas y cosas que hacía de niña que se relacionaban (E1\_K, p.2).

Una vez que comenzaron a estudiar la nueva carrera, el cambio en su vida fue positivo y muy notorio. Ambas mencionan que ya se sentían en un ambiente en el que sí encajaban,

las materias ya no se les hacían tan pesadas y sobre todo se sentían capaces de llevarlas sin importar si el grado de dificultad iba incrementando. Una de ellas habla del impacto positivo:

... al principio yo decía yo no puedo con la carrera, no puedo con la universidad, esto es demasiado. Y cuando entré a primer semestre de Administración Financiera yo ya podía hacer las tareas de todas las materias, podía dormir y no me frustraba, y no es porque fuera una carrera más light a la otra si no que era algo que no me frustraba, ya podía asistir a clases y podía entender lo que hablaban y no frustraba (E3\_T, p.3).

Prevenir todo el estrés y las consecuencias psicológicas que se generan por estar en esta situación es posible ayudando a los jóvenes desde un principio a que se conozcan más a fondo y, de acuerdo con los comentarios escuchados en las entrevistas, si se les aborda de la manera correcta en general estarían abiertos a recibir esta ayuda.

#### Hipótesis de acción

Es necesario tener clara la meta para poder llegar a ella, las acciones que se pretenden tomar para darle una solución viable al problema se definen en lo que llamamos la hipótesis de acción que como Mckernan (2001) menciona es *“el motor de todo el proceso de investigación acción”* (p.1). Parafraseando al autor, sin ésta no hay acción ya que en ella se define el conjunto de actividades que se asume modificarán el problema. Para esta intervención la hipótesis de acción propuesta es la siguiente:

Los jóvenes que están por elegir a una carrera profesional podrían beneficiarse de participar en sesiones que faciliten el autoconocimiento para que su decisión se base en sus necesidades y no en expectativas familiares o sociales. Con ello podrían evitarse las consecuencias emocionales y económicas de una mala elección.

#### Justificación

Esta propuesta es viable de ser abordada por el desarrollo humano porque, como se comentó anteriormente, no representa una enfermedad psicológica en la persona, solo falta de autoconocimiento por lo que las técnicas del desarrollo humano basadas en el enfoque centrado a la persona pueden ayudar individual o grupalmente a los jóvenes.

El desarrollo humano permite que la persona sea lo que quiere ser, como se muestra en el siguiente párrafo:

Este no es un libro de consejos, ni se asemeja de manera alguna a un tratado del tipo "hágalo usted mismo", pero he podido observar en reiteradas oportunidades que estos trabajos han resultado sugerentes y enriquecedores para los lectores. De alguna manera, y aunque en pequeña medida, les han brindado mayor seguridad para decidir y realizar sus elecciones individuales, en su esfuerzo por lograr lo que se habían propuesto ser (Rogers, 1961, p.2).

Es por eso que el desarrollo humano es una herramienta que ayudará al joven a tomar una mejor decisión, si se establecen relaciones facilitadoras con los alumnos que cumplan con las condiciones Rogerianas que Tudor (2011, p.167) enlista:

- 1) Que dos personas estén en contacto.
- 2) Que la primera persona... el cliente, esté en un estado de incongruencia siendo vulnerable o ansioso.
- 3) Que la segunda persona... el terapeuta, sea congruente en la relación.
- 4) Que el terapeuta tenga una consideración positiva incondicional por el paciente.
- 5) Que el terapeuta tenga un entendimiento empático del marco de referencia del cliente.
- 6) Que el cliente perciba, al menos en un grado mínimo, las condiciones cuatro y cinco.

En este caso, los jóvenes se encuentran en un estado de incongruencia por no haber tomado una buena decisión y la facilitadora los va a escuchar. Se podrían hacer talleres de alumnos en los últimos semestres de preparatoria o trabajar con personas individualmente, hacer entrevistas con alumnos de primeros semestres de universidad para ver el porcentaje de ellos que no están seguros de estar en donde quieren estar, que les podría ayudar para tomar una mejor decisión y qué están dispuestos a hacer para resolver ese problema.

El problema es pertinente porque es real; se puede identificar, medir y generar un mayor autoconocimiento.

El desarrollo humano con enfoque centrado en la persona es una herramienta que se utiliza para el autoconocimiento. A través de este proceso de investigación acción se busca demostrar la viabilidad de solución que tendría si se logra implementar antes de la toma de esta primera decisión importante.

La falta de información que los jóvenes tienen debido a que deciden no investigar, como mencionado en algunas respuestas de las entrevistas, es un indicador de la falta de conocimiento sobre sí mismos ya que de lo contrario buscarían información que les permitiera encontrar carreras afines a su forma de ser, deseos y objetivos.

Las consecuencias que puede producir el estudiar la profesión incorrecta pueden variar desde pérdidas económicas, retraso para entrar a la vida laboral, vivir bajo la presión de tener que terminar algo que no te gusta y por lo tanto sentirte estresado hasta vivir frustrado haciendo algo que no te gusta.

Es importante atender este problema en las nuevas generaciones porque de cierta forma es una manera de prevenir una generación frustrada. Para los padres es un ahorro, tratándose de una universidad de paga. Hablando de los estudiantes, el trayecto de estudiar su carrera sería tedioso, no tendrían interés y por lo tanto no tendrían el compromiso.

Lo que se busca al resolver este problema es que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones, seguros de sí mismos, sabiendo lo que quieren, y por lo tanto, generar profesionistas creativos, proactivos e innovadores, pero más que todo, personas que están seguras de lo que son, de lo que quieren y que son capaces de tomar decisiones por ellas mismas.

## 2. Marco Teórico: Desarrollo humano y toma de decisiones

Es difícil asegurar que una persona siempre está preparada para tomar decisiones correctas. Incluso, se podría mencionar un dicho popular que indica que *“uno nunca está listo para las decisiones difíciles”*, pero lo que sí se puede hacer es ayudar a una persona a tener las bases para que tome decisiones, las cuales serán más acertadas y alineadas con sus necesidades e intereses, a través de un proceso de autoconocimiento que será el resultado de un acompañamiento basado en el enfoque centrado en la persona, que es parte de la teoría humanista y del desarrollo humano.

Establecer una relación terapéutica desde el enfoque centrado en la persona con los jóvenes, les puede dar las bases fundamentales para la toma de decisiones de vida. A través de este enfoque se busca potencializar las habilidades de la persona y una de las formas de lograrlo es que aprendan a conocerse, entenderse y aceptarse para tener claras sus necesidades y sus objetivos e ir formando un plan de vida.

Dentro del plan de vida, la toma de decisión profesional es importante, ya que representa la actividad que el joven va a desempeñar, al menos los siguientes veinte años de su vida. Tomar una decisión errónea repercutirá no solo los años durante los cuales estudiará la carrera, también en su vida laboral y personal futura al realizar una actividad que no le gusta. La psicología humanista al enfocarse en el desarrollo integral de la persona permite al joven llegar a conocer sus fortalezas y debilidades lo que le ayudará a determinar que quiere y que necesita para lograrlo.

### Fundamentación Humanista

Para sustentar esta investigación acción se utilizarán teorías, que surgen de la teoría humanista, para dar cuenta de la forma de abordar el problema, es incorrecto mencionar que la teoría se opone a la práctica ya que de cierta forma la práctica está basada en la teoría, la cual *“solo se opone a la práctica cuando los investigadores y los usuarios de las teorías hacen un mal uso de ellas y las toman como elementos inconexos, o cuando se quiere forzar a la práctica a responder una teoría”* (Buenfil, 2002, p.39). Por lo que es justo decir que *“las teorías sirven o no sirven de acuerdo a cómo las ponemos en acción”* (Buenfil, 2002, p.39).

La psicología humanista surge en los Estados Unidos de Norteamérica en los años sesenta y se convierte en la tercera rama fundamental de la psicología, liderada por Abraham Maslow, su enfoque está *“orientado a promover una psicología más interesada por los*

*problemas humanos, que sea: una ciencia del hombre y para el hombre” (Smith en Henao Osorio, 2013, p.87). Uno de los principios pragmáticos de esta teoría es “comprometerse con los valores y la dignidad humana e interesarse por el desarrollo del potencial inherente a cada persona. El punto central de esta visión es la persona tal como se descubre a sí misma y se relaciona con otras personas o grupos sociales” (Henao Osorio, 2013, p.90).*

En 1964 surgen los principios de la psicología humanista, los cuales en resumen son los siguientes:

1. El hombre es más que la suma de sus componentes,
2. La existencia del ser humano se consume en el seno de sus relaciones humanas,
3. El hombre vive de forma consciente,
4. El ser humano está en situación de elegir y decidir, y
5. El ser humano vive orientado hacia una meta.

Esta nueva corriente psiquiátrica buscaba una terapia que le permitiera al ser humano la posibilidad de descubrir su propia autenticidad y personalidad (Quitman, 1989, p. 19-20, 26).

Estos principios son fundamentales para la propuesta de intervención debido a que una decisión de carrera está orientada al desarrollo de habilidades en la persona, que le permitan ejercer lo que quiere, y la forma de saberlo es descubriendo en sí misma sus intereses y necesidades. También en la medida en que sus relaciones interpersonales sean sanas, no tendrían una influencia negativa en la toma de decisión.

Una de las bases de la teoría humanista es la fenomenología cuyo objetivo es, según Moreira 2001, describir al hombre en el mundo, cómo vive su realidad a través de la experiencia y aclarar lo que está en el hombre y lo que está en el mundo. El concepto primario de Husserl radica en que “ ” (Lafarga, 2013, p.53). En otras palabras, se puede decir que el mundo ejerce influencia en la persona y la persona sobre el mundo. Debido a esta relación es importante que los seres humanos tengan el autoconocimiento que les permita definirse de una mejor manera.

## El desarrollo humano

Durante este movimiento de psicología humanista, Rogers fue creando una corriente basada en su práctica, luego fue teorizando para crear las bases del desarrollo humano. Esta se basaba en el consejo no directivo y la psicoterapia centrada en el paciente, y la llamó *“psicoterapia de la libertad”* (Rogers y Kinget, 1971, p.9), la visión de Rogers era que el hombre es el *“arquitecto responsable”* de su destino.

El desarrollo humano *“es el resultado de que dos o más personas se den, a través de la relación [...], la libertad para ser”* (Lafarga, 2005, p.9). Por su parte, Rogers describe su psicoterapia como un *“intento de liberar al hombre”* (Rogers y Kinget, 1971, p.7) ayudándolo a eliminar barreras que no le permiten aceptar su propia realidad y por lo tanto ser quien es. El desarrollo humano busca que la persona en un futuro, después de recibir la terapia, pueda seguir creándose, pensando por él mismo y expresar sus experiencias de forma única en sus palabras y con sus conceptos.

Rogers, 1961, habla de una relación en la cual el objetivo de una de las partes es promover en el otro su capacidad de desarrollarse y mejorar para enfrentar mejor las situaciones de su vida, es decir comprender a la otra persona y ayudarla a utilizar mejor sus recursos. Estas relaciones se pueden dar entre dos miembros o en grupos y crecen en la medida en que las partes generan sentimientos de respeto y agrado mutuo.

Específicamente en México el desarrollo humano tuvo sus raíces en universidades como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Iberoamericana en dónde se entiende como *“una filosofía del hombre, de la sociedad, y de las relaciones interpersonales, que pone énfasis en la autodeterminación, así como una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la búsqueda”* (Lafarga, 2013, p.40).

A través de este desarrollo humano se busca que se creen condiciones que favorezcan la libre decisión de las personas, es decir, proveer ambientes en los que se promueva la armonía de los seres humanos y generar condiciones sociales en las que el hombre se desarrolle y crezca, como lo indica Lafarga (2013, p.45), ya que lo concibe como cualquier forma de facilitar la salud, el bienestar y el crecimiento el cuál se puede entender como *“la evolución del autoconocimiento, la autodeterminación y la autoestima en las personas, en los grupos y en las comunidades”* (2013, p.51).

## El enfoque centrado en la persona

Para favorecer el desarrollo de las personas, el enfoque centrado en la persona pretende *“crear las condiciones para la salud y el buen funcionamiento de la persona en lugar de acometer directamente a la disfuncionalidad”* (Lafarga, 2005, p.8). En este modelo de terapia Rogers y Kinget, 1971, indican que el orientador siempre debe tener una actitud de aceptación y establecer *“las condiciones para que el paciente pueda buscarse y atreverse a ser él al mismo tiempo”* (P.9).

El enfoque centrado en la persona tiene por objetivo activar la tendencia actualizante de la persona, que *“es la capacidad natural e innata de autodesarrollo que posee toda persona y que la llevará al máximo despliegue y autorrealización de sus capacidades”* (Martinez, 2006, p.9). Para Rogers siempre se debe anteponer y valorar a la persona antes que cualquier cosa, la orientación que se ofrezca no debe ir orientada hacia el problema, se debe de caminar al paso y ritmo de la persona, es por lo que está *“centrado en la persona”* (Martínez, 2006, p. 9).

El enfoque centrado en la persona tuvo su desarrollo en cuatro etapas que se pueden sintetizar en las siguientes hipótesis que se fueron desarrollando y probando en diferentes momentos para sustentar el enfoque. Se mencionan a continuación, (Rogers en Lafarga, 2013, p.62);

- a) El proceso terapéutico está fundamentalmente motivado por el impulso de la persona hacia el crecimiento, la salud y la adaptación. La psicoterapia consiste en liberar a la persona de los elementos que obstaculizan su desarrollo normal.
- b) Este proceso está más vinculado con la expresión y clarificación de los sentimientos que con la comprensión intelectual de la experiencia.
- c) La comprensión de las circunstancias del presente inmediato de la persona es más importante que su pasado.
- d) La experiencia de la relación terapéutica – y no la conceptualización de esta – es el elemento determinante del crecimiento en el proceso psicoterapéutico.

Al hablar de una toma de decisiones en un joven que quiere decidir qué carrera estudiar se busca enfocar en la parte sana del individuo, en donde el autoconocimiento le permitirá tomar decisiones por él mismo, a partir del conocimiento de sus intereses y necesidades. Lafarga afirma que *“a través de una relación interpersonal comprensiva, transparente, con*

*una actitud positiva y sin condiciones, se puede desbloquear la capacidad de la persona para satisfacer sus propias necesidades valiéndose de sus propios recursos” (2005, p.8).*

Uno de los objetivos del desarrollo humano es que las personas asuman la responsabilidad de sus vidas haciéndose conscientes de sus pensamientos sentimientos y acciones, y si se tienen las condiciones favorables que faciliten este proceso *“el hombre se desarrolla y crece”* (Lafarga, 2005, p.10). La elección de la carrera profesional está enfocada en el desarrollo y crecimiento de la persona, después de un número determinado de años, el joven se convertirá en un adulto profesionalista por lo que tener un acompañamiento cuyo enfoque esté alineado a esta decisión de vida puede ser muy benéfico.

Un aspecto importante dentro del desarrollo humano es que la persona *“no encuentre nada que lo aparte de sí o lo incite a enmascararse”* (Rogers y Kinget, 1971, p. 9), se trata de que se sienta en confianza con una persona que es como él para que no encuentre obstáculos que provoquen una censura, que lo inciten a ocultar algo o justificar el porqué de sus actos. De esta forma la persona se atreverá a examinarse y, debido a que el enfoque centrado en la persona no es una corriente directiva, no tendrá más remedio que utilizar sus propios recursos para *“admitirse a sí mismo y disponer más libremente de sí”* (Rogers y Kinget, 1971, p. 9).

Los jóvenes están en un ambiente social y familiar que pueden no darles la libertad de ser tal cuál son, por la presión de cumplir con expectativas o por recibir tanta influencia de su contexto que simplemente se pierden intentando ir con la corriente. Es por lo que tener un espacio que cumpla con las características antes mencionadas y en dónde queden aislados de todo el bullicio que está a su alrededor es benéfico y, hasta cierto punto, necesario ya que les permitirá reencontrarse con su verdadero yo.

El autoconocimiento es una de las principales herramientas que permite que las personas fluyan, Rogers marca como uno de sus aprendizajes *“no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto a lo que soy”* (1961, p.26). Cuando una persona aparenta por cumplir con expectativas resulta muy difícil actuar a favor del propio bienestar de esta y esto se podría reflejar en una toma de decisión más influenciada por el entorno que por los deseos de la persona.

A través de la auto observación, Rogers 2005, pudo conocerse mejor, ser él mismo y por lo tanto ser más eficaz. El autoconocimiento permite la aceptación de la propia persona lo cual es importante cuando se trata de definir lo que una persona quiere y necesita, en algunas

ocasiones estas decisiones y situaciones pueden generar un estado de ansiedad o incongruencia en las personas cuando no se cuenta con las herramientas necesarias.

Ayudar al joven a regresar a su estado de congruencia para que tome una mejor decisión es importante ya que la *“congruencia es el aspecto vivencial de la autenticidad”* (Kierkegaard en Rogers y Kinget, 1971, p. 15), autenticidad que los llevará a un mejor conocimiento de ellos mismo y por lo tanto a trascender.

Los principales conceptos de la teoría parafraseando a Rogers, 1959, son; la empatía, que es percibir como si uno fuera la otra persona los acontecimientos con los significados y componentes emocionales que ésta contiene. La consideración positiva incondicional que es cuando,

Todas las experiencias de otra persona relativas a sí misma son percibidas por mí como igualmente dignas de consideración positiva, eso significa valorar a la persona como tal e independientemente de los distintos valores que pueden aplicarse a sus conductas específicas (Rogers, 1959, p.41).

Y el estado de congruencia entre el yo y la experiencia que es *“cuando las experiencias relativas al yo son adecuadamente simbolizadas e integradas al yo y se genera un funcionamiento óptimo del individuo”* (Rogers, 1959, p.38).

Un joven en su proceso de desarrollo personal puede ir adquiriendo estas herramientas para el autoconocimiento a través de una relación facilitadora con base en el enfoque centrado en la persona. Uno de los modelos para facilitar el desarrollo humano es el propuesto por Egan en 1981, este modelo sirve como una guía para que la persona pueda desarrollar las destrezas que necesita para ayudarse y el orientador solamente es un refuerzo para esto.

Este modelo es de desarrollo porque va compuesto por etapas que tienen direccionalidad y son dependientes la una de la otra ya que cada una va a tener éxito en medida de la anterior. Es importante que se sigan en orden, que no sean convertidas en fines y que se evite fijar metas prematuramente (Egan, 1981).

A continuación, se resumen los aspectos más importantes de cada etapa, del orientador y de la persona, en base a lo que en 1981 Egan expuso (p. 28):

- Etapa de pre-ayuda; ésta es únicamente del orientador.

Su meta es atender a la persona, escuchar verbal y no verbalmente, prestar atención y hacer sentir a la persona que se está completamente disponible para ella. En otras palabras, es trabajar y darse completamente a la otra persona.

- Etapa I: Comienza el camino compartido entre el orientador y la persona.

El orientador debe ser empático, su meta es responder con respeto, crear una relación efectiva y con armonía, colaborar con la persona para facilitarle su autoexploración. Las destrezas que debe mostrar son la empatía precisa, el autodescubrimiento, la proximidad, la confrontación y ofrecer marcos de referencia alternos.

La persona por su parte debe explorarse a sí misma, sus conductas experiencias y sentimientos e identificar las formas en las que se está viviendo ineffectivamente. Las destrezas que debe mostrar son escuchar sin estar a la defensiva y el auto-entendimiento.

- Etapa II: Es el proceso integrativo.

El orientador debe entender íntegramente a la persona a través de datos reunidos y ayudarla a ver el “panorama mayor” para que comience su proceso integrativo. Le debe ayudar a identificar sus patrones de conducta y la destreza de integrar toda la información que va descubriendo de sí mismo. En esta etapa las destrezas del orientador van orientadas a establecer un entendimiento preciso del cliente, la etapa es riesgosa porque se puede degenerar en manipulación y control.

La meta de la persona en esta etapa es el auto-entendimiento dinámico. Debe comenzar a ver la necesidad de cambio y aprender su proceso integrativo para identificar sus recursos, especialmente los no utilizados. Las destrezas del cliente deben estar orientadas hacia la acción.

- Etapa III: Facilitar la acción.

El orientador debe ayudar a la persona a dirigir sus planes de acción; colaborando con ella para preparar programas específicos, explorando la amplia variedad de medios para generar cambios constructivos que lo van a ayudar a actuar con su nueva comprensión de sí mismo. Al llegar a esta etapa el orientador debe dominar

todas las destrezas de las etapas previas y aunar la elaboración de programas de acción y el apoyo.

La persona tiene como meta actuar. Comenzar a cambiar sus patrones autodestructivos y destructivos en sus relaciones mediante el aprendizaje de destrezas necesarias para vivir más efectivamente y el desarrollo de nuevos recursos. En esta etapa se requieren destrezas de mayor complejidad para la persona como son la cooperación, el riesgo y actuar efectivamente.

Al comenzar la relación de ayuda, la persona va a estar alejada de su experiencia por lo que el orientador debe ayudarla en la exploración de sus conductas para entenderlas y que, a su vez, vayan despertando fuerzas constructivas al hacerse consciente de las mismas. Éste modelo está más orientado a la persona que al problema debido a que conforme el orientador vaya navegando con la persona en el proceso de ayuda, estos problemas podrían cambiar, pero la persona sigue siendo la misma. El enfoque debe ser poner más énfasis en las metas del cliente y los programas de acción generados (Egan, 1981).

Es importante que, en este modelo, el orientador pueda contestarse una serie de preguntas que Rogers, 1961, indica como claves para que la orientación sea efectiva. Estas preguntas están relacionadas a características que el orientador debe tener o desarrollar respecto a la otra persona; comienzan desde la credibilidad del orientador, su efectividad para comunicarse, su capacidad para experimentar actitudes positivas hacia la otra persona, la habilidad para reconocer su individualidad y la individualidad de la otra persona, la posibilidad de introducirse en el contexto de la otra persona con sutileza y respeto aceptando a la otra persona tal cual es para que no se perciba como una amenaza, le es posible liberar a la persona de las amenazas externas y la capacidad de no limitarse por el pasado y realmente enfrentar a la persona como un individuo en proceso de aceptación.

La manera que Rogers, 1961, encuentra para resolver gran parte de las preguntas planteadas es que para que el orientador pueda acompañar y llevar a una persona en su proceso de desarrollo, debe ser completamente auténtico, aceptar su individualidad y reconocer sus experiencias, es decir, tener madurez psicológica que se va a dar en función del desarrollo que él mismo ha logrado.

También se puede observar que, durante las etapas del modelo de Egan, la persona tiene un rol activo que es ir dando cuenta de su propia existencia, y a través de este autoconocimiento generado finalizar con la aceptación y el cambio positivo, que podría

verse reflejado en una toma de decisiones autónoma enfocada en su persona y no en su entorno. Rogers y Kinget, 1967, proponen que debemos de ser auténticos para que de esta forma seamos completamente libres y así abrirnos verdaderamente a nuestra experiencia.

La lógica ideal que sigue el modelo de Egan es la siguiente; la persona llega pidiendo ayuda y en ese momento el orientador, desde el marco de referencia de la persona, lo ayuda a explorar sus confusiones y su conducta. El orientador siempre debe respetar y entender a la persona para que ésta logre llegar a entenderse y manejar sus asuntos de una forma realista. Después de que esto se logra, el orientador ayuda a la persona a que aprenda a vivir consigo mismo y que ésta sea autónoma e independiente.

El proceso de ayuda se puede decir que fue exitoso cuando la persona aprende a explorarse, entenderse y respetarse. Por lo tanto, la forma de medir un resultado positivo en la mejor toma de decisión de carrera basada en un autoconocimiento sería que el joven, después de vivir un proceso de facilitación genere autoconocimiento que propicie el grado de congruencia entre el yo y la experiencia que le facilite la toma de decisión de carrera y por lo tanto ésta sea menos estresante y más acertada.

### La teoría de grupos

Otro tipo de facilitación es la grupal, en la cual se busca crear las condiciones facilitadoras, pero para un conjunto de personas que van a vivir una experiencia compartida. Para este tipo de facilitaciones basadas en el desarrollo humano Rogers, 1973, no enmarca un proceso técnico para el facilitador, no usa las experiencias de otros, sino que comparte las mismas y con eso se espera que el facilitador pueda formar su propio criterio acerca cómo manejar al grupo de manera que se cree un ambiente de confianza, escucha activa y libertad que permita al mismo fluir sin que esto sea directivo.

Al conformar un grupo, se busca que los participantes vivan experiencias positivas que les permita abrir su panorama y realizar cambios en su vida, Rogers, 1973, comparte que el común denominador para que las personas logran un cambio en su vida es que vivieron algo que fue doloroso y difícil. En esta intervención, los participantes se encuentran viviendo algo difícil que es tomar la decisión de la carrera que quieren estudiar.

El objetivo de un grupo basado en las corrientes humanísticas es propiciar la autorrealización del ser humano enfocado en mejorar sus relaciones interpersonales y comunicación. Barceló ejemplifica al grupo como un ente viviente que pasa por las fases de cualquier ser vivo que son nacer, crecer, reproducirse (dejar algo en las personas) y morir.

Los grupos tienen vida, y tenerla conlleva un ciclo desde su nacimiento hasta su muerte en el cual diversos factores participan incentivando su evolución y es tarea del facilitador evitar su estancamiento y poder darse cuenta cuando es su tiempo de morir.

Es importante que el facilitador le permita al grupo ir creciendo paulatinamente y propiciar el cambio de una etapa a otra en los momentos oportunos. También crear conciencia de que su influencia puede perjudicar el paso de una etapa a otra si lo precipita o lo evita.

Existen seis etapas que en esencia son tres en dos ciclos, la diferencia son los protagonistas. Barceló menciona que las primeras tres son relaciones de dependencia y autoridad, es decir, están relacionadas a la percepción, expectativas y relación que tienen los miembros del grupo con el facilitador. La primera es la fase de expectación y dependencia, en donde los miembros del grupo esperan saber cuáles van a ser el objetivo u actividades del grupo y dependen del facilitador. La segunda es la fase de frustración y contra-dependencia en donde los miembros del grupo sienten que no se han cumplido las expectativas y no están de acuerdo con el facilitador. La tercera es la fase de validación y resolución en donde los miembros del grupo sienten que el facilitador ha logrado cumplir sus expectativas y existe una armonía entre ellos, Barceló 2003.

El segundo ciclo es el de las relaciones de interdependencia, Barceló (2003) indica que son las que suceden entre los miembros del grupo y también pasan por un proceso de expectativa, conflicto y aceptación. La primera es la fase de encantamiento y fuga, es la fase donde el grupo comienza a sentirse cómodo generando un momento de cohesión y relajación en donde el grupo puede tomar cualquier rumbo como si fuesen adolescentes. Después sigue la fase de desencantamiento y lucha, en la cual desaparece ese sentido de "Peter Pan", como lo llama Barceló, y entonces empieza a verse la realidad del grupo en donde existen fricciones entre los miembros y comienzan a existir conflictos, es importante que el facilitador juegue un papel de mediador en esta etapa para que el grupo la pueda sobrellevar con éxito y que ésta sea enriquecedora. Al final llega la fase de validación y cohesión, que es la última etapa en la que el grupo siente que se acerca el final por lo que se comienzan a aceptar las diferencias y a tener discusiones más eficaces orientadas a llegar al propósito del grupo, *"también se expresan sentimientos afectivos que impulsan a una mejor cohesión del grupo que suele potenciar un mayor compromiso de los miembros con la tarea del grupo"* (Barceló, 2003, p.115).

Cada grupo es diferente por lo que cada ciclo es diferente y es posible que algunos vayan en orden con todas las etapas y otros no, también existe la posibilidad de que algunos se estancuen en alguna de las etapas y por lo tanto su muerte sea más precipitada.

La analogía que hace Barceló (2003) al comparar a un grupo con un *“mar de vida”* (p.101) en donde hay tormentas y olas elevadas visibles en la superficie, pero también cuando existe una aparente calma, pero por dentro pueden estarse formando mareas con mucha fuerza, enmarca el comportamiento humano que inevitablemente sucede en los grupos.

Existen cuatro diferentes áreas del grupo que menciona Barceló; el área temática que es el encuadre del grupo, es decir la parte racional. Luego viene el área funcional que es la parte de cómo interactúa el grupo, la llamada dinámica de grupos. Después viene el área lúdica que es la parte de convivencia alegre y sana, pero sigue llevándose en la superficialidad ya que implica una excelente relación entre todos para pasarla bien. Por último, la parte relacional afectiva la cual Barceló llama *“el pecho y el corazón del grupo”* (2003, p.80), ya que dependiendo de cómo sean las relaciones interpersonales entre los miembros, es como el grupo va a funcionar en su generalidad y, como menciona Barceló, un grupo no puede reflejar lo que no es, por lo que esta parte que es más psicológica se debe cultivar y es responsabilidad del facilitador propiciarla.

Dentro de esta última área entran todos los aspectos psicológicos y relacionados al desarrollo humano, se debe vivir la experiencia, percibirla y comunicarla, lo que crea la interacción del grupo. Dentro de esta interacción influye la forma en que los miembros se atienden, relacionan, la implicación que llegan a tener y lo más importante de una comunicación significativa que es el *“feedback”* que va a crear un punto de conflicto o encuentro en la interacción del grupo.

Como todo proceso, es importante que haya una evaluación para determinar el éxito del grupo, pero debido a que la dimensión humana y psicológica forman gran parte de este, la evaluación no puede basarse solo en los resultados externos, también debe tomar en cuenta todos estos aspectos que conllevan la interacción entre sus miembros.

Para propósitos de esta intervención la facilitación grupal representa una oportunidad de que los jóvenes compartan la misma problemática y que en el fluir del grupo se den cuenta

que no están solos y que puedan reflejar en el otro sus dudas o inseguridades, si el facilitador logra crear el clima adecuado entonces los participantes experimentarán la experiencia positiva para la cual el grupo fue creado.

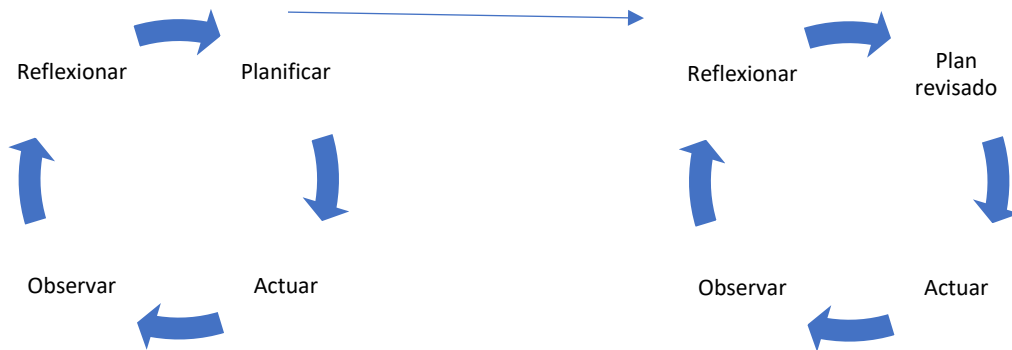
### 3. La metodología aplicada

Para la realización de esta investigación se utiliza el método de investigación acción debido a que constituye una reflexión de las acciones humanas, y las situaciones sociales que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los problemas prácticos, cuyas acciones se encaminan a modificar la situación una vez que el problema se comprende más profundamente (Latorre 2003). El objetivo es que una vez entendida la causa de una toma de decisión errónea se pueda modificar la situación de los jóvenes haciendo una intervención.

La implementación de este método consiste en una espiral que es un ciclo repetitivo ya que

Para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación acción no es suficiente. La implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere ciertos cambios en la conducta de los participantes” (Latorre, 2003, p. 10).

La espiral es la que se muestra a continuación:



Durante la fase de planificación de esta intervención se hizo una secuencia de todo lo que la misma iba a incluir, desde el planteamiento del problema que fue definir la problemática, el estado del conocimiento que es toda la información relevante relacionada a la intervención, el marco teórico sobre el cual se sustentaría la intervención y el diseño de esta, cómo se iba a realizar. Comenzamos por plantear el problema lo que requiere un trabajo metódico y sistemático. A continuación, se presente el método seguido para construirlo.

## Planteamiento del problema

El problema planteado es de intervención porque *“para su solución se requiere transformar la realidad, para resolver una situación conflictiva o bien, para crear una situación nueva”* (García y García, 2005, p. 7). Correctamente planteado en forma de pregunta, como se plantea en el texto de estos autores, la interrogante sería: ¿Puede el autoconocimiento ayudar a la mejor toma de decisión de carrera profesional a los jóvenes? Es importante que se plantee porque como García y García mencionan *“la pregunta es fundamental en el proceso de investigación, de ella partirán todos los esfuerzos para lograr obtener la información acerca de lo que quiere conocer el investigador”* (2005, p. 8).

Una vez definida la pregunta y el problema, se procedió a problematizar y para hacerlo efectivamente *“se requiere una actitud crítica, abierta y flexible ante el objeto de estudio”* (García y García, 2005, p. 14). Se debe estar preparados para vivir la experiencia perceptivamente ya que es de esa forma en la que se puede tener las actitudes previamente descritas. En el caso de este problema una de las principales fuentes de información son las personas las cuales son subjetivas, por lo que para poder aplicar toda la información que se recabe a través de ellas, es importante estar abiertos y no perder ningún dato que ayude a la investigación.

La problematización consta de cuatro etapas, a continuación, se enlista una descripción breve de cada una de éstas:

- Exploración: El investigador encuentra un problema que debe ser de su completo interés y comienza a *“construir el objeto que ha de ser estudiado”* (García y García, 2005, p.20). El investigador debe tener una motivación que lo ayude a centrarse en su objetivo y no hacerlo por razones equivocadas. Es una etapa de mucha investigación y la persona debe ser flexible a opiniones y nuevas opciones que le podrían recomendar expertos en el tema. Debe guiarse por su pregunta inicial y siempre mantenerse crítico ante la información obtenida sin dejar de poner en práctica su creatividad. Al final el objetivo es tener una lista de posibles temas de investigación y de sus ideas principales para entonces poder mapear mejor al objeto.
- Concreción: Es el momento en dónde se escoge el núcleo de la investigación, los problemas centrales de todas las opciones que se obtuvieron en la etapa pasada, se sistematiza más el proceso y se concentra en que el problema tenga calidad y originalidad para poder generar un constructo. También se define el mejor enfoque

a investigar, *“lo esencial es conocer y cuestionar lo conocido”* (García y García, 2005, p.24) y la teoría que lo va a sustentar. *“La selección estará impregnada de nuestra subjetividad, de quiénes somos y cómo concebimos el mundo, qué es importante, por qué y cómo nos relacionamos con él.”* (García y García, 2005, p.25).

- Planteamiento: Se expresa el problema de una forma clara y precisa, la teoría se debe manejar perfectamente para que se pueda conceptualizar. *“Lo acertado es proponer planteamientos viables y a la vez fructíferos”* (García y García, 2005, p.26).
- Delimitación: Se determina el objeto del trabajo y se apartan las ideas que no van a estar involucradas. Se definen los *“criterios de tiempo, espacio, zona geográfica y población”* (García y García, 2005, p.28) marcando los límites del estudio. Es momento de que se haga el problema ejecutable, se establezcan procesos y recursos que se necesitarán para llevar a cabo la investigación y se lleva a la práctica.

En un breve resumen de los pasos que se siguieron para realizar este trabajo en específico, primero se identificó el problema y con base en eso se planearon entrevistas con sujetos afectados por el mismo. Después se realizaron las entrevistas poniendo atención a los detalles y observando a los entrevistados. Posteriormente se analizaron esas entrevistas que ayudaron a la reflexión del tema para entonces determinar si es un problema viable y que se pueda solucionar con fundamentos en el desarrollo humano. Los siguientes ciclos se van dando conforme vamos avanzando y realizando más investigaciones que sustenten el mismo.

En este ciclo entra la etnografía ya que como menciona Woods (1989), *“la etnografía presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanzar el hiato entre [...] la teoría y la práctica”* (p. 18). Por medio de ésta, se parafrasea a Woods, se busca que el investigador ahonde en el problema y sea capaz de verlo desde la perspectiva dentro del grupo ya que lo que va a aportar a la investigación es los significados en interpretaciones de los miembros del grupo (Woods, 1989, p. 18).

Es necesario adentrarse en el problema y verlo desde el punto de vista de la persona que lo está viviendo para poder saber cómo le podemos ayudar, la etnografía se puede relacionar con el enfoque centrado en la persona en este punto ya que invita a tener la mente abierta para poder tomar las cosas desde el contexto del otro. *“Se podría decir que este tipo de etnografía tiene un valor terapéutico, y en verdad hay muchas personas que confiesan que*

*hablar libre y francamente a los investigadores es para ellas una situación placentera”* (Woods, 1898, P: 24).

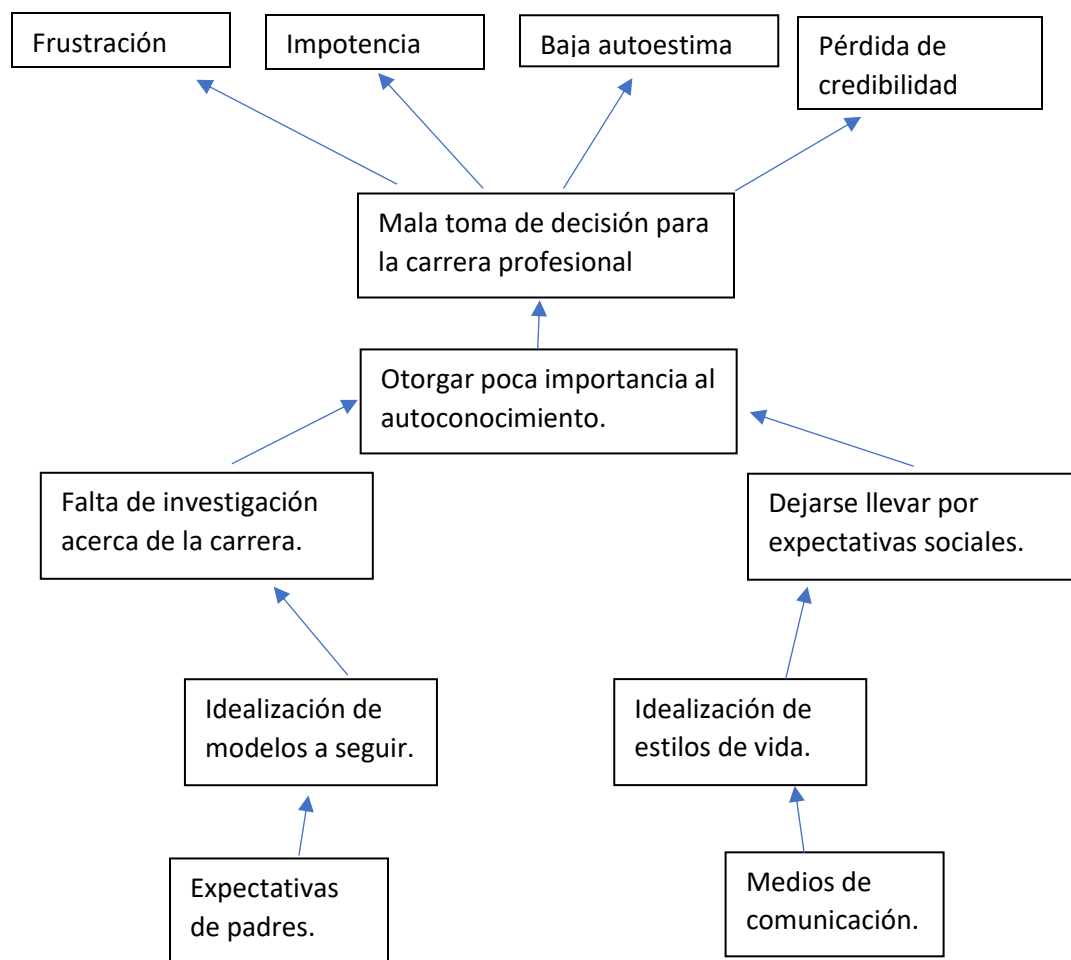
Sobre los usos de la etnografía,

El más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas – en gran parte implícitas – que rigen su conducta (Woods, 1989, P. 24).

Muchos de estos aspectos mencionados son el objetivo por descubrir para poder trazar un plan de intervención que sea benéfico para la solución del problema.

El problema se plantea en base a la técnica de árbol de problemas ya que esta *“hace visible, de mejor manera las posibles hipótesis de nuestra intervención y a la vez permite dimensionar la posibilidad de éxito del proyecto en función de las múltiples causas y variables que intervienen en el problema elegido”* (Román, p. 7).

Se elaboró un árbol de problemas con la información recabada de las entrevistas y debido a la estructura que tiene, es una forma que facilita la descripción y visualización del problema. *“El tronco corresponde y es representado por el problema central, las raíces corresponden a las causas del problema y la copa corresponde a los efectos o consecuencias del problema”* (Román, p. 8). El árbol de problemas que se muestra a continuación permite describir y visualizar el problema de una forma más sencilla.



Con este árbol de problemas se hace la fase de planteamiento que es,

Aquella en la que después de elegir y concretar una problemática, el investigador expresa claramente con la mayor precisión posible, y apoyado en un contexto teórico particular, el asunto que ha de ser estudiado, para de esta forma romper con las descripciones superficiales o poco especializadas (García y García, 2005, p. 49).

También se puede apoyar en esta técnica para delimitar más el problema, en esta fase se *“determinan las teorías y autores que serán tomados en cuenta para el desarrollo del trabajo, y además, se deciden, entre otras precisiones, las circunstancias y recursos.”* (García y García, 2005, p. 53). Teniendo claro el problema entonces se procederá a recabar la información necesaria para darle un mejor sustento teórico.

## Entrevistas y su análisis

La técnica utilizada para recabar datos, en la fase de problematización, fue la entrevista ya que esta *“es un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos”* (Woods, 1989, p.77). Se realizaron cuatro entrevistas para la obtención de datos ya que estas son *“en cierto sentido una oportunidad de expresar a alguien como ven ellos el mundo”* (Stenhouse en Woods, 1989, p. 84) y fueron basadas en los principios de una entrevista etnográfica que *“son no estructuradas, en profundidad, continuadas (en el sentido de que pueden tener lugar en múltiples ocasiones) y prácticamente una parte de su conversación natural”*, para un mejor resultado de estas *“es menester un cuidado especial para evitar la conducción la sugerencia, pues de lo contrario se estropeará el resultado, así como la habilidad para descubrir y extraer lo que se encuentra en la mente del entrevistado”* (Woods, 1989, p. 80) y precisamente esta fue la principal dificultad.

Tomando las palabras de Woods en las que *“en una entrevista hay una necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación”* (1989, p.77), se pueden relacionar con el desarrollo humano ya que éstas y el enfoque centrado a la persona, de cierta manera, buscan el mismo objetivo de confianza y relación por lo que en las entrevistas se cuidaron estos aspectos y por lo tanto se obtuvo información muy interesante que se presenta a continuación. Para esta recopilación de datos también se puso cuidado en ser perceptivos ya que es un aspecto importante, citando a Woods,

Se presta atención a palabras o frases clave, que pueden no ser más que comentarios casuales que se han dejado caer sin ninguna intención de que fueran registrados; o bien se puede buscar la importancia que una cuestión tiene para un entrevistado; o bien se tiene la rapidez para recoger toda peculiaridad o toda anormalidad (Woods, 1989, p.80).

Para las entrevistas se eligieron personas que habían sido afectadas directamente por una toma de decisión errónea de carrera profesional y una vez obtenidas sus respuestas se procedió a transcribirlas para un mejor análisis y la obtención de categorías y códigos que permitieran englobar la información pertinente para este trabajo.

Una vez codificada la información se procedió a englobar en cuatro diferentes categorías de acuerdo con la relación que tenían entre sí las respuestas y con esto se pudieron determinar las semejanzas en las situaciones y los patrones de las posibles causas que llevaban a este problema y las consecuencias. También se pudieron determinar los roles

que jugaban las partes que participan en este tipo de situaciones y por lo tanto se pudo determinar, en base a las entrevistas, la influencia que ejercían en el joven afectado.

Con esos datos se determinó de mejor manera el flujo del árbol de problemas y compaginado a la información obtenida de otras fuentes de referencia se obtuvieron las conclusiones que a continuación se presentan.

### Elaboración del marco teórico

Los usos de la teoría en la intervención y la investigación son diversos y necesarios, si bien la teoría no constituye el 100% de la investigación, si proporciona los fundamentos necesarios para validar y sustentar los datos obtenidos de las mismas. En palabras de Buenfil:

La investigación [...] es producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica. Uno de estos cánones es un mayor o menor grado de consistencia conceptual, metodológica y analítica. La dimensión teórica es entonces constitutiva de la producción de conocimientos (2002, p. 32).

El marco teórico, como indica Guevara, 2016, permite al investigador entender los hechos, las posibles variaciones y los diferentes resultados de la investigación o intervención desde una base teórica que le permitirán explicarlos. También ayuda a evitar prejuicios y preferencias personales ya que genera mediación entre la producción de conocimiento y la realidad, por lo que evita evadir la responsabilidad del investigador como menciona Buenfil, 2002.

Al construir conocimiento se tiene que hacer *“bajo ciertas normas de validez cuya finalidad ulterior es intervenir en la comprensión, interpretación, solución o al menos, reducción de una problemática”* (Buenfil, 2002, p.36).

Es importante recalcar que *“la investigación sustentada teóricamente al menos sabe, asume y da cuenta de la mediación de las teorías en la producción del conocimiento, haciéndose cargo del peso de sus conceptos y procedimientos lógicos”* (Buenfil, 2002, p.39).

El primer paso fue elegir la teoría desde la cual se quiere intervenir, en este caso la elegida fue la psicología humanista, tomando la teoría de Maslow, debido a que de esta se originan los enfoques y modelos en los cuales se va a basar el plan de intervención los cuales son el

desarrollo humano, el enfoque centrado en la persona de Rogers, el modelo de relaciones facilitadoras de Egan y la teoría de grupos de Barceló.

El objetivo es ver al hombre desde su potencialidad y esta teoría es la que envuelve el concepto. Los esfuerzos de búsqueda para esta teoría se centraron mayormente en libros, sin embargo, también se utilizaron algunos artículos de revista arbitrados. Los autores mayormente consultados fueron Osorio, Rogers, Quitman y Moreira.

Después se enmarcó el desarrollo humano con todos sus conceptos y principios, se hicieron preguntas de referencia a base de guía para asegurarse de que todo lo relevante se contemplara. Los autores mayormente utilizados fueron Rogers, Lafarga, Kinget y Martínez. Igualmente, las referencias se tomaron de libros publicados y artículos de revistas arbitrados. Luego se habló del enfoque centrado en la persona y las características de la relación de ayuda principalmente de bibliografía de Rogers para después hablar específicamente del modelo de Egan para las relaciones facilitadoras también consultado en su libro. Para el modelo de facilitación grupal, el autor principal fue Barceló. No se tuvo restricción en el tiempo de publicación debido a que la información fue generada y se constituyó como teoría desde generaciones anteriores.

El orden que se le dio al marco teórico fue de las teorías más antiguas a las más nuevas lo que permitió que pasara de lo general a lo específico ya que de esta forma será más fácil entender por qué se considera que poniendo en práctica estas teorías se puede llegar a la solución del problema planteado que es la toma de decisión de carrera profesional.

### Construcción del estado del conocimiento

El estado del conocimiento es lo que Guevara llama *“una investigación de investigaciones”* (2016, p.166), *“es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación”* (Guevara, 2016, p.168).

Al comenzar una investigación es necesario empezar por saber qué información fue generada ya, que errores ya se han cometido, a través de qué perspectivas se ha abordado el tema que se quiere estudiar, esto es lo que va a permitir que realmente se genere nuevo conocimiento. *“Esto permite al investigador comprender nuevos sentidos de los contextos (político, histórico, etc.) generadores de investigación, que determinan enfoques y tendencias del objeto de estudio con un compromiso hacia la acción emancipadora”* (Guevara, 2016, p.167).

Elaborar un estado de conocimiento es parte fundamental de cualquier intervención o investigación, previo a su elaboración es importante confirmar que se tiene una serie de requisitos importantes. Se debe definir *“la pregunta investigativa”* (Londoño et al, 2014, p.6), ya que la finalidad del estado de conocimiento es generar una hipótesis interpretativa que en este caso es la hipótesis de acción, que ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo.

Una vez definidos y terminados los previos, se procedió a crear el estado del conocimiento que es la *“base para la comprensión del problema, la definición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento”* (Guevara, 2016, p.168). Guevara indica que

No existe un único método para la realización de los estados del arte, básicamente porque falta claridad y delimitación de lo que implica en realidad una investigación de esta naturaleza y debido a su reciente surgimiento dentro del campo de investigación (2016, p. 174).

Londoño et al (2014), indican que existen dos principales métodos que se describen a continuación;

- La heurística, [...] significa descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos sin rigurosidad o no formales [...] con el propósito de resolver una dificultad o solucionar una determinada cuestión.
- La hermenéutica, [...] es la capacidad para explicar, traducir, interpretar y explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece, [...] busca determinar la expresión y representación del pensamiento. Tiene dos dimensiones, la reflexión filosófica sobre la estructura y condiciones del ‘comprender’ y la teoría-práctica de un método que incluye orientaciones para comprender e interpretar la realidad [...] comienza con el pretexto, cediendo paso al sentido del texto para luego configurar el horizonte de sentido o interpretación (p.23).

Dentro estos métodos existen fases que se explican a continuación y se exponen los pasos que se siguieron en cada uno.

En la parte *“heurística, que implica la búsqueda, la recopilación y la organización de un inventario de fuentes de información”* (Guevara, 2016, p.175) se siguieron los siguientes pasos;

- En la fase de contextualización, se determinó la hipótesis de acción para intervenir en el problema de toma de decisión de carrera profesional, la teoría de la psicología humanista en la cual se basará el modelo de intervención que es el modelo para las relaciones facilitadoras de Egan.

Esta es una fase preparatoria en la cual *“se trata de fijar las reglas del juego y se busca establecer la teoría que sustente el estado del arte e identificar y contextualizar el elemento de estudio”* (p.28-30).

- Durante la fase de análisis, que *“implica clasificar la información de los parámetros de análisis y sistematización”* (Guevara, 2016, p.175). Se realizaron búsquedas en diferentes repositorios de información como la base de datos EBSCO y Google Escolar. Se utilizaron palabras clave que enmarcaran la información que se quería obtener, por ejemplo; autoconocimiento, toma de decisiones, orientación vocacional, influencia social, entre otras con el objetivo de encontrar datos actuales y relevantes al tema de estudio.

Las fuentes principales de información que se tomaron fueron artículos arbitrados que contenían investigaciones y sus resultados acerca de toma de decisiones, influencias en la toma de decisiones, procesos para la toma de decisiones, autoconocimiento y orientación vocacional. Se tuvo una restricción de tiempo tomando artículos arbitrados con no más de 10 años de antigüedad debido a que la información debe ser reciente para poder dar cuenta de la situación actual del problema y de cómo se ha abordado.

Después se revisaron los datos para tomar únicamente los que fueran pertinentes y estuvieran relacionados a la toma de decisiones, el autoconocimiento y la orientación vocacional y se registraron a través de la creación de fichas de referencia y bibliográficas.

Terminada la parte heurística se pasa al método hermenéutico que lleva a las últimas fases de la elaboración de un estado del conocimiento, *“la importancia de esta fase estriba en poner en circulación un nuevo conocimiento que permite la interlocución con*

*otros grupos y comunidades científicas”* (Guevara, 2016, p.176). Durante esta etapa se siguieron los siguientes pasos:

- Para la fase de interpretación se realizó un cuadro en Excel que contenía la referencia bibliográfica, el objetivo de la investigación, las palabras claves utilizadas, la información relevante al objeto de estudio, la teoría por la cual se había abordado el tema y los resultados de las investigaciones. Se ordenaron temáticamente por colores; toma de decisiones en amarillo, autoconocimiento en anaranjado y orientación vocacional en azul.
- Como parte de la interpretación, se comenzó a estructurar la información para comenzar la construcción teórica, que comprende la revisión en conjunto de la interpretación de los núcleos temáticos con el fin de formalizar el estado actual del tema. Se ordenaron los conceptos iniciando con el autoconocimiento, luego la toma de decisiones y después la orientación vocacional, para terminar con cómo se interrelacionan y en conjunto forman un problema que ya se ha abordado. Primero se realizó un borrador que se fue corrigiendo después de diversas revisiones.
- El último paso es la publicación que es *“dar a conocer a la comunidad científica los resultados finales del estado del arte ya consolidado”*, en éste se cuidó que el trabajo presentara una estructura formal con títulos y subtítulos, información clara y que el formato esté adaptado de acuerdo con los lineamientos y estilo de las normas de referencia (Londoño et al, 2014, p.31).

Elaborar un estado del arte es una tarea ardua pero necesaria que va a dar sustento a cualquier investigación o intervención que se desee llevar a cabo. Es retomar lo ya investigado, analizarlo, discernir de la información irrelevante, precisar las fuentes de la información recabada en los diferentes motores de búsqueda que se lleven a cabo y juntarla de forma colaborativa que permita generar nuevo conocimiento en un formato formal para el ámbito científico.

Una vez terminados el estado de conocimiento y el estado del arte se procedió a diseñar una metodología de intervención en la cual se haga una propuesta para abordar el tema a estudiar teniendo en cuenta la teoría en la que se sustentará y los estudios con resultados que ya han sido aplicados al tema.

## Observación y registro

La realización de esta investigación acción conllevó un trabajo de observación que permitió a la facilitadora obtener información clara y precisa acerca de la situación que se estudió. En este trabajo de intervención, con base en el desarrollo humano, la observación descriptiva fue un recurso útil que abrió el panorama de la facilitadora y le permitió ahondar en los detalles que fueron relevantes para el mejor estudio del autoconocimiento para la toma de decisiones, *“lo más útil en este punto es ir ganando una mejor comprensión de la observación misma”* (Spradley, 1980, p.1).

Se llevó un registro de la observación de las sesiones y se determinaron las preguntas que, permitieron fijar la atención en los aspectos que guiaron a la facilitadora a resolver los cuestionamientos que se tenían acerca del autoconocimiento y la toma de decisiones de carrera profesional, de la misma forma también cuestionamientos sobre su desempeño.

Todo lo que se registró fue determinado y analizado con estas preguntas, por lo que fueron importantes para generar la información esperada, esto plantea Spradley, cuando menciona que *“la unidad básica de toda indagación etnográfica es la pregunta observación”* (1980, p.1).

Se realizaron preguntas descriptivas que condujeron a observaciones descriptivas para capturar la información importante que los participantes compartieron en cada sesión, éstas siempre incluyeron información de la facilitadora como sus acciones, sus puntos de vista y sus sensaciones. Existen diferentes tipos de observaciones, según Spradley 1980; las generales y las específicas.

Spradley, 1980, identifica a las primeras como las que proveen los rasgos generales sin ahondar en detalles que en ese momento no son relevantes, por ejemplo:

1. ¿Cómo es el lugar dónde se llevan a cabo las sesiones?
2. ¿Cuál es la actitud inicial de los participantes?
3. ¿Qué ambiente se genera en el desarrollo de las sesiones?
4. ¿El tiempo fue suficiente?
5. ¿Hubo algún cambio en la actitud de los participantes?

También se hicieron observaciones específicas que devenían de las observaciones generales y su propósito fue enfocarse en una “*unidad de experiencia más pequeña*” (Spradley, 1980, p.6). Algunas preguntas específicas que se utilizaron fueron;

1. Después de la actividad para romper el hielo, ¿los participantes demuestran más relajación?
2. ¿Qué sentimientos predominaban en los participantes al momento de hablar acerca de sus decisiones de carrera profesional?
3. El realizar actividades didácticas, ¿ayuda a que la comunicación fluya de mejor manera?
4. En el momento del cierre, ¿los participantes demostraban mayor confianza?
5. En el momento del cierre, ¿los participantes demostraban mayor integración?

Para efectos de esta investigación acción se buscó describir la dinámica de la participante individual y del grupo, en las sesiones de facilitación con el objetivo de aumentar el autoconocimiento para la mejor elección de carrera profesional como una de las primeras decisiones importantes en su vida.

Estas sesiones de facilitación se llevaron a cabo en salones del edificio M del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), a excepción de la primera facilitación individual que se realizó en el cuarto de estudios de la casa de la facilitadora, el objetivo era estar en un lugar neutral y seguro para los participantes y la facilitadora en el cuál existiera un clima que permitiera la libre expresión.

Las sesiones se agendaron los martes cada 7 días, con la duración de una hora cada una, al ser cinco sesiones individuales y 5 grupales se tuvieron 10 horas de facilitación, que fueron videograbadas con el previo consentimiento de los participantes que firmaron una carta de consentimiento (adjunta en el anexo dos), en este punto, para los menores de 18 años se obtuvo la carta consentimiento firmada por alguno de los padres.

También se realizaron bitácoras con los 10 minutos más importantes de cada sesión con el objetivo de supervisarlas en la clase de Supervisión de la maestría por una facilitadora experta. A su vez se llevó un diario de campo que permitió el registro detallado de cada intervención en su totalidad basándose en las observaciones de la facilitadora y las videograbaciones.

El principal objetivo de tener las sesiones era que los participantes llegaran al autoconocimiento que les permitiera tomar una mejor decisión y para poder medir la efectividad de estas se llevó un seguimiento adecuado y detallado para lo cual se utilizó la observación descriptiva.

Ya con el objetivo en mente la facilitadora se planteó las preguntas concretas que le permitieron enfocarse en los aspectos relevantes al autoconocimiento y toma de decisiones y así registró sucesos relevantes a describir para plasmar la información para su mejor análisis. Al llevar un análisis secuencial de las sesiones se reflejó el cambio positivo, negativo o nulo en los participantes y se pudo determinar el éxito de las sesiones grupales e individuales. Esto también sirvió para dar seguimiento al objetivo formativo del facilitador al llevar un diario de campo que le permitió medir su proceso y sus habilidades en la facilitación.

El contexto en el que se realizó la intervención fue de facilitación para el participante y, de aplicación de la práctica profesional y de desarrollo de habilidades para la facilitadora. Se buscó que ambos obtuvieran un beneficio de las sesiones de intervención por lo tanto el ambiente fue el adecuado para crear las condiciones facilitadoras.

Al realizar las sesiones en salones del ITESO se buscó generar un clima de confianza y seguridad, también que se demostrara el profesionalismo y la seriedad del proyecto al estar respaldado por la institución y fue importante que el participante y sus padres estuvieran al tanto de que estas sesiones serían supervisadas por un profesional del desarrollo humano.

Se comenzó con una sesión de encuadre en la que se les habló del proyecto y se les explicaron los objetivos, también se les entregó la carta de consentimiento informado en la cual se establece que las sesiones serían video grabadas con propósitos educativos y de supervisión a la facilitadora. El desarrollo de las sesiones se muestra con mayor claridad en el capítulo del plan de intervención de este trabajo.

## El análisis de los datos

Las sesiones para esta intervención se realizaron en dos vertientes, un grupo de cuatro personas y una facilitación individual que fueron videograbadas para poder ser analizadas. También se llevó una bitácora y un diario de campo que permitieron recopilar información relevante y que fue analizada de la forma que se menciona a continuación.

Los datos que se obtuvieron de la intervención fueron cualitativos por lo que se utilizaron técnicas de análisis cualitativos y se trató *“al texto como una ventana a la experiencia humana”* (Fernández, 2006, p.2) es decir se siguió la tradición sociológica. Se utilizó el *“método de palabras claves en contexto”* (Fernández, 2006, p.3) para poder analizar mejor la información.

Se siguieron los siguientes pasos para realizar el análisis (Fernández, 2006, p.3):

- Se obtuvo la información a través del registro de observaciones en el grupo y en la sesión individual, la facilitadora tenía definidas las preguntas de observación por lo que pudo tomar la información relevante de manera detallada.
- Se capturó, transcribió y ordenó la información de forma electrónica video grabando, llevando un diario de campo y elaborando bitácoras de las sesiones, estos dos últimos se realizaron en la computadora.
- Se codificó la información agrupándola en categorías o conceptos similares en un software del ITESO llamado Atlas Ti. *“Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación”* (Fernández, 2006, p.4)
- En el software Atlas Ti, se corrieron reportes que permitieron visualizar todas las veces que se repitieron los códigos, visualizar todas las categorías e integrarlas.

La codificación es un proceso de simplificación que se utilizó en este análisis, por lo tanto, el método fue simple y fácil de seguir. Al codificar se encontraron patrones y se desarrollaron sistemas de categorías como lo indica Fernández (2006, p.5). Para esto fue necesario seguir ciertas tareas fundamentales, en el texto que surgió de la observación descriptiva, como mencionan Ryan y Bernard en Fernández (2006):

- Muestreo; donde el investigador tomó unidades de análisis dentro del texto con el propósito de codificarlas, éstas no solapaban entre sí ya que el objetivo fue hacer comparaciones.
- Se generaron los códigos provenientes de la teoría e inductivos con el objetivo de tener preestablecidos los temas que permitieron escanear el texto de una forma más eficiente en Atlas Ti.
- Se construyó un sistema de códigos; que era una lista organizada con su descripción, esto se facilitó con las posibilidades de reporte de Atlas Ti.
- En Atlas Ti también se fueron marcando en el texto las oraciones y unidades de lectura que se asociaban con los códigos preestablecidos y se determinó si se podían tener otros códigos que no se hubieran tomado en cuenta antes de analizar el mismo.
- Despliegue de datos; se realizó una matriz con los códigos para poder organizar los datos obtenidos y que facilitó su visualización.
- Se construyeron modelos conceptuales; se identificó como es que los códigos se relacionaban entre sí en la teoría. Se revisó la teoría utilizada para la fundamentación de la intervención y se relacionaron las categorías obtenidas para dar cuenta de las similitudes o discrepancias encontradas en la práctica y fundamentar los hallazgos de la facilitadora.
- Verificación de conclusiones; al realizar la comparación se relacionó con las conclusiones que la facilitadora tuvo sobre la intervención.

Los códigos fueron de diferentes tipos; descriptivos, interpretativos o inferenciales según el nivel de explicación o interpretación que detallaban, lo importante era que se pudieran utilizar en diferentes niveles y momentos de análisis y que sintetizaran gran cantidad de material. Fue importante que tuvieran una definición operacional clara y que su nombre fuera cercano al concepto que describían.

Para crear estos códigos se utilizó el método de creación de códigos general en el cual no existe un contenido específico, pero *“apunta a aspectos generales en donde los códigos pueden desarrollarse inductivamente”* (Fernández, 2006, p.10).

La tabla con los códigos utilizados y sus definiciones, utilizados en esta intervención es la siguiente:

Tabla 3.1

Los códigos y sus Definiciones

<b>Código</b>	<b>Definición</b>
Comportamiento facilitador	Acciones que tiene el facilitador durante la sesión. Puede incluir lenguaje corporal.
Comportamiento Participante	Acciones que tiene el participante durante la sesión. Puede incluir lenguaje corporal.
Impresiones facilitador	Pensamientos que surgen en el facilitador durante el transcurso de la sesión
Influenciadores	Personas que influyen en la decisión de carrera del participante o personas a las que el mismo recurre para pedir consejo.
Motivos elección de carrera	Razones por las cuales el participante eligió o elegirá su carrera profesional.
Pregunta abierta	Cuestionamientos que hace el facilitador para invitar al participante a la reflexión.
Pregunta cerrada	Cuestionamientos que hace el facilitador que tienen una respuesta limitada por la misma pregunta o cuya respuesta se limita a un sí o un no.
Proceso elección	Proceso que siguió el participante para la elección de su carrera.
Reflejo	Repetición de los sentimientos o la parte afectiva del mensaje del cliente
Sentimientos facilitadora	Expresiones emocionales o sentimentales del facilitador.
Sentimientos participantes	Expresiones emocionales o sentimentales del participante.

Síntesis	Resumen en palabras del facilitador de lo que el participante ha comunicado en sesiones pasadas o en diferentes momentos de la sesión
Autoconocimiento	Momentos en los que los participantes descubren algo nuevo de sí mismos.
Reconocimientos	Momentos en los que los participantes reafirman algo que conocen de sí mismos.
Condiciones facilitadoras	Momentos de la facilitación que reflejen escucha, empatía, congruencia y aceptación incondicional positiva.
Clarificación	Respuesta del facilitador para establecer con exactitud lo que el participante dice o siente.
Confrontación	Respuesta del facilitador para confrontar fuerzas, capacidades y recursos no usados por el participante.
Fluir grupo	Indicadores de que el grupo iba fluyendo a su paso e interacciones entre los participantes
Autorrevelación	Autorrevelaciones del facilitador o compartir experiencias - conocimiento con los participantes
Paráfrasis	Resumen en palabras del facilitador de lo que el participante ha comunicado

La asignación de definiciones a los códigos se realizó de forma manual para facilitar la ergonomía de estos con el objetivo que se busca y el desarrollo del pensamiento del investigador. Tras realizar la codificación se verificó que los elementos seleccionados verdaderamente pertenecieran al código asignado para que a partir de ellos se pudieran realizar las categorías, hallazgos y su relación con la teoría antes mencionados.

Finalmente, a partir de los códigos, se elaboraron categorías y descripciones de lo ocurrido para mostrar cómo se cumplió con los objetivos originalmente planteados.

## 4. Plan de Intervención

Las malas decisiones de carrera profesional son un problema social actual que tienen consecuencias en los jóvenes, sus familias y por consiguiente en la sociedad. Se han buscado maneras de abordar la problemática desde el ámbito educacional y el resultado no ha sido el esperado como se ha mencionado anteriormente.

En esta intervención se busca abordar el problema desde el desarrollo humano, mediante un acompañamiento al joven, basado en el modelo de relaciones de ayuda de Egan (1981), donde logre identificar en sí mismo los recursos con que cuenta; sus necesidades y lo que quiere lograr, para que, de esta forma, tome mejores decisiones de vida, especialmente la de carrera profesional. Esta relación de ayuda se propone como complemento a la orientación vocacional educativa.

### Propósito general de la intervención

Que los participantes reflexionen sobre los motores de su elección de carrera profesional y, al hacerlo de manera consciente, puedan elegir de manera congruente con sus deseos. Esto se hará en un espacio de escucha activa que les permita profundizar en su autoconocimiento.

### Propósitos específicos

- Identificar los motivos de su decisión
- Relacionarlos con sus aspiraciones
- Discernir entre las aspiraciones propias y las que les han inculcado.

### La facilitadora

El acompañamiento fue realizado por la autora de este trabajo de intervención, Licenciada en Dirección y Administración de Empresas egresada de la Red de Universidades Anáhuac, quien cursaba el cuarto semestre de la maestría en Desarrollo Humano en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). La maestría tiene su fundamento en la psicología humanista y el enfoque centrado en la persona principalmente de Rogers que son el marco teórico que fundamenta esta intervención.

La facilitadora ya había llevado a la práctica la facilitación individual y en grupo en cursos de la maestría bajo supervisión docente, que ejerce la facilitación en el ámbito profesional.

Aunado, se llevaron sesiones de supervisión de la intervención durante el periodo que éstas duraron por un docente especializado.

La facilitadora ejerce en el ámbito profesional, en la capacitación, desarrollo y ergonomía de los procesos de una organización a nivel América, por lo que el trato constante con las personas de diferentes culturas y edades es una habilidad desarrollada que genera el grado de sensibilidad necesaria para este tipo de intervención.

### Población atendida

Los jóvenes adolescentes que cursan los últimos semestres de la preparatoria o los primeros semestres de la universidad representan la mayoría de la población que tiene este problema. Sus edades están en el rango entre los 18 y 24 años, independientemente de si han tenido un proceso de orientación vocacional en sus escuelas o asistido a eventos relacionados.

La búsqueda de estos jóvenes se llevó a cabo a través de maestros de preparatoria que da clases en los últimos semestres en una universidad de renombre en la zona, invitando a los jóvenes a este taller como recomendación. También se buscaron contactos a través de las preparatorias que tienen convenio con el ITESO o estudiantes de los primeros semestres de la universidad que quisieran participar en el proceso, esto se hizo a través del departamento de C-JUVEN de la institución, sin embargo debido a que el departamento ya lleva a cabo un proceso de orientación vocacional, no se permitió que se llevaran los dos procesos juntos porque ellos están midiendo el impacto del mismo y no podía haber variables externas que lo afectaran.

Otra fuente fue a través de conocidos del facilitador que tienen relación con jóvenes que están dentro de esa población, se contactó a la coordinadora de Desarrollo Humano de Bachillerato de una preparatoria en la zona para preguntar la posibilidad de crear un grupo, sin embargo, el requisito era que se impartiera a todo el salón por lo que no se le dio el seguimiento. También se compartió un folleto promocionando el proyecto y las sesiones de facilitación en redes sociales y con los compañeros de la maestría de la facilitadora.

Se lograron reunir cuatro participantes, dos estudiantes de la preparatoria de algunas de las instituciones contactadas y dos participantes que eran conocidos de compañeros de la facilitadora. Debido a que los participantes se consiguieron en diferentes lapsos de tiempo, se llevaron a cabo dos intervenciones, una individual y otra grupal de tres personas. Ésta fue la primera dificultad en el proyecto de intervención, ya que reunir a las personas no fue

tarea fácil, en especial porque había una fecha específica para comenzar con la intervención para que en el transcurso del semestre se logran llevar a cabo todas las sesiones.

#### Dónde y cómo se llevaron las sesiones.

Se llevaron dos procesos de facilitación, uno individual y otro grupal. Las sesiones se llevaron a cabo dentro de los salones del edificio M en el ITESO. Fueron cada martes durante cinco semanas, la duración de cada una fue de 60 minutos de 5:00pm a 6:00pm una y de 6:00pm a 7:00pm la otra. En ocasiones, las sesiones se alargaron más dependiendo el estado de los participantes y si necesitaba más tiempo para que se fueran tranquilos. En total fueron alrededor de 12 horas de intervención en total.

El plan original consistía en llevar una bitácora a lo largo de las sesiones que fuera marcando la pauta de las actividades que iban a promover el desarrollo y autoconocimiento de los participantes, sin embargo, después de la segunda sesión, se determinó que en las sesiones individuales no era de ayuda ya que la facilitadora, por querer cumplir con los planes de la sesión y actividades en la bitácora, perdía oportunidades de profundizar con la participante. Después de esto, el único uso que se le dio a la bitácora fue en los ejercicios que le ayudaran a reflexionar y en los espacios que le permitieran escribir sus reflexiones.

En las sesiones grupales, si se le dio más uso a la bitácora, pero, sin tener un seguimiento puntual en ella, solamente los espacios donde los participantes escribían lo que reflexionaban o concluían y querían compartir después. Esta bitácora se creó antes de las intervenciones y se descubre que llega a ser un tanto directiva frenando en ocasiones el proceso natural de las personas, por lo que la facilitadora decidió dejar fluir al grupo y a la facilitación individual, solamente haciendo los ejercicios o actividades que beneficiaran.

A continuación, una tabla de resumen:

<b>INFORMACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>
Número de Sesiones: 5 individuales y 5 grupales
Horario de las Sesiones: martes de 5:00 pm a 6:00pm y de 6:00 pm a 7:00 pm
Total, de Horas de Duración de la Intervención: 12 horas

## El proceso de facilitación

Se aplicó el modelo de facilitación de Egan y la teoría de grupos de Barceló, en los cuales el facilitador y los participantes fueron de la mano a través de las diferentes etapas secuenciales durante 5 sesiones de facilitación individual y grupal. Durante las mismas, la facilitadora buscó ayudar a los jóvenes a llegar a su autoconocimiento, aceptarse y tomar las acciones necesarias que lo lleven a su bienestar, en este caso a tomar una buena decisión de carrera profesional. La descripción de lo que se intentó llevar a cabo en cada sesión, es importante mencionar que las dos facilitaciones evolucionaron de forma diferente, sin embargo, el modelo que se aplicó fue el mismo que se mencionan a continuación.

La secuencia del modelo comenzó con una etapa previa al proceso y luego tres etapas que necesitaron completarse para irse moviendo de la una a la otra como se menciona anteriormente. Las técnicas que se utilizaron durante la facilitación son la paráfrasis, el reflejo, preguntas abiertas, preguntas cerradas y, cuando se llegó al nivel de confianza adecuado, la confrontación constructiva. Éstas son las respuestas de escucha que la facilitadora utilizó para entender mejor a los participantes y principalmente ayudarlos a hacer una introspección que les permitió llegar a sus propias conclusiones.

Con las preguntas abiertas y cerradas la facilitadora pudo entender más a los participantes, con el reflejo y la paráfrasis se intentó que ellos se escucharan a sí mismos a través de otra persona y con la confrontación, que reflexionaran acerca de su situación y se dieran cuenta de que no están solos. El grado de reflexión y la medida en la que se aplicaron estas respuestas de escucha fueron diferentes en cada facilitación.

En las sesiones individuales, las respuestas de escucha que más se utilizaron fueron las preguntas abiertas, el reflejo y la confrontación ya que se encontró que eran las que más beneficiaban a la participante y el clima de confianza permitió que la confrontación fuera constructiva.

En las sesiones grupales, las preguntas abiertas y la aclaración fueron las que mejor funcionaron debido a que la introspección y reflexión eran más difíciles y en ocasiones un reflejo no permitía la apertura tanto como una pregunta abierta. La confrontación se pudo llevar a cabo con uno de los participantes del grupo hasta las últimas sesiones, pero en mucha menor medida.

Las sesiones de facilitación se ordenaron de la siguiente manera y se intentaron llevar a cabo de esta:

- Primera sesión; se presentaron la facilitadora y los participantes, se estableció el encuadre de las sesiones y los objetivos. Durante esta sesión se llenó la encuesta con la carrera que planean estudiar, su nivel de seguridad y las razones que los llevan a estudiarla. El objetivo fue determinar el estado inicial de los participantes lo que en las sesiones grupales se logró con la encuesta y en la sesión individual se determinó precisando el nivel de angustia o incongruencia que tenía la participante. En el grupo, se trabajó con los participantes para que se dieran cuenta de que no son los únicos en esa problemática y no están solos. A los participantes se les entregó la bitácora y se les explicó cómo se iba a llevar a lo largo de las sesiones.
- Segunda sesión; la facilitadora alentó a los participantes a compartir los motivos que tenían para estudiar la carrera de su preferencia o las razones de no tener una carrera elegida aún. El objetivo era que al compartir comenzaran a determinar sus razones y las razones de los demás que tienen una influencia en ellos, siguiendo la bitácora, hicieron una tabla de dos columnas donde separaron lo que surge de ellos y lo que viene de su entorno. En esta sesión la facilitadora se dio cuenta que la bitácora realmente generaba mayor confusión en los participantes que el aporte que ésta tenía a su proceso, por lo que decidió que era mejor no apegarse al 100% a ella y permitir que el grupo fluyera o que la participante individual siguiera con su proceso de introspección, la bitácora era directiva y los ejercicios no siempre tenían el impacto que se buscaba. Aunado a esto también se decidió incluir la rueda de la conciencia en la siguiente sesión con los participantes.
- Tercera sesión; el facilitador procuró ayudar a los participantes a ahondar en sus razones y motivos para identificar sus principales fuentes de influencia llevándolos así a identificar sus propias inclinaciones profesionales. Se pretendía identificar el grado de seguridad real que tiene acerca de la decisión tomada y que en su bitácora anotaran sus principales influencias para que se quedaran con la tarea de organizarlas de mayor a menor prioridad. Sin embargo, la actividad se sustituyó por la explicación y el ejercicio de la rueda de la conciencia para ayudarlos y motivarlos al autoconocimiento. Solamente se dejó como tarea la identificación de motivos e influencias que tienen en su entorno.
- Cuarta sesión; esta sesión se tuvo dos semanas después de la tercera debido a que se interpusieron las vacaciones de semana santa. Los participantes se habían quedado con la tarea de practicar la rueda de la conciencia cuando platicaran acerca de sus motivaciones de carrera profesional con su entorno. En la sesión se pretendía

que los participantes expusieran lo que encontraron como motivaciones propias, las razones por las cuales pudieran dejarlas en un segundo plano y la importancia de darles prioridad ante las otras, pero se trabajó más en ver si habían sido capaces de practicar la rueda de la conciencia. Eso los llevó a reflexionar hasta cierto punto acerca de sus motivaciones y las otras opciones que encontraban que podrían ser compatibles a ellos. Esto permitió que la facilitadora pudiera confrontarlos ya estando en un ambiente de confianza.

- Quinta sesión; en esta sesión se pretendía que los participantes solamente compartieran su experiencia, pero la facilitadora decidió realizar antes el ejercicio de la ventana de Joharis, esto primero se probó en la sesión individual, tuvo buenos resultados por lo que también se llevó a cabo en la sesión grupal. Los participantes encontraron de provecho el plasmar por escrito lo que ellos encontraban de sí mismo y luego descubrir su parte ciega. En base a eso, comenzaron a explorar más en la primera mitad de la sesión y en la segunda, ligaron esos descubrimientos a su decisión de carrera profesional. Contestaron las encuestas, se compartieron los resultados y entonces se concluyeron las sesiones.

Para visualizar de manera tangible el resultado de las intervenciones se realizaron dos encuestas;

- La encuesta de inicio que consistió en contestar preguntas acerca de la carrera que planea estudiar, los motivos que los llevan a elegirla y el nivel de seguridad que tienen de su decisión. Ésta fue útil en las sesiones grupales donde los participantes apenas tomarían la decisión, no fue de la misma utilidad en la facilitación individual porque la participante ya estaba estudiando y su angustia o estrés se derivaba del hecho de que no estaba segura de si esa era la carrera que quería estudiar.
- La encuesta final que se aplicó era la misma; en la sesión grupal los resultados si se pudieron comparar, en uno de los casos siguieron siendo los mismos pero con mayor nivel de información que llevó a la persona a un mayor nivel de seguridad, con la otra persona todas las respuestas cambiaron, y con las nuevas respuestas había mayor seguridad, sin embargo, la facilitadora encuentra que probablemente a ésta persona le hubiera sido de beneficio un mayor tiempo de sesiones para aumentar su seguridad.

Las preguntas de la encuesta fueron:

1. ¿Cuál es la carrera que quieres estudiar? Se analizó si la respuesta cambió de la primera encuesta a la segunda o si se quedó igual.
2. ¿Cuál es el principal motivo por el cuál quieres estudiarla? Se analizó que la respuesta fuera en base a la persona y no estuviera más relacionada a las influencias externas.
3. ¿Con quién has platicado acerca de tu decisión de carrera profesional? Se analizó el acercamiento que hayan buscado en sus círculos sociales para comentar su decisión o aclarar sus dudas.
4. ¿En qué fuentes has investigado sobre ésta? Se tomó en cuenta los esfuerzos de investigación del joven.
5. Del 1 al 100, que porcentaje de seguridad tienes ante esta situación; en todos los casos el nivel de seguridad fue mayor a la encuesta de inicio.

El tiempo que se tuvo para llevar a cabo las sesiones de facilitación fue de marzo a mayo de 2018, se realizaron en total 5 sesiones, no hubo oportunidad de realizar más debido a que se atravesaron las dos semanas de vacaciones por semana santa. De igual manera no se detectó la necesidad de aumentar las sesiones en la mayoría de los participantes.

## Cronograma de las sesiones

### Sesiones Individuales:

<b>NÚMERO DE SESIÓN</b>	<b>FECHA DE LA SESIÓN</b>	<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN</b>
1	01/03/18	Presentación de la participante y encuadre de las sesiones. Determinar el estado inicial de la participante.
2	06/03/18	Crear un ambiente de confianza que facilitara la reflexión y autoconocimiento de la participante. Explorar el autoconcepto.
3	13/03/18	Ayudar a la participante a explorar sus intereses y las fuentes de influencia que tiene a su alrededor.
4	20/03/18	Presentar y explicar la rueda de la conciencia a la participante, proponer ejemplos para explicarla.
5	23/03/18	Determinar si su decisión de carrera profesional es certera o debe ser cambiada.

### Sesiones Grupales:

<b>NÚMERO DE SESIÓN</b>	<b>FECHA DE LA SESIÓN</b>	<b>PROPÓSITO DE LA SESIÓN</b>
1	13/03/18	Presentación de los participantes y encuadre de las sesiones. Determinar el estado inicial de los participantes.
2	20/03/18	Presentar y explicar la rueda de la conciencia a los participantes, proponer ejemplos para explicarla.
3	03/04/18	Ayudar a los participantes a explorar sus intereses y las fuentes de influencia que tiene a su alrededor.
4	17/04/18	Recorrido en el ITESO y realizar una actividad para llevar a la práctica su decisión de carrera profesional.
5	24/04/18	Determinar si su decisión de carrera profesional es certera o debe ser cambiada.

## Desarrollo de las sesiones Individuales

### Número de sesión: 1

**Propósito de la sesión:** En esta sesión se dio la bienvenida, se estableció el encuadre, los objetivos y se determinó el estado inicial de la participante.

### Contenidos:

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Materiales
Introducción	Se buscó que la participante y la facilitadora se conocieran. Se establecieron los horarios y las reglas del funcionamiento del grupo.	Se pidió a la participante que realizara un auto-retrato de cómo se ve como profesionalista y que lo explicara. La facilitadora estableció con la participante los horarios y se acordó la forma de trabajar.	15 min	Hojas y plumas
Desarrollo	La participante planteó por escrito su decisión y las razones que la llevaron a ésta.	La participante llenó una encuesta con la carrera que estudia, su nivel de seguridad y las razones que la llevaron a estudiarla, con esto se llegó a la reflexión acerca de la decisión.	30 min	Hojas y plumas
Cierre	Se determinó es estado inicial de la participante y se invitó a la reflexión.	Se compartieron los resultados de las preguntas y se remarcó la importancia del autoconocimiento al cual se puede llegar a través de la reflexión.	15 min	

**Número de sesión: 2**

**Propósito de la sesión:** Se creó un ambiente de confianza que facilitó la reflexión y autoconocimiento de la participante. Se exploró el autoconcepto. Se exploraron los motivos por los cuales la participante decidió estudiar esa carrera.

**Contenidos:**

<b>Momento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
Introducción	Se siguió con la generación del ambiente de confianza.	Se comentó lo que se había realizado en la sesión pasada y se invitó a compartir las reflexiones que se habían realizado sobre la misma.	20 min	
Desarrollo	Se exploró el autoconcepto.	Se realizó una actividad estructurada de autoconocimiento que involucraba la parte educativa y la parte personal. Se anotaron los descubrimientos en su bitácora y se relacionaron con los motivos por los cuales decidió estudiar la carrera. En base a eso se continuó con la reflexión profunda orientada al autoconocimiento.	30 min	Impresiones del test y plumas
Cierre	Se motivó a la reflexión posterior	Se cerró con la invitación a continuar con la reflexión debido a la profundidad que el ejercicio previo de autoconocimiento alcanzó, se recomendaron algunos ejercicios en casa.	10 min	

### Número de sesión: 3

**Propósito de la sesión:** Ayudar a la participante a explorar sus intereses y las fuentes de influencia que tiene a su alrededor.

### Contenidos:

<b>Momento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
Introducción	Se exploraron los intereses profesionales de la participante.	Se explicó la prueba de intereses profesionales aclarando que el objetivo no era determinar qué carrera estudiar, sino identificar cuáles eran los intereses de la participante.	25 min	Hojas y plumas
Desarrollo	Comparar sus propios intereses con las influencias externas.	Se hizo una tabla de dos columnas en donde dividió sus razones propias y las razones influenciadas. La participante compartió con cuáles de estas se sienten cómodos y con cuáles no.	25 min	Hojas y plumas
Cierre	Se hizo un recuento de sus influencias que le permitió reflexionar sobre las mismas.	Se comentó la importancia de dar más peso a las razones propias y se le pidió a la participante que en su bitácora organizara de mayor a menor prioridad las razones anotando si es propia o si viene de una fuente de influencia, eso se comentará en la siguiente sesión.	10 min	

**Número de sesión: 4**

**Propósito de la sesión:** Se presentó y explicó la rueda de la conciencia a la participante, se puso un ejemplo para explicarla.

**Contenidos:**

<b>Momento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
Introducción	Se presentó y explicó la rueda de la conciencia a la participante.	Se expuso en diapositivas lo que es la rueda de la conciencia y algunos ejemplos.	15 min	
Desarrollo	Actividad estructurada para practicar la rueda de la conciencia.	Con los ojos vendados la participante tocó diferentes objetos con diferentes texturas, se esperaba que fuera identificando, sentimientos, intenciones, sensaciones y acciones que le provocaran pensamientos. Se hizo una tabla con los cinco conceptos que la participante llenó con lo que lograba identificar de la actividad en cada uno.	30 min	Hojas y plumas. Canicas, plastilina, limpia pipas, plumas, unicef, mascada y clips.
Cierre	Se compartió lo que la participante encontró y lo que más se le dificultó identificar.	La participante compartió sus conclusiones y reflexionó en lo que más se le dificultó y formas en las que podría mejorar identificando los conceptos de la rueda de la conciencia. Se hizo énfasis en la importancia que esto tiene para el autoconocimiento.	15 min	Hojas y plumas

**Número de sesión: 5**

**Propósito de la sesión:** Definir si su decisión de carrera profesional es certera o debe ser cambiada. Determinar el estado en el que la participante concluye las sesiones de facilitación.

**Contenidos:**

<b>Momento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
Introducción	Abrir la sesión y sensibilizar a la participante	Se hizo una recapitulación de las sesiones anteriores, las actividades que se hicieron y la importancia del autoconocimiento.	10 min	
Desarrollo	Se realizó una actividad estructurada que ayudara a profundizar en el autoconocimiento. Se compartieron las conclusiones y se relacionó con la decisión de carrera profesional.	Se realizó el ejercicio de la ventana de Joharis en el cual la participante profundizó en su autoconocimiento. Se reflexionó sobre los resultados obtenidos y después se les relacionó a sus intereses profesionales y de vida futura, también se habló acerca de las influencias, qué tanto era de ella y qué tanto venía del exterior. Ella realizó una lista de los aprendizajes que se llevaba y en lo que necesitaba seguir trabajando para llegar a donde quiere.	30 min	Hojas y plumas
Cierre	Determinar el estado final de la participante.	La participante hizo un comparativo entre estado emocional inicial y final, el nivel de autoconocimiento y compartió aprendizajes y conclusiones.	30 min	Hojas y plumas

## Desarrollo de las sesiones Grupales

### Número de sesión 1

**Propósito de la sesión:** Los objetivos eran:

- A) Establecer el encuadre y objetivos del grupo.
- B) Determinar el estado inicial de los participantes.
- C) Darse cuenta de que no son los únicos en esa problemática y no están solos.

**Contenidos:**

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Materiales
Introducción	Los participantes del grupo se presentaron. Se establecieron los horarios y las reglas del funcionamiento del grupo.	Se les pidió a los participantes que realizaran un auto-retrato de cómo se veían como profesionistas y que lo explicaran. La facilitadora comenzó con los horarios y estableció reglas del grupo.	25 min	Hojas y colores
Desarrollo	Los participantes plantearon por escrito su decisión y las razones que los llevaron a ésta, de forma que lo tuvieron claro y reciente en su mente.	Los participantes llenaron una encuesta con la carrera que planeaban estudiar, su nivel de seguridad y las razones que los llevaban a estudiarla, esto ayudó a la reflexión y que tuvieran de manera escrita y visual sus decisiones.	10 min	Hojas y plumas
Cierre	Se determinó el estado inicial de los participantes, y se remarcó el hecho de que no son los únicos en esa problemática y no están solos.	Se compartieron los resultados de las encuestas y se reflexionó para el cierre. Se les pidió que le dieran a la facilitadora tres carreras de su interés.	25 min	

## Número de sesión 2

**Propósito de la sesión:** Los objetivos eran:

A) Aprender la rueda de la conciencia para ayudar a la reflexión guiada al autoconocimiento.

**Contenidos:**

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Materiales
Introducción	Exponer la rueda de la conciencia.	Se expuso la rueda de la conciencia en diapositivas de Power Point. Se dieron ejemplos.	20 min	Computadora y diapositivas en Power Point.
Desarrollo	Actividad estructurada para practicar la rueda de la conciencia.	Con los ojos vendados los participantes palparon diferentes objetos con diferentes texturas, se esperaba que fueran identificando, sentimientos, intenciones, sensaciones y acciones que les provocaran pensamientos. Se hizo una tabla con los cinco conceptos que la participante llenó con lo que lograba identificar de la actividad en cada uno.	30 min	Hojas y plumas. Canicas, plastilina, limpia pipas, plumas, uncel, mascada y clips.
Cierre	Se compartió lo que los participantes encontraron y lo que más se les dificultó identificar.	Los participantes compartieron sus conclusiones y dijeron lo que más se les dificultó identificar. Se hizo énfasis en la importancia que esto tiene para el autoconocimiento.	10 min	Hojas y plumas

### Número de sesión 3

**Propósito de la sesión:** Identificar sus principales fuentes de influencia para determinar propias inclinaciones profesionales.

**Contenidos:**

<b>Momento</b>	<b>Propósito</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Materiales</b>
Introducción	Se identificaron las influencias de su entorno.	Se pidió que hablaran acerca de la carrera que querían estudiar: con quiénes hablaban al respecto y el motivo.	25 min	
Desarrollo	Se pretendió que identificaran los conceptos de la rueda de la conciencia cuando hablaban de la carrera profesional elegida.	Se mantuvo la facilitación orientada a que practicaran la rueda de la conciencia al escucharse decir lo que quieren estudiar y al pensar en sus influencias externas.	25 min	
Cierre	Se hizo un recuento de lo compartido y se motivó para la siguiente sesión.	Se cerró la sesión con un breve resumen de lo compartido y se explicó la actividad de la siguiente sesión.	10 min	Hoja y plumas

#### Número de sesión 4

**Propósito de la sesión:** Los objetivos eran:

- A) Conocer las expectativas hacia el final de las sesiones.
- B) Llevar a la práctica su decisión de carrera profesional.
- C) Identificar los retos que se presentan.

**Contenidos:**

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Materiales
Introducción	Se abrió la sesión y se expresaron las expectativas cerca del término de las sesiones.	Los participantes expresaron las expectativas que tenían al ser la penúltima sesión	15 min	
Desarrollo	Se llevó a la práctica la decisión de carrera profesional.	Los participantes utilizaron el material provisto para crear o idear una forma de salvar al mundo a través de su profesión. Expusieron sus ideas diciendo el porqué de su elección y de qué forma eso iba a impactar al mundo para salvarlo. Se reflexionó acerca de las dificultades que encontraron al realizar la actividad.	30 min	Hojas, plumas, colores, cubos, listones, figuras de plástico.
Cierre	Se relacionaron sus habilidades o gustos con sus ideas.	Los participantes llegaron a conclusiones acerca de la actividad y cómo esas ideas compaginan con sus habilidades y gustos.	15 min	Hojas y plumas

## Número de sesión 5

**Propósito de la sesión:** Los objetivos son:

A) Que los participantes compartan sus conclusiones con el grupo.

B) Definir si la decisión va de acuerdo con lo que realmente quieren o si deben reconsiderar de acuerdo al autoconocimiento que han ganado de ellos mismos.

**Contenidos:**

Momento	Propósito	Actividades	Tiempo	Materiales
Introducción	Se abrió la sesión y sensibilizando al grupo de que esa era el cierre.	Se habló acerca del cierre de grupo y se explicó la actividad estructurada que se iba a realizar.	10 min	
Desarrollo	Que los participantes ahondaran más en su autoconocimiento y la percepción que tienen los demás hacia ellos.	Se realizó como actividad el ejercicio de la ventana de Johari para generar mayor autoconocimiento. Los participantes llenaron los apartados correspondientes, compartieron sus descubrimientos y reflexiones acerca de los mismos. También se les pidió que relacionaran ese conocimiento a su decisión y con la rueda de la conciencia identificaran lo que les hacía sentido acerca de su decisión y lo que habían aprendido de ellos mismos.	30 min	Hojas y plumas
Cierre	Los participantes compartieron sus conclusiones y la carrera que les gustó más.	Los participantes llenaron la encuesta final y reflexionaron acerca de la permanencia o cambios que encontraban en ella.	20 min	Hojas y plumas

## Sistematización de la información sobre la intervención

Respecto al objetivo normativo del facilitador, para efectos de documentación y medición, se llevó una bitácora por sesión que incluyó la preparación, los momentos más relevantes y las conclusiones de esta. De esta forma el facilitador recopiló información secuencial por cada sesión que le permitió reflexionar, encontrar patrones de comportamiento y obtener retroalimentación de su supervisor que le permitirán mejorar su práctica de facilitación profesional.

De estas bitácoras se realizó un análisis de codificación por categorías de los aspectos relevantes y repetitivos de cada sesión, también un análisis de los participantes y la interacción con la facilitadora. De esto se sacaron evidencias para realizar afirmaciones y conclusiones del proceso y de los resultados obtenidos. Se buscaba que:

- La facilitadora estableciera de forma clara los objetivos de las sesiones, se llevó a cabo en la primera sesión.
- La facilitadora diera estructura a las sesiones, se llevó a cabo en la primera sesión.
- La facilitadora generara un clima de confianza, se llevó a cabo en diferentes momentos de las sesiones, siendo la facilitación individual en la cual se logró primero.
- La facilitadora lograra entender al participante desde su contexto, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.
- La facilitadora mostrara una escucha empática, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.
- La facilitadora fuera capaz de dar respuestas que favorezcan la reflexión del participante, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.
- La facilitadora fuera capaz de hacer reflejos y síntesis relevantes al tema que invitan a la reflexión, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.
- La facilitadora fuera consciente de sus reacciones ante el participante, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.
- La facilitadora lograra separar su implicación personal de la experiencia del participante, se llevó a cabo en el transcurso de las sesiones.

Mediante el análisis de las bitácoras se midieron todos estos aspectos en la facilitadora y se registran en la sesión de hallazgos y afirmaciones. En su generalidad todos se cumplieron, no sin encontrar oportunidades de mejora que surgieron después del análisis individual,

personal y la supervisión de la intervención que ayudó a determinar qué tan acertada y efectiva era la misma. Se determinaron acciones y estrategias con el objetivo de generar un impacto positivo en la vida de los participantes y que la intervención llegara a éxito, para que exista una nueva herramienta que se pueda utilizar para disminuir la incidencia de esta problemática social.

El cumplimiento de los objetivos de facilitación y formativos, al igual que los hallazgos obtenidos de estas intervenciones, se exponen en el siguiente capítulo ampliamente.

### Ética de la intervención

El control ético es de gran importancia en el desarrollo del proyecto ya que dará mayor precisión y veracidad a los datos obtenidos de las intervenciones al realizarlas de manera transparente y con el consentimiento por escrito de los participantes.

La ética en el desarrollo surge después de la segunda guerra mundial cuando había mucho hincapié en el desarrollo económico de las naciones que llegaba a sobrepasar a la sociedad, el principal expositor fue Denis Goulet que sustentaba un genuino desarrollo basado en la ética postulando que,

Una sociedad es más humana o más desarrollada no cuando los hombres y las mujeres tienen más, sino que son capaces de ser más. El criterio principal de un desarrollo no es incrementar la materia o la producción, sino un enriquecimiento humano de calidad (Goulet en Keleher, 2017).

Se debe determinar cuál es el fin último del proceso, que en este caso será el desarrollo humano, para poder determinar qué acciones se tomarán para llegar hasta él de forma que no se pierda el verdadero objetivo de vista mientras se llega a los objetivos intermedios que existan. Keleher, 2017, menciona que *“la naturaleza y el alcance de la ética del desarrollo se ha definido como una reflexión ética sobre los fines y los medios del desarrollo”*.

Keleher, 2017, menciona cuatro áreas de la ética que se resumen a continuación:

- La meta-ética, que considera las grandes interrogantes de valor en la vida y las verdades universales;
- La ética normativa, que se basa en los estándares de las normas de conducta normativas;
- La ética práctica o aplicada, que es de una persona específica en una situación específica y la forma en la que debería actuar;

- La ética personal o integral, que es la consideración moral que cada individuo debe tener sobre sus propias acciones.

El fin de esta investigación acción es dar cuenta de que los jóvenes son capaces de tomar mejores decisiones de carrera profesional debido a un mayor autoconocimiento. Los objetivos intermedios son realizar sesiones videograbadas en las que se pueda dar cuenta de su avance y si existe una mayor seguridad en su decisión.

Para obtener la autorización de grabar las sesiones con el objetivo de documentarlas, en bitácoras y diario de campo, se llevará un control ético y se les pedirá a los participantes voluntariamente llenar y firmar el formato de consentimiento oficial del ITESO en el cual vienen los datos del facilitador, la carrera, el curso y el supervisor de este.

Es importante mencionar que independientemente de consentimiento informado se respetará la decisión del participante si en algún momento decide que se corten de los videos partes de las sesiones que considere que no quiere compartir en las grabaciones.

## 5. Resultados de la intervención

Este capítulo presenta un análisis de la intervención grupal e individual que se realizó a estudiantes que tenían dudas vocacionales. El propósito de esta era generar en ellos autoconocimiento que les permitiera tomar decisiones basadas en sus motivaciones personales y no por la influencia de agentes externos. Estas intervenciones tenían dos objetivos;

- Promover el autoconocimiento de jóvenes adolescentes, mediante sesiones de facilitación desde el enfoque centrado en la persona, con la finalidad de que tomen mejores decisiones de carrera profesional.
- Que la facilitadora aplicara en la práctica, de manera efectiva, los conocimientos adquiridos en la maestría de desarrollo humano, siendo capaz de lograr la facilitación individual de cuatro personas.

Todo el proceso de facilitación fue vídeo grabado y posteriormente transcrito para ser analizado y de esa manera dar cuenta del progreso de los dos objetivos planteados. El resultado de ese análisis es el contenido de este capítulo, que se presenta en tres grandes apartados. Cada uno da cuenta del cumplimiento de uno de los objetivos.

El primer apartado da cuenta del proceso de autoconocimiento, en el cual se muestra la reflexión de los participantes sobre los motores de su elección de carrera profesional y, que, al hacerlo de manera consciente, hayan podido elegir de manera congruente con sus deseos. Esto se hizo en un espacio de escucha activa con el objetivo de que ellos pudieran profundizar en su autoconocimiento. En el segundo y tercero se analizan cómo se cumplió el objetivo formativo de la facilitadora y se muestra el proceso de la facilitadora al aplicar sus conocimientos de facilitación individual y grupal, así como las respuestas de escucha en las sesiones.

Toda esta información se respalda en las teorías del desarrollo humano ya que *“la orientación de la ayuda no va dirigida hacia un problema, una meta, o una solución, si no hacia la persona como tal, está centrada en la persona, y camina a su paso y a su ritmo”* (Martinez, 2006, p.7).

## I. El proceso de Autoconocimiento

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos durante el proceso de facilitación, se comienza por el autoconocimiento, después sobre la capacidad de los participantes de identificar y nombrar sus sentimientos, luego con la dificultad que los participantes tuvieron para tomar conciencia de sí y por último se hace un comparativo entre el estado inicial y el final de cada uno.

Cada uno de estos aspectos se consideran, por la facilitadora, como esenciales para poder reconocerse y ser congruente, bases para generar autoconocimiento, por lo que se intentaron desarrollar en los participantes y en unos casos se logra progresar. No se llegó a un término sin embargo la facilitadora considera que, fuera del Estado Inicial vs. Estado final de los participantes, estos son procesos continuos que se van perfeccionando a lo largo de la vida de las personas.

### Autoconocimiento

Es de beneficio para los participantes ir explorando y reflexionando acerca de ellos mismos, el autoconocimiento según Fenigstein, en Sutton 2016, puede ser tomado como la tendencia de una persona a reflexionar sobre sus procesos psicológicos, experiencias internas y relaciones interpersonales. Una persona al tener la capacidad de reconocerse aumenta sus posibilidades de tomar una buena decisión.

Durante las sesiones, los participantes fueron aprendiendo formas de auto-conocerse con diferentes actividades estructuradas para fomentar la reflexión y con esto ir descubriendo cosas nuevas de sí mismos, lo cual sucedió con mayor frecuencia en las sesiones individuales.

Durante el proceso de autoconocimiento los participantes, al ir descubriéndose, experimentaron contraposición de sentimientos, en ocasiones les generaba bienestar y tranquilidad, en algunas otras, sentimientos de estrés o angustia al sentirse inseguros. Se descubre que independientemente de los sentimientos experimentados, todos fueron detonantes que les permitían profundizar en el conocimiento de sí mismos.

El autoconocimiento es una de las principales herramientas que permite que las personas tomen mejores decisiones, Rogers (1961) marca como uno de sus aprendizajes *“no me resulta beneficioso comportarme como si yo fuera distinto a lo que soy”* (p.26). Un aspecto importante dentro del desarrollo humano es que la persona *“no encuentre nada que lo aparte de sí o lo incite a enmascararse”* (Rogers y Kinget, 1971, p. 9), se trata de que se

sienta en confianza con una persona que es como él para que no encuentre obstáculos que provoquen una censura, que lo inciten a ocultar algo o justificar el porqué de sus actos. De esta forma la persona se atreverá a examinarse y, debido a que el enfoque centrado en la persona no es una corriente directiva, no tendrá más remedio que utilizar sus propios recursos para *“admitirse a sí mismo y disponer más libremente de sí”* (Rogers y Kinget, 1971, p. 9).

Con esto en mente, la facilitadora trabaja en propiciar el conocimiento en los participantes de las sesiones y que poco a poco vayan siendo libres de ser ellos mismos con temas como juegos de roles, la rueda de la conciencia y actividades estructuradas como la ventana de Joharis. María, la participante de las sesiones individuales hace alusión a cosas que va descubriendo en ella misma conforme va realizando los ejercicios que la llevan a reflexionar. En la segunda sesión ella comenta que *“me quedé pensando ese día, de cómo encontrarme conmigo misma, y me quedé con ese sentimiento”* (SM02, p. 1).

El trabajo de autoconocimiento también se da a través de la reflexión, actividad que la facilitadora procura propiciar en las tareas que deja y surte efecto, por ejemplo, en el siguiente fragmento *“reflexiono sobre lo que pienso de mí y de lo que piensan los demás, acepto que muchas veces soy pesimista o no sé si decir realista conmigo misma y muchas veces me exijo de más”* (SM04, p.2).

El ir haciendo estos autodescubrimientos generan diversos sentimientos en los participantes, en ocasiones son sentimientos que perciben como no gratos, por ejemplo, cuando María descubre ciertos aspectos de sí y dice: *“soy impaciente, con todos soy paciente, pero conmigo no”* (SM02, p.3).

María también llega a un encuentro de sentimientos cuando hablando acerca del no conocerse que, en sus palabras: *“es malo porque uno debe estar conectado consigo mismo, y bueno porque ahora sé que no estoy conectada”* (SM02, p.1). Por lo que el objetivo de reflexionar para generar autoconocimiento es benéfico para minimizar este choque de sentimientos.

Con la finalidad de explorar más en ese tema y llevar a la participante a un estado de bienestar la facilitadora continúa haciendo ejercicios, uno de ellos fue una mesa en la que había objetos con diferentes texturas que los participantes tenían que tocar y después documentar de acuerdo a la rueda de la conciencia, también hubo momentos que permitieron el juego de roles entre la parte interna y la parte externa de la participante de

las sesiones individuales, ella creía que estaban completamente desconectada y se dio cuenta de lo contrario. Éste juego de roles se puede ver en el siguiente fragmento de la sesión:

F: Y, ¿qué le quisiera decir esa parte sensible a la parte que tiene el control?

M: Déjame salir

F: Déjame salir ¿por qué?

M: Porque de qué sirve que yo esté aquí haciendo nada, solo encerrada mientras tu intentas hacer todo sola.

F: Y ¿por qué? ¿por qué no te dejas salir?

M: Porque así tengo controlado todo y tengo que, bueno tú, bueno te voy a decir a ti.

[comienza un muy breve juego de roles en el que yo actúo como su parte interna]  
(SM02, p.7).

Se esperaba que esto facilitara la exploración y conexión interna, ya que existen estudios que demuestran que un mayor autoconocimiento genera beneficios relacionados con “*un bienestar psicológico positivo*” (Sutton, 2016, p. 645), y por lo tanto la toma de decisión se diera en un ambiente de seguridad para el participante. En la tercera sesión María afirma que ha llegado a un estado de mayor bienestar consigo misma cuando logra encontrarse con ella, después de hacer una reflexión del ejercicio de roles ella dice que:

M: [...] me quedo con el encuentro conmigo misma de la parte sentimental y de la parte racional, luego reflexioné acerca de fusionar esas partes para la toma de decisiones y encontrar el camino adecuado (SM03, p.1).

La facilitadora al querer comprobar que esto le ocasiona satisfacción le pregunta si esperaba estar en sincronía con ella misma a lo que María responde que “*en general sí, y que no lo esperaba y se ríe*” (SM03, p.2).

Parte del autoconocimiento también consta en reconocer áreas de oportunidad, por ejemplo, María reconoce una, que también es una de las causas de sus dudas, cuando dice que “*si me gusta, pero tampoco quiero dejar de lado la otra realidad, que no tengo el nivel aún, o pronto y eso me frustra*” (SM05, p.4).

También María logra discernir entre un no puedo y un no quiero, en el transcurso de la maestría se enseña que existe una diferencia trascendental en saber reconocer cuando las cosas no se quieren hacer, en lugar de esconderlas detrás de un “no puedo”, es parte de ser congruentes. Esto se denota en el siguiente fragmento;

M: Pues no puedo dejar de tocar, sería eso más otra cosa.

F: ¿No puedes o no quieres?

M: No puedo... bueno no quiero [su semblante cambia, pone cara de seriedad y me sorprende porque su tono de voz también es serio y seguro] no quiero (SM05, p.5).

Tras el ejercicio de la ventana de Joharis, María logra definir las interpretaciones o pensamientos que surgen de su experiencia, esto es parte de la rueda de la conciencia. Ella menciona que ante los comentarios de admiración ella se exige más, *“esa admiración me hace exigir más para ser mejor, no se eso es como que lo que me pasa”* (SM05, p.10).

De las sesiones grupales se presenta menos información, ya que representó un reto, por lo que se enlista en otra categoría. Ante esta situación la facilitadora realiza varias actividades, una de ellas relacionada a la rueda de la conciencia, en el momento se siente alentada como se denota a continuación *“mientras explico ellos siguen participando y se ríen, los noto más alegres y activos que la sesión pasada y eso me da tranquilidad”* (SG02, p.3). Sin embargo, en el momento de llevarlo a la práctica, se da cuenta que no lograron profundizar en su autoconocimiento como se muestra a continuación;

F: ¿Qué fue lo que más se te dificultó Mau?

M: Pues la verdad fue la parte del hielo seco que no puedo tocar y ni siquiera escucharlo, cuando lo toqué la primera vez como que lo dejé y dije como que no. (G02, p.4).

Mauricio no ahondo, se quedó en la superficie solamente pensando en la parte física.

No todos los intentos fracasaron, al final con la ventana de Joharis los participantes si logran aprender o confirmar cosas de ellos mismos, aumentando el grado de conocimiento consciente que tienen de sí mismos (Sutton, 2006), pero en menor medida, por ejemplo, Fabiola concluye que *“se sintió bien, porque siente que si se conoce y representa lo que es, le reflejo que se siente congruente con ella misma y me dice que sí y esboza una sonrisa”* (SG05, p. 2).

Por su parte, Mauricio entra en un debate porque tras realizar el ejercicio de la ventana de Joharis, descubre que su área libre y su área ciega son parecidas pero su área oculta es completamente opuesta, por lo que en diferentes momentos expresa que no sabe de dónde viene esa dualidad. En la bitácora está registrado que *“comienza a decir que muchas personas piensan que él es muy organizado, muy serio porque siempre tiene buenas calificaciones, pero en realidad él no es así, en su vida no es tan organizado”* (SG05, p.2).

En otro momento Mauricio da un ejemplo de cómo es que llegó a tener esta dualidad, él dice que *“trabaja de cajero en la tienda de su papá entonces ahí aprendió a ser paciente con los clientes, pero solo por fuera porque en su mente si se desespera mucho con ellos solo que no lo puede externar”* (SG05, p.3). La facilitadora busca llevarlo a ahondar más en ese descubrimiento ya que *“la autorreflexión y la introspectiva generan resultados beneficiosos para las personas”* (Sutton, 2016, p. 645), y le hace una pregunta abierta de qué pasaría si él expresa lo que siente a lo que él contesta simplemente que está acostumbrado a hacerlo y comienza a justificarse, a él le cuesta reflexionar, como se muestra en la siguiente cita:

Yo le dije que me lo imagino sonriendo con sus clientes, pero por dentro a punto de explotar y me dice que así le pasa, entonces le pregunto qué pasaría si él exteriorizara eso que siente, me dice que en la tienda no podría porque tiene que darles una buena cara a los clientes, y que a veces como le pasa es cuando ve que alguien es muy grosero, pero no tiene nada que ver con él tampoco lo saca (SG05, p.3).

El acompañamiento desde el enfoque centrado en la persona permite el autoconocimiento y es beneficioso porque como menciona De Kohan (2004), el estrés puede impedir que los jóvenes piensen claramente acerca de la necesidad que tienen de orientación y por lo tanto manifiestan su preocupación sobre lo difícil que es decidirse por alguna carrera (p.75). El autoconocimiento es una herramienta útil que en este caso permitirá al joven sentir mayor seguridad en el momento de tomar acción para llegar a su decisión final.

Hay descubrimientos personales que se pueden hacer en la práctica y para algunas personas les es más fácil llegar a ellos desde esa forma que solamente reflexionando. Independientemente de la forma en la que éste se dé, el desarrollo psicológico cobra vital importancia ya que se producen cambios significativos en la vida del joven y por eso la necesidad de que el joven *“establezca contacto con sus necesidades reales”* (De Visco y De Barbenza, 2008, p. 165).

## Identificar y nombrar sentimientos

Durante las sesiones se manifestó que a los participantes se les dificulta nombrar los sentimientos que experimentaban y durante este proceso se orientó a la reflexión para que pudieran expresarlo ya que el desarrollo humano promueve *“cualquier conocimiento sistematizado y cualquier acción encaminada a promover la salud, el bienestar y la evolución de la persona humana”* (Lafarga 2010, p.2), por lo que saber expresar lo que sienten es importante.

En este sentido se puede hablar del experiencinng que es el *“fenómeno de ser consciente, de darse cuenta de lo que surge en el interior de uno mismo y de lo que se percibe de los estímulos exteriores”* (Barceló, 2003, p.46) para entonces poder *“dar significado a la experiencia”* (Barceló, 2003, p.47). Es importante poder nombrar los sentimientos para poder identificar las experiencias que vivimos y por lo tanto tomar decisiones mejor sustentadas en las experiencias vividas.

Barceló, 2003, en ésta misma línea, menciona que se puede ser selectivo con las experiencias que se deciden vivir, pero no con los sentimientos que estas generan y de esto deviene el focusing, que es el instrumento que permite *“enfocar y facilitar este proceso en uno mismo”* (Barceló, 2003, p.48). Vivir la experiencia e identificar los sentimientos permitirá a los participantes ser personas más plenas, auténticas, alertas y abiertas al cambio enfocando la atención a lo que *“se siente y se hace en este instante”* (Barceló, 2003, p.48).

Es de gran importancia que los participantes logren identificar y nombrar sus sentimientos, dado que estos son un elemento crucial en la toma de decisiones. Para este fin también es importante que la facilitadora escuche *“las palabras, los pensamientos, los tonos sensoriales, el significado personal, incluso el significado oculto tras la intención consciente del comunicante”* (Rogers, 1987, p.16), para que de esta forma pueda ayudarlos a expresarlos mejor.

Los participantes usualmente utilizaban palabras como rara o diferente para expresar sentimientos comúnmente asociados con lo negativo o simplemente contestaban la pregunta con algo que no indicaba sentimientos.

En las sesiones individuales, María, durante primera entrevista, cuando la facilitadora le pregunta qué le hace sentir la palabra cambio, ella dice *“diferente”* (SM01, p.6). Ante la insistencia de que describiera el sentimiento ella responde: *“Pues solo diferente, no sé. Hay*

*cambios buenos, hay cambios malos*” (SM01, p.6), posteriormente, insiste en nombrarlo como *“un sentimiento raro”* (SM01, p.9).

La facilitadora con esta idea en mente, formula preguntas que ayuden al estudiante a tener mayor claridad sobre lo que siente. Por ejemplo, en la primera sesión la facilitadora (F) pregunta a María (M); *“y la palabra cambio, ¿qué te hace sentir?”* o *“Y eso, ¿qué te causa?”* (p.6) también intenta focalizar el sentimiento en el cuerpo, por ejemplo, cuando pregunta *“¿dónde sientes esa frustración en tu cuerpo?”*, *“¿Qué sientes en la cabeza y en el pecho?”* o *“¿Cómo si algo estuviera empujándote?”* (p.8).

Más adelante cuando se le pregunta cómo se sintió ante un evento que ella calificó de novedoso dijo:

M: Bien [...] bueno o sea raro, porque pues es como sentir la presión en la cabeza y en el pecho. A veces no me doy el momento de sentir [...], no tengo tiempo para sentir, entonces no puedo y ahorita que sentí es como que ¿qué es esto? (SM01, p.9).

Conforme las sesiones continúan, la participante va siendo capaz de dar nombre sus sentimientos. En otros fragmentos, cuando la facilitadora le pregunta que siente, logra identificar el sentimiento y describirlo, ella contesta *“Frustración”* la facilitadora le pregunta en qué parte de su cuerpo lo siente y ella contesta que *“En la cabeza y en el pecho”* (SM01, p.8)

Otro ejemplo es el de abajo donde María (M) y la facilitadora (F) hablan acerca de los sentimientos;

M: Ansiedad

F: Ansiedad... y de dónde proviene esa ansiedad, de ¿qué parte de ti?

M: De las manos (SM02, p.10)

El objetivo era ayudar a la participante a definir lo que sentía para poder trabajar en ello y, como Barceló indica, *“esto sólo es posible en la medida en que las personas se vayan haciendo transparentes a los demás”* (2003, p.81), en este caso ser congruente entre lo que se expresa y se dice. Para este propósito se utilizaron preguntas abiertas para que ella pudiera indagar más en sí misma, definir qué sentía y en dónde lo sentía para eventualmente poder trabajarlo.

En las sesiones grupales fue más difícil para los participantes expresarse. La facilitadora cree que esto es debido a que son de menor edad, esto se puede notar cuando la facilitadora hace preguntas referentes a sentimientos y Mauricio en su respuesta no hace alusión a sentimientos, se muestran dos ejemplos;

1. Entonces le pregunto qué pasaría si el exteriorizara su enojo, qué siente, me dice que en la tienda no podría porque tiene que darles una buena cara a los clientes, y que a veces como le pasa es cuando ve que alguien es muy grosero, pero no tiene nada que ver con él, tampoco lo saca (SG05, p.3)
2. Yo le pregunto que qué siente cuando está desesperado por algo, pero tiene que demostrar lo contrario, me dice que como ya está tan acostumbrado, sabe que pensándolo muchas veces solito se le pasa, yo le digo que entonces el solo se calma y me contesta que sí (SG05, p. 3).

En este caso, se continuaron haciendo preguntas acerca de sentimientos, pero el participante nunca hizo alusión a éstos. Tal vez la facilitadora debió haber utilizado otra técnica para ayudarlo como hacer la clarificación, ya que permite a dos personas establecer con exactitud lo que se dice y lo que se siente (Cormier, 1994), ¿eso te genera frustración? O ¿sientes estrés? Para que el participante pudiera ahondar más.

Es importante mencionar que en el transcurso de las sesiones se logró llegar a ese punto en las sesiones individuales como se menciona previamente, pero en las sesiones grupales no.

#### Dificultad para desarrollar la consciencia de sí

Como se ha mencionado, para este proyecto se realizaron dos tipos de facilitación, una grupal y una individual. Las diferencias entre éstas eran considerables y por lo tanto el proceso en las dos facilitaciones fue diferente, representando un mayor reto la facilitación grupal.

Rogers, 1961, habla de una relación en la cual el objetivo de una de las partes es promover en el otro su capacidad de desarrollarse y mejorar para enfrentar mejor las situaciones de su vida, es decir, comprender a la otra persona y ayudarla a utilizar mejor sus recursos. Estas relaciones se pueden dar entre dos miembros o en grupos y crecen en la medida en que las partes generan sentimientos de respeto y agrado mutuo.

En la facilitación individual la persona ya estaba estudiando su carrera profesional, tenía mayor edad (24 años) y madurez, por lo que su capacidad para reflexionar era mayor, como

se puede ver en el siguiente fragmento: *“me quedo con el encuentro conmigo misma de la parte sentimental y de la parte racional, luego reflexioné acerca de fusionar esas partes para la toma de decisiones y encontrar el camino adecuado”* (SM03, p.1).

En cambio, en las sesiones grupales, los participantes tenían 18 y 19 años, menor madurez y facilidad para reflexionar, se requería mayor dinamismo para mantener el interés y el tiempo de las sesiones grupales pudo haber afectado ya que 60 minutos no eran suficientes para ahondar más.

Durante una sesión grupal es importante *“facilitar la madurez que, en esta concepción, consiste en estar en contacto con los sentimientos propios”* (Barceló, 2003, p.65) lo cual, como se menciona en la categoría anterior, fue difícil en la sesión de grupo a pesar de los intentos de la facilitadora los participantes no lograron comunicar los sentimientos.

La facilitadora intentó realizar preguntas abiertas al inicio ya que éstas *“producirán una respuesta bastante específica en el participante, proporcionando de este modo información importante sobre el problema”* (Cormier, 1994); sin embargo, sus respuestas eran muy cortas y con poca reflexión, como se muestra a continuación, cuando la facilitadora (M) y José (J) interactúan:

M: Me dijiste que no te llena porque la gente te va a decir que [...] qué haces en pintura, ¿no te llena porque la gente te dice eso o porque a ti no te llena?

J: No, a mí sí me llena (SG03, p.2).

Otra dificultad en las sesiones grupales fue la reflexión y se buscó que hubiera más dinamismo en las sesiones para que diera material de que hablar, ya que, por las edades los jóvenes son más concretos y la facilitadora tenía la impresión de que tomaban las sesiones como clases, porque a eso es a lo que están acostumbrados. La facilitadora menciona que por esa razón;

Llevaba una actividad estructurada, íbamos a revisar la rueda de la conciencia, hice una nueva planeación porque esto no era lo que yo tenía programado [...] pero, en vista de que la sesión pasada me costó mucho ahondar y verdaderamente trabajar en el auto conocimiento, en mi clase de supervisión me sugirieron que hiciera mis sesiones más dinámicas para captar su atención, y en base a eso comenzar a trabajar (SG01, p.1).

Se les dificultaba más hacer conciencia, por lo que la facilitadora en esa búsqueda de ayudarlos a ahondar en sí mismos presentó de la rueda de la conciencia, que es el modelo que ayuda a comenzar a darle sentido a los sentimientos y reacciones, haciendo a la persona consciente de porqué reacciona de cierta forma ante diferentes situaciones (Miller, Numbally, y Wackman en Pfeiffer y Jones, 1976). Se les pidió que en el transcurso de la semana lo practicaran para intentar completarla cuando estuvieran en diversas situaciones, sin embargo, no pudieron y fue difícil para ellos. Un ejemplo es cuando Fabiola expresa que:

No le sale, yo le preguntó que porqué y me dice que es porque ella es mucho de ver algo e irse directamente a las conclusiones, por lo que no completa el círculo y cuando lo revisa se da cuenta que no siguió los pasos y por eso no le sale (SG03, p. 8).

Por su parte Mauricio dice que *“él al principio lo intentó, pero cuando se ponía a pensar las cosas se le venían a la mente opciones que pudo haber hecho y que no hizo entonces su atención se desviaba a eso”* (SG03, p.9).

Se encuentra que, en los participantes de esta intervención, entre más joven menos conciencia se tiene de sí y más difícil la reflexión sobre las cosas por lo que la facilitadora busca realizar actividades que les den opciones para explorarse más en la práctica que en la reflexión.

Siguiendo este camino en búsqueda del autoconocimiento, la facilitadora realiza el ejercicio de la ventana de Joharis, lo cual representa otro reto con los participantes de ambas sesiones. En las sesiones individuales, después de hacer el ejercicio, María descubre que tiende al autosabotaje, pero este descubrimiento está sujeto a lo que la facilitadora le expresa como percepción, cuando la facilitadora le pregunta cómo se siente después del ejercicio María responde:

M: Me sentía, así como nublado, como que estaba haciendo no lo que quería, y después me di cuenta de que, si puedo hacer cosas como retener las cosas bonitas para que me ayude y como dices me auto saboteo, es algo automático. Lo quiero hacer ahora, pero no lo estoy haciendo (SM05, p. 11).

En este caso, la facilitadora no percibe que María solamente está siguiendo la línea que ella le trazó, por lo que queda como aprendizaje la importancia del cuidado y uso de palabras que el facilitador puede poner en la mente de la persona, lo que le frena su propio camino

de autodescubrimiento poniendo un título que posiblemente María pudo haber nombrado o experimentado de otra forma.

En las sesiones grupales, el ejercicio de la ventana de Joharis pretendía ayudarlos en su autoconocimiento, sin embargo, la reflexión también fue difícil. Cuando se invita a Fabiola a participar expresando cómo se siente, ella lo hace en breves palabras: *“dice que se sintió bien, porque siente que sí se conoce y representa lo que es, le reflejo que se siente congruente con ella misma y me dice que sí y esboza una sonrisa”* (SG05, p.2).

Se descubre que las sesiones de facilitación son subjetivas a los participantes, es decir, dependiendo de la personalidad y capacidad de la persona es cómo las sesiones fluirán y el avance que tendrán. De la misma manera todo el encuadre influye en la forma en la que el proceso se va dando. Las variables como la edad, las necesidades, el nivel de madurez, el tiempo que se designa y el hecho de ser individual o en grupo van a requerir diferentes habilidades de la facilitadora. En este proyecto en particular, la facilitadora descubre que le es más fácil facilitar individualmente que grupal.

#### Estado inicial vs. Estado final de los participantes

Una de las principales tareas al inicio de las sesiones fue determinar el estado de los participantes acerca de la inseguridad que tenían sobre la carrera que estaban estudiando o querían estudiar. Para que una relación facilitadora se dé, una de las partes debe estar en estado de incongruencia y parafraseando a Rogers (1961), el objetivo de una de las partes es promover en el otro su capacidad de desarrollarse y mejorar para enfrentar mejor las situaciones de su vida, es decir, comprender a la otra persona y ayudarla a utilizar mejor sus recursos. Estas relaciones se pueden dar entre dos miembros o en grupos y crecen en la medida en que las partes generan sentimientos de respeto y agrado mutuo.

Del estado inicial se puede decir que los participantes presentaban inseguridad e indecisión de la carrera que estaban estudiando o querían estudiar por lo que una relación de ayuda basada en el enfoque centrado en la persona sería de beneficio para ellos. *“El proceso se establece generalmente con más facilidad cuando el cliente está angustiado que cuando es simplemente vulnerable”* (Rogers, 1959, p.50). En este caso los estudiantes están muy cercanos a elegir su carrera profesional o ya la estudian y se sienten inseguros de la misma, por lo que se parte de la idea de que están actualmente angustiadados por la toma de decisión cercana.

Durante la primera sesión la facilitadora pregunta a los participantes cuál es su motivación para tomar el taller y la respuesta que obtiene de una de ellas es piensa que podría ser buena para otra cosa, en ese momento la participante muestra duda y así lo manifiesta:

M: [...] me gusta lo que estoy haciendo, pero en el transcurso, tienes muchas dudas ¿no? [...] uno no sabe para lo que está hecho, o para lo que viene al mundo [...] dices, no soy tan buena en esto, o podría ser mejor en otra cosa, o tal vez mi potencial está en algo que no conozco, ¿no? (MS01, p.2).

Cuando la participante continúa hablando muestra angustia al pensar en su futuro y se cuestiona si lo que hace ahorita la va a llevar a donde quiere estar: *“me veo en el futuro tocando, sin embargo, no sé si es lo que yo quisiera [...] eso es lo que voy a hacer toda mi vida, me pregunto ¿solo voy a hacer eso?”* (MS01, p.3).

Existe otra participante que presenta la misma confusión debido a que ella ya tiene decidido qué quiere estudiar. Lo manifiesta diciendo que *“está en las sesiones porque necesita saber si lo que quiere estudiar es para ella o si puede ser mejor en otra”* (SG01, p.3).

Una de las participantes, María, presenta desmotivación en su estado inicial debido a que no se siente con el nivel necesario para estar en la carrera que estudia y dice: *“me sentí estancada y al ver que, otros tienen más nivel, y [...] yo apenas muevo los dedos a comparación de, entonces es des-motivante porque el arte es muy competitivo”* (SM01, p.12).

Otro aspecto que genera incertidumbre en los participantes es la falta de información. Aunque está existe, no es buscada activamente por ellos. Esta falta de información lleva a la inseguridad de que estén tomando la decisión adecuada. Fabiola, una de las participantes dice que *“lo ha platicado con sus papás y algunos amigos, pero aún no ha investigado nada”* (SG01, p.4) y Mauricio, el otro participante, indica que solamente *“ha platicado acerca de esto con sus padres y que ha investigado en páginas de internet”* (SG02, p.3). En las sesiones individuales, María, dijo que había platicado de la decisión con sus papás e investigado en internet, (SM01, p.10).

Todos manifestaron que investigaron en internet, y que basan la decisión en lo que han comentado con sus padres, sin embargo, debido a la importancia de esta decisión, esta información no era suficiente para ayudarlos en su toma de decisión. Con esto se cumple lo que señala Fernandez et al (2016) que la familia es uno de los factores de influencia más grandes ya que es el principal núcleo donde se desarrolla la persona. Por ejemplo, María

dice *“mi papá sabe tocar el piano, escuchándolo a él es como una inspiración también de aprender”* (SM01, p.4).

Por otra parte, José comenta que *“no ha platicado de esto con nadie y que buscó información en internet”* (SG01, p.4). La facilitadora considera esto también como una afectación relacionada a la relación que el participante tiene con sus padres debido a la falta de apertura o confianza que podría ayudarlo, parafraseando a Fernandez et al (2016) la tarea de los padres es esencial en este proceso ya que durante la adolescencia es común que los jóvenes necesiten que sus padres se sientan orgullosos y se interesan en ellos.

La duda de si tomaron o van a tomar la decisión correcta es el principal motivo que lleva a los participantes a estar en las sesiones, por lo que el trabajo de facilitación consistió en ayudarlos a superar este estado de angustia. También en ayudarlos a determinar la parte de la decisión que viene de ellos y la parte que está influenciada, porque se encontró que de diversas formas venían afectados por su entorno familiar e investigaciones que podrían estar mal sustentadas en el internet. Si los jóvenes eligen una carrera por su propio gusto, se va a reflejar en ellos ya que demuestran mejor rendimiento académico, menor deserción escolar y mejores estrategias de aprendizaje como establecen (Gravini y Pineda, 2009).

En el transcurso de las sesiones la facilitadora trabajó en generar oportunidades para la reflexión y autoconocimiento que ayudaran a los participantes a determinar si realmente estaban donde quería estar o si iban a tomar la decisión correcta, *“el punto es que se haga una introspección de lo que yo tengo, qué me gusta, qué no me gusta y de esto entonces, ¿qué quiero y qué me va?”* (MS02, p.5). Mediante estas intervenciones, se esperaba que los participantes fueran dándose cuenta de qué ocasionaba su inseguridad.

Al finalizar las sesiones María hace un recuento de cómo inició y como se siente después del proceso y menciona que;

M: [...] al principio, me sentí a frustrada y con el juicio nublado, no conectaba conmigo misma, me sentía perdida, no le tomaba tanta importancia a lo que había logrado, me costaba, reconocirme. Ya después, me siento con más claridad en cuanto a lo que quiero y lo que deseo. Aclaré mi mente dándome cuenta de que en realidad no voy por mal camino, me conecté conmigo misma y eso me ha hecho sentirme liberada o consciente de lo que estoy haciendo y siento. Aprendí a que debo tratar de ser congruente conmigo misma al menos lo más que pueda. La

sensación con la que me voy es como si tuviera los ojos abiertos y, como si la presión de mi pecho se hubiera ido (MS05, p. 12).

Tras este argumento se puede decir que el objetivo de aumentar la consciencia en los participantes para que tomen mejores decisiones de carrera profesional se cumplió, ya que al sentirse en mayor contacto con ella misma se cree más consciente y más congruente en el camino que va recorriendo, que considera que es el adecuado.

En las sesiones grupales, se pudo determinar el estado final de los participantes al comparar las respuestas de la encuesta de inicio, por ejemplo, Fabiola habla acerca de que tiene motivación por su carrera y denota seguridad al haber investigado;

¿Cuál es el motivo principal para estudiarla? Que me quiero hacer de un patrimonio y porque tengo mucha motivación. [...] Mis respuestas todas eran las mismas menos la última porque en ese momento no había investigado nada (SG05, p. 6).

El otro participante, Mauricio, tuvo un cambio completo de carrera y al pedirle que de sus conclusiones y motivos acerca de lo que le ayudó a tomar esta decisión comenta lo siguiente:

El primero fue venir aquí y hacer todos esos ejercicios porque empecé a pensar qué es lo que en verdad quiero, lo segundo fue informarme de los tipos de carreras, y [...] lo que me sirvió más fue aquí ver mis gustos (SG05, p.7).

Se puede decir que Mauricio logró reflexionar ya que pudo hilar sus gustos a su decisión de carrera profesional y por lo tanto ese objetivo se cumplió. Fabiola y Mauricio coinciden en que el aumento en la información les ayudó a estar seguros en mayor medida de su decisión.

Al hacer la comparación entre el estado inicial y final de los participantes, la facilitadora considera que al inicio los participantes no estaban totalmente conscientes de que tener información era esencial para su toma de decisión, por lo que al final, el investigar de manera consciente le ayudó a su toma de decisión.

En ambas sesiones se pudo determinar un estado inicial y otro final, en el cual los participantes demuestran signos de haber llevado un proceso que fluyó de manera adecuada y que les ayudó a eliminar la incertidumbre de su indecisión en base a trabajo personal, de autoconocimiento y recopilación de información que les propició tener mayor certidumbre de su decisión.

## II. El proceso de facilitación

A continuación, se habla acerca de las acciones llevadas a cabo por la facilitadora y la aplicación de sus conocimientos en pro de lograr el objetivo formativo. Las condiciones facilitadoras que se mencionan son; el clima de confianza y las respuestas de escucha como la clarificación, la paráfrasis, el reflejo, la síntesis y la confrontación.

### Condiciones facilitadoras

A través del desarrollo humano se busca que se creen condiciones que favorezcan la libre decisión de las personas, es decir, proveer ambientes en los que se promueva la armonía de los seres humanos y generar condiciones sociales en las que el hombre se desarrolle y crezca.

Lafarga (2013, p.45), indica que lo concibe como cualquier forma de facilitar la salud, el bienestar y el crecimiento el cuál se puede entender como *“la evolución del autoconocimiento, la autodeterminación y la autoestima en las personas, en los grupos y en las comunidades”* (2013, p.51). A continuación, se presentan los hallazgos realizados bajo estas condiciones que son el clima de confianza generado y las respuestas de la escucha activa de la facilitadora.

### *Clima de confianza.*

En el modelo de facilitación de Rogers y Kinget, (1971), el orientador siempre debe tener una actitud de aceptación y establecer *“las condiciones para que el paciente pueda buscarse y atreverse a ser él al mismo tiempo”* (P.9). La facilitadora buscó crear un ambiente de confianza en el que los participantes pudieran encontrarse consigo mismos y lo pudo lograr con la mayoría de los participantes.

En las sesiones individuales, el ambiente de confianza se cultivó desde un inicio, pero se puede observar muy claramente en la segunda sesión, cuando María le permite a la facilitadora el juego de roles donde ella es la parte externa y la facilitadora representa a su parte interna, al final María se da la oportunidad de entrar a un estado vulnerable;

F: ¿Cómo te sientes María?

M: Pues sensible (MS02, p.9).

En este caso María permitió que la facilitadora representara una parte de ella misma lo que denota que no tiene obstáculos que le permitan explorarse. Lafarga afirma que *“a través de una relación interpersonal comprensiva, transparente, con una actitud positiva y sin*

*condiciones, se puede desbloquear la capacidad de la persona para satisfacer sus propias necesidades valiéndose de sus propios recursos” (2005, p.8).*

Otro ejemplo sobre el clima de confianza establecido son las notas que hace la facilitadora acerca de la confrontación, que es una respuesta de escucha que solo se puede llevar a cabo si hay un clima de confianza. Una de las notas de la facilitadora es: *“con el paso de las sesiones hemos ido bajando de la punta del iceberg y siento mayor seguridad al hablar con ella y hasta cierto punto veo factible la confrontación” (SM04, p.1).* De acuerdo con Egan, 1981, parte del proceso de ayuda es la confrontación para ayudar a usar al cliente recursos que tiene y no utiliza para su desarrollo.

Cuando se responde al cliente debe ser de forma empática y demostrando interés De esta manera ellos captan el mensaje de que los estamos comprendiendo desde su perspectiva. La facilitadora, en ocasiones, tiende a buscar que María se sienta comprendida y utiliza su lenguaje corporal por ejemplo cuando dice que *“yo imito un poco su postura y le regreso la mirada también asintiendo, y ella sonríe” (SM03, p.6).* En otra ocasión la facilitadora dice: *“yo acompaño su movimiento de negar con la cabeza” (SM04, p.4) o “María niega con la cabeza y yo imito tu movimiento” (SM01, p.4).*

Cormier (1994) dice que modalidades sensoriales que ayudan a este objetivo una es la visual, dónde mostramos que vemos las cosas desde su marco de referencia, por ejemplo, cuando la facilitadora le explica a María lo que entiende de lo que ella está expresando:

Voy a intentar entender lo que me estás diciendo. Cuando yo quiero componer una canción, y no lo hago, yo sé que primero me va a dar flojera, pero si lo hiciera me daría satisfacción. Pero si no la hago, entonces no me pasa nada, no me hace falta esa satisfacción que me iba a causar descubrir la pieza - María asiente con una sonrisa (SM04, p.4).

La facilitadora logra captar el mensaje que María le da ya que ella da una respuesta positiva, se siente entendida y puede continuar su relato.

Con los participantes de las sesiones de grupo la confianza se dio de forma gradual, primero con uno y después con los otros, el primero en manifestarla es José, cuando en la tercera sesión (última para él), comienza a preguntar y contarle a la facilitadora cosas personales antes de que las otras dos personas llegaran:

José se me quedaba viendo y me preguntó que cómo había hecho tantas cosas si estaba chica [...] me preguntó que por qué no estaba casada y tenía hijos [...].

Entonces el comenzó a contarme que él se sentía afortunado [...] que el si quiere estudiar. Que él también trabaja [...]. También me dijo que él sabía que no quería ser ingeniero... (SG03, p. 1).

Un aspecto importante dentro del desarrollo humano es que la persona “*no encuentre nada que lo aparte de sí o lo incite a enmascararse*” (Rogers y Kinget, 1971, p. 9). En ese momento José expresa sentimientos y hechos importantes para él sin ningún reparo porque no siente ninguna amenaza.

Es importante destacar en este punto que la facilitadora no se percató de la necesidad de escucha que tiene José, porque después de esa sesión ya no regresa. La facilitadora al analizar las posibles causas de esto descubre que posiblemente José necesitaba sesiones individuales en donde se le permitiera ahondar más en sí mismo y al no cubrirse esa necesidad dejó de ir. Esto fue un área de oportunidad por no haberle brindado a él el clima adecuado.

Con los otros participantes del grupo, la confianza se hace evidente en la última sesión, cuando se realiza el ejercicio de la ventana de Joharis. La facilitadora participa en el mismo y uno de los participantes del grupo le escribe acerca de esto:

Dentro de lo que ellos me escribieron, veo que me pusieron que gano confianza ya que yo también la otorgo, por lo que puedo concluir que en el grupo sintieron el clima de confianza que era uno de los objetivos (SG05, p.4).

La facilitadora descubre que una parte importante aquí fue que ella generó confianza al hacer sentir a los participantes que ella confiaba en ellos, confirmando esto es una relación de dos vías como dice Woods, “*en una entrevista hay una necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación*” (1989, p.77).

Para el buen funcionamiento de la relación las dos partes deben a estar dispuestas a vivir el proceso, pero es tarea de la facilitadora crear las condiciones para el desarrollo de este.

### *Respuestas de escucha*

Durante el proceso de facilitación, se debe dar la escucha activa. Cormier, 1994, menciona que ésta debe incluir tres pasos que son; recibir, procesar y enviar los mensajes verbales o no verbales. Para esto, la facilitadora puede usar respuestas de escucha que le permitirán entender y ayudar mejor a la persona. A continuación, se enlistan algunas que la facilitadora utilizó frecuentemente con su significado.

La clarificación permite a dos personas establecer exactamente lo que se dice y lo que se siente, según Cormier, 1994. Sirve para confirmar que lo que se entendió es lo que el cliente quiso decir sin haber hecho un juicio previo, en esta respuesta es importante que el tono de voz sugiera pregunta y en ella se confirme la parte ambigua del mensaje que el cliente emitió, la forma de verificar que fue de provecho es dependiendo de la respuesta del cliente a nuestra clarificación.

Durante las sesiones, se puede ver el uso de esta respuesta de escucha abajo se muestra un ejemplo entre la facilitadora (F), María (M) y José (J);

F: ... Entiendo que ahorita tú estás estudiando, aparte haces tus cosas y das clases, actividades extras ¿no? Y qué, en qué tiempos de tu día te pones a pensar en eso, la rutina es tan seguida y secuenciada, entonces de repente te acuerdas que quieres hacer otra cosa, pero solo dices, luego, luego, luego.

M: Mm, si, bueno me pasa de las dos (SM01, p. 5).

Otro ejemplo es;

F: Te gusta solamente plasmar las ideas, o sea el arte.

J: Exacto es el arte (SG01, p.6)

Las siguientes dos respuestas van de la mano ya que representan las dos partes del mensaje que el cliente está comunicando. Ya que, Según Cormier, 1994, una corresponde al contenido del mensaje, que es la paráfrasis y la otra a los sentimientos, que es el reflejo. Dentro de este contenido, la paráfrasis consiste en traducir las ideas del cliente a palabras del terapeuta de manera que, al contestar, el cliente se dé cuenta de que su mensaje fue comprendido y por lo tanto el cliente se centre y profundice en su idea. En este caso el tono de voz del terapeuta debe ser en forma de afirmación. Como se presenta en el siguiente fragmento de una de las sesiones;

J: Si, pero bueno en el qué tanto puedo hacer, en qué tanto puedo yo ayudar a los demás ¿no? Por eso la arquitectura, para mejorar al medio ambiente.

F: Tener una aportación al mundo, por así decirlo, y con arquitectura... (SG03, p.3)

Por su parte, el reflejo, consiste en repetir los sentimientos que el cliente expresa al transmitir su mensaje. Por ejemplo, en la siguiente intervención de la facilitadora:

F: Ok, voy a intentar entender lo que me estás diciendo. Cuando yo quiero componer una canción, y no lo hago, yo sé que primero me va a dar flojera, pero si lo hiciera me causaría un sentimiento de satisfacción. Pero si no la hago, entonces no me pasa nada, no me hace falta esa satisfacción que me iba a causar descubrir la pieza. Cuando me escuchas decirte eso ¿qué sientes? (SM04, p.4).

Otra respuesta de escucha es la síntesis, que consiste en resumir, en las palabras del facilitador, los mensajes que el paciente ha comunicado en diferentes periodos de tiempo. En estos mensajes, de acuerdo con Cormier, 1994, es común encontrar patrones y el propósito es precisamente unir estos temas de manera que sea una retroalimentación para el cliente, esta técnica también ayuda a centrarlo en sus ideas de manera que no divague.

Por ejemplo, en la primera sesión grupal, José comienza a hablar en círculos acerca de cómo le gusta plasmar sus ideas y la facilitadora utiliza esta respuesta, *“yo sintetizo que sí le gusta plasmar sus ideas, pero no le gusta hacerlo colorido y él me contesta que sí le gusta, pero que no sabe cómo hacerlo. Y entonces ya le confirmo que sí entiendo”* (SG01, p. 4).

La facilitadora, también utiliza la confrontación. Según Cormier, 1994, ésta es gran parte del proceso de facilitación y se logra cuando hay un nivel de confianza adecuado, como se mencionó anteriormente, en las sesiones individuales esto fluyó, *“con el paso de las sesiones hemos ido bajando de la punta del iceberg y siento mayor seguridad al hablar con ella y hasta cierto punto veo factible la confrontación”* (SM04, p.1).

Un ejemplo se puede ver en la sesión de facilitación individual número cuatro donde la facilitadora (F) confronta la decisión de María (M) de cambiar de carrera profesional ya que por un lado menciona que quiere cambiarse y por otro no lo haría por comodidad, entonces ella surge con la determinación de hacerlo y da ejemplos de cómo:

F: Y, si [...] se trata de cambiar [...] ¿puedes [...] tomar la decisión?

M: Pero ¿qué tipo de decisión?

F: Si lo sigo haciendo o no lo sigo haciendo.

M: No, si lo seguiría haciendo

F: ¿Por qué lo seguirías haciendo?

M: Pues, no sé me gusta.

F: Porque te gusta, y entonces ya, no importa que no hagas ninguna otra cosa, tú vas a estar bien.

M: No, si lo voy a seguir haciendo, pero tener solo esa cosa me da miedo.

F: [...] Yo te escucho y lo que entiendo es cuando estás cómoda con algo, por ejemplo, me siento cómoda tocando el piano, no causo daño a nada entonces lo sigo haciendo, pero y entonces suelto todo lo que está a mi alrededor porque yo aquí estoy cómoda y no me importa lo que pase. ¿Sí?

María se empieza a reír, asiente con la cabeza y me dice que sí.

F: Y entonces, ¿cómo le hago para buscar otra cosa que me guste dentro de esta comodidad?

M: Pues lo tengo que hacer, probando, experimentando (SM04, p. 6).

En esta cita, la facilitadora confronta a María para hacerle ver que la aparente comodidad en la que se encuentra no le va a permitir tomar una decisión ya que si ella considera que necesita un cambio o confirmar que lo que está estudiando es lo que quiere para su vida, necesita tomar las acciones necesarias para ella misma y que así pueda determinar lo que verdaderamente quiere.

Las respuestas de escucha que la facilitadora utiliza más ayudan a reflexionar, sin embargo, existen otras que pueden ayudar a ahondar más en el sentimiento, que fue una de las dificultades de los participantes. Por ejemplo, el reflejo o la síntesis. Es poco común encontrar éstas en los registros de las sesiones por lo que se puede decir que la limitación que tuvo la facilitadora en el uso de sus respuestas de escucha también limitó el desarrollo de los participantes.

Algo importante a destacar es que se logra una escucha empática debido a que, frecuentemente, cuando la facilitadora hacía una aclaración las respuestas de los participantes eran afirmativas, lo que quiere decir que la facilitadora sí estaba captando el mensaje que ellos querían expresar.

### III. Evaluación del desempeño de la facilitadora

Cómo último hallazgo, se descubre que la facilitadora tiende a implicarse con los participantes y a ser aprensiva con las expectativas que se imagina que tienen de ella, *“existe una relación intelectual y afectiva entre el investigador y su objeto de estudio”* (Terracena, en Carretero, 2015, p.2). Esto puede ser bueno por el sentido de

responsabilidad que le causa al facilitador para con el grupo, la facilitadora hace mención de esto en algunos fragmentos como:

Yo estaba muy nerviosa debido a las altas expectativas que los jóvenes tenían de mí, sentía una responsabilidad muy grande de saber que estaban esperando mi ayuda por lo que intenté llevar la sesión de manera en la que la encontrarán útil y como una buena inversión de su tiempo (SG01, p.8).

Por otro lado, puede ser malo porque aumenta el nivel de nerviosismo en las sesiones, por lo que el facilitador se ve limitado en fluir con los participantes. Algunas situaciones en las que le sucede esto a la facilitadora son como a continuación:

F: Los nervios me hicieron olvidar por completo las actividades que venían en la bitácora, ya que las recordé la retomé, sin embargo, ya nos habíamos presentado, batallé un poco para explicarlo, a pesar de que yo la hice y sabía en qué consistía, pareciera como si no recordara lo que era cada una (SM01, p. 2).

La mejor herramienta para prevenir cruzar esa línea es una escucha efectiva, ya que ésta es parte del proceso de *“transmisión, escucha y retroalimentación”* (Codina, 2004, p.3). Si esto no se realiza, el nerviosismo aumenta y lleva a que la facilitadora pierda oportunidades de ahondar más en los temas por no estar 100% concentrada, como se puede ver en el siguiente fragmento: *“Yo pude haber ahondado más en este punto y dejé pasar el momento, el hecho de que ella batallara con el ejercicio y pasara tiempo de más me puso nerviosa y dejé de poner atención”* (SM02, p.4).

Esto llevaba a la facilitadora a sentir preocupación de estar haciendo lo que era favorable para los participantes. En una de sus notas ella expresa que *“Cuando me pongo nerviosa, tiendo a ser redundante y en esta ocasión lo fui, mucho de lo que dije no tenía sentido y me preocupa que, en vez de ayudarla a clarificar, la confunda más”* (SM02, p.5).

Esto es algo en lo que la facilitadora trabaja ya que, a partir de la tercera sesión, en lo individual y en lo grupal, comienzan a desaparecer las anotaciones acerca del nerviosismo, solamente en las últimas sesiones, pero es debido a las expectativas del cierre, no a la inseguridad de la facilitadora.

## 6. Conclusiones

Los procesos de facilitación que se llevaron a cabo, descritos en los capítulos anteriores, fueron conducidos bajo el enfoque del desarrollo humano. Retomando los objetivos principales, se puede decir que cumplen con la teoría. El objetivo de generar un mayor autoconocimiento se dio a través de la promoción de un espacio de confianza en el que hubo escucha empática y eso llevó a que los participantes analizaran sus intereses y motivaciones y a partir de estos pudieran tomar mejores decisiones.

Los hallazgos encontrados y argumentados en este trabajo han permitido dar cuenta del logro del objetivo que fue ayudar a un grupo de personas a que se conocieran mejor para que con ello pudieran tomar mejores decisiones respecto a elegir una carrera, mantenerse o cambiarse a otra. Por otra parte, se da cuenta de manera detallada, de la manera en que la facilitadora realizó la intervención y de cómo ésta estuvo orientada por la teoría de la facilitación del desarrollo humano y por las experiencias de la participación de la facilitadora en grupos de desarrollo, como parte de su formación en la maestría en Desarrollo Humano.

Después de analizar los dos procesos, el individual y el grupal, se puede ver que el individual fue mejor para ahondar en la reflexión que llevara al autoconocimiento; por su parte, el grupal se prestó más para realizar actividades estructuradas que generaran reflexión o autodescubrimiento.

Un factor considerado como posible causa de esta diferencia es la edad de los participantes, ya que los que llevaron la facilitación grupal eran más jóvenes. Durante las clases de supervisión de la facilitación, la maestra comentó que la edad es importante debido a la madurez que ésta conlleva, no lo hizo como una generalización, pero comentó que es muy común que los jóvenes en las edades alrededor de las que tenían los participantes tienden a ser menos reflexivos y más concretos en sus respuestas, no tienden a interiorizar ni profundizar sus experiencias y se mantienen más en la superficialidad. Es posible que una facilitación individual, en dónde se le puede dar mayor atención a la persona, los participantes pudieran reflexionar e interiorizar más.

En la intervención individual se concluye, por la evidencia presentada, que se logró un clima de confianza basado en la escucha activa en el que la participante logró conectar con partes de ella que no conocía, pudo darse cuenta de que existe una armonía entre ellas y por tanto puede tomarlas en cuenta para tomar decisiones con un mayor conocimiento de sí misma.

Otra de las conclusiones de las intervenciones individuales es que hubo falta de prevención debido a que no se realizaron las revisiones necesarias para que las cosas salieran bien, y el salón que se tenía reservado para la primera sesión no estuvo disponible por lo que se tuvo que cambiar de locación. La facilitadora se responsabilizó de buscar el lugar y reservarlo, sin embargo, por remodelaciones que iban a comenzar cercanas a la fecha de la primera sesión, el espacio reservado no estuvo disponible.

En las sesiones de grupo hubo mayor dificultad en crear este ambiente y no se logró terminar las sesiones con el total de los participantes originales debido a que uno dejó de asistir a las mismas a la mitad del proceso. Se considera que en este caso la facilitadora tuvo un área de oportunidad en la cual no logró darse cuenta de las necesidades de escucha y entendimiento de uno de los participantes.

Se concluye que el conocimiento previo de la facilitadora ayudó al logro de los objetivos, pero el que fue adquiriendo conforme pasaban las sesiones fue clave. Como todo proceso tiene áreas de mejora en las que la facilitadora debe seguir trabajando para mejorar futuras intervenciones, como ejemplo, el mayor uso a respuestas de escucha que beneficie a los participantes, de acuerdo con lo que estén buscando o a lo que necesiten.

La maestría en Desarrollo Humano está diseñada, al parecer de la facilitadora, para aportar las bases esenciales para llevar un proceso de fomento del desarrollo humano. En la parte teórica se revisan las aportaciones de autores como Rogers, quien es el principal expositor del enfoque centrado en la persona, Fromm y Maslow entre otros que sentaron las bases de la teoría humanistas, así como los que describen de manera más detallada los procesos de facilitación, entre ellos: Cormier y Cormier con las respuestas de escucha, Egan con las etapas del proceso de facilitación y Barceló con la teoría de la facilitación en grupos, entre otros.

En diferentes clases se expone al alumno a partes prácticas como realizar entrevistas o facilitar en grupos, siempre con la supervisión de un profesional en el campo. Sin embargo, se llega a la conclusión que el obtener la seguridad para llevar un proceso de facilitación completo es subjetivo a cada persona ya que tiene que ver con la personalidad y la autoestima, entre otros aspectos que son particulares a cada estudiante. Algunas características personales de la facilitadora, en momentos no ayudaron debido a que es aprensiva, tiende al control y a querer que todo salga como lo tiene previsto. Hubo otras como la capacidad de escucha o elocuencia que favorecieron el proceso.

Después de considerar los escenarios previos se llega a la conclusión de que la calidad de la intervención fue en general buena pero la facilitadora aún tiene oportunidades de mejora en las cuales necesita trabajar, como en aclarar conceptos para llevarlos mejor en la práctica y de esta forma establecer un mejor ambiente de confianza. También en seguir buscando oportunidades de propiciar el desarrollo humano ya que esto tendría un impacto bueno para ella y también para otras personas en su entorno.

La conclusión de la intervención es que generar el autoconocimiento es un proceso difícil y largo, sin embargo, en la medida en que éste se va generando en las personas también genera seguridad y bienestar emocional que ayudan a una mejor toma de decisiones. Las respuestas obtenidas por los participantes coinciden en que el darse cuenta de sus gustos o reconocer en ellos partes de las cuales no eran conscientes, los hace sentirse con los ojos abiertos y contentos del nivel de congruencia que alcanzaron, por lo que tienen mayor seguridad para tomar una decisión.

De las conclusiones obtenidas previamente la facilitadora da cuenta, en los siguientes párrafos, de los aprendizajes personales y profesionales que se dieron durante la planeación, intervención, documentación y posteriormente en el análisis del proyecto.

El desarrollo humano *“es el resultado de que dos o más personas se den, a través de la relación [...], la libertad para ser”* (Lafarga, 2005, p.9). Por su parte, Rogers describe el objetivo como un *“intento de liberar al hombre”* (Rogers y Kinget, 1971, p.7) ayudándolo a eliminar barreras que no le permiten aceptar la realidad y por lo tanto llegar a ser quien es. El desarrollo humano busca que la persona en un futuro, después de recibir la facilitación, pueda seguir creándose, pensando por él mismo y aceptarse tal como es sin versiones idealizadas ni introyecciones de valores sociales que no son parte de su experiencia.

Tras la realización del proyecto, la facilitadora aprende que la calidad de una intervención basada en el enfoque centrado en la persona depende en su mayor parte de; mantener una escucha activa y crear el clima de confianza necesario para que las personas siendo facilitadas se sientan en un ambiente seguro, en donde no van a ser juzgados y por tanto podrán abrirse a la experiencia.

Un factor importante dentro de una intervención es el tiempo. La cantidad de sesiones fue limitada debido a que se llevaban dos procesos en paralelo. Tampoco en las sesiones grupales 60 minutos eran suficientes para poder atender las necesidades de todos los participantes, realizar las actividades y darles el debido tiempo de escucha.

La facilitadora también encuentra que hizo falta planeación en las primeras intervenciones grupales, debido a que el esquema cambió de individual a grupos pocos días antes de realizar las intervenciones, la primera sesión grupal se improvisó de acuerdo con el plan de las individuales, aunque después se hicieron sesiones planeadas y estructuradas de acuerdo con las necesidades del grupo la primera sesión no fue cómo se esperaba. El aprendizaje obtenido de esta situación es que los procesos de facilitación deben ser cuidados, y se debe tomar el tiempo para planear y corroborar que todo lo que quedó previamente establecido siga estando vigente y en pie, ya que la inseguridad que esto podría causar en los participantes no ayuda a establecer el clima de confianza desde el principio.

Para la facilitadora no fue fácil llevar las dos intervenciones al principio ya que no estaba segura de tener el nivel necesario para realizar un trabajo de calidad. Hasta cierto punto la facilitadora no sabía si le estaba causando un bien a las personas que participaron en las mismas. Mientras estaba en el momento de la facilitación denotaba inseguridad en algunas respuestas, y por el nerviosismo de hacerlo bien se le escaparon oportunidades de intervenir y ayudar mejor a los participantes. Al concluir las sesiones, y escuchar las conclusiones de los participantes, la facilitadora se sintió satisfecha de que, a pesar de las áreas de oportunidad mencionadas, los participantes se sentían bien y con mayor conocimiento de sí para tomar la decisión.

La falta de práctica es evidente y las ocasiones de poner en práctica lo aprendido no son suficientes. Algo que la facilitadora cree que pudo haberla ayudado durante la maestría es ver más sesiones reales para aprender de otras experiencias, propiciar más escenarios en dónde ella pudiera poner en marcha sus conocimientos y tener una supervisión más focalizada e individualizada. La facilitadora cree que, en este aspecto de la supervisión, el hecho de que la maestría tenga grupos con una gran cantidad de alumnos disminuye la posibilidad de una supervisión más directa que ayudaría a cada uno a generar mayor seguridad en el momento de facilitar.

La seguridad de la facilitadora para fomentar el desarrollo en otros se remite a la experiencia en la práctica que ella tuvo y en las situaciones que ha vivido donde ha tenido la oportunidad de llevar a cabo una facilitación. Encuentra que generar una conciencia en la importancia de desarrollarse como humano es algo que se le facilita, también generar confianza y escuchar a los demás es algo que ha logrado realizar en la práctica.

Respecto a las respuestas de escucha, al realizar la documentación de este trabajo la facilitadora se da cuenta que hay conceptos que no tiene claros del todo y que confunde

los términos en la teoría y en la práctica, para esto se deberá precisar en los significados teóricos y aclararlos para que tenga mayor seguridad cuando los lleve a la práctica. La principal dificultad fue realizarlas con plena seguridad de que lo que se está diciendo sea en beneficio de la persona frente a ella. Para continuar con la práctica de esto no hay un momento o escenario determinado, la facilitadora podría propiciar conscientemente el desarrollo humano en situaciones con un ambiente adecuado en el cuál la facilitación sea una forma de lograr el objetivo esperado o pueda aportar un beneficio a las personas envueltas en la misma.

La facilitadora considera que el concepto de “Revolución Silenciosa” que escuchó en una de sus clases presenta una idea poderosa, pues en este movimiento se busca causar un impacto positivo en la sociedad mediante el desarrollo humano aplicado, enfocado en sanar el tejido social que ésta dañado, entre otras cosas, por la falta que tienen las personas de ser escuchadas y aceptadas tal y como son.

El principal aprendizaje es que no se puede propiciar en los demás algo que no se tiene, por lo que el trabajo personal y la práctica son importantes para llevar acabo facilitaciones exitosas en los demás. La facilitadora descubre que, en la tarea de propiciar el desarrollo de otros, ella logra aprender y desarrollarse a sí misma de una mejor manera.

## Referencias

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Woods, Peter. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós. Pp. 15-29
- García-Córdoba, Fernando y García Córdoba, Teresa. (2005). *La problematización*. Toluca: ISCEEM.
- Román, M. (Inédito). *Guía Práctica para el Diseño de Proyectos Sociales*. CIDE.
- Rogers C. (1961) *El proceso de convertirse en persona*. España: Paidós.
- Rogers, C. y Kinget M. (1971). *Psicoterapia y Relaciones Humanas*. Madrid: Alfaguara. Tomo I.
- Martínez, M. (2006) “Cambio de paradigma epistémico” en Fundamentación epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona, *Polis*, vol. 15, Perú, 1-15. Consultado: 10 de octubre del 2017. Recuperado de: <http://polis.revues.org/4914>
- Lafarga J. (2005) Mi comprensión del desarrollo humano. *Las Semillas, Prometeo*. Núm 45, 7-12
- De Kohan, N. (2004) Vocational choice as source of stress. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. Vol. 22, pp. 75-83.
- Hernandez Vargas, J. (1979) *Una diferenciación experimental entre el indeciso y el inseguro vocacionales*. (Tesis profesional). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
- Martins, D. y Carvalho, C. (2014). Electronic Journal of Research in Educational Psychology, *Students’ perceptions about Teachers’ feedback in a career construction: A study in vocational education*. Vol. 12, ejemplar 2, pp. 303-323.
- UNESCO Ciencias Sociales y Humanas (2017) *La UNESCO: trabajando con y para los jóvenes*. Consultado el 30 de octubre de 2018. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth/>
- Cuadro 3. UNAM población escolar 2000-2017 (2017) *Estadísticas UNAM*. Consultado el 18 de abril de 2017. Recuperado de: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

- Población Escolar Total (2017) *Estadísticas UNAM*. Consultado el 18 de abril de 2017.  
Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/>
- Población Escolar Primer Ingreso (2017) *Estadísticas UNAM*. Consultado el 18 de abril de 2017. Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/>
- Egreso. Licenciatura (2017) *Estadísticas UNAM*. Consultado el 18 de abril de 2017.  
Recuperado de: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/disco/>
- Cambio de Carrera Nuevos lineamientos vigentes para generación 2016 y posteriores de la facultad de Ingeniería de la UNAM (2017). *Secretaría de Servicios Académicos, Facultad de Ingeniería*. Consultado el 18 de abril de 2017. Recuperado de: [http://servacad.ingenieria.unam.mx/escolar/cambio\\_carrera/](http://servacad.ingenieria.unam.mx/escolar/cambio_carrera/)
- Toribio, L. (14 de agosto 2015) 40% se equivoca en la elección de carrera. *Excélsior*.  
Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/14/1040196>
- Notimex (21 de mayo 2011) Cambian de carrera 3 de cada 10 mexicanos universitarios. *Excélsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/2011/05/21/nacional/738657>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tudor, K. (2011). Rogers' therapeutic conditions: A relational conceptualization. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 10(3), 165-180.  
doi:10.1080/14779757.2011.599513
- Lopez Bañuelos A. y Morales Márquez K. (2009) *Relación del perfil vocacional de ingreso con la trayectoria escolar de los alumnos de una universidad privada*. (Tesis profesional). Centro de Enseñanza Técnica y Superior. Baja California, México.
- Buentello Martinez C. (septiembre 11, 12 y 13 de 2013). "Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional" *Estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante*. En Asociación de Profesores de Contaduría y Administración de México, XVI Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Congreso llevado a cabo en Sinaloa, México.
- García Robelo O. y Barrón Tirado C. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIII, Num. 131, p. 94-113.

- Egan G. (1981). *El Orientador Experto. Un modelo para la ayuda sistemática y la Relación Interpersonal*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Henao Osorio M. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana De Ciencias Sociales*, Vol 4, Iss 1, Pp 83-100 (2013), (1), 83.
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona*. Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile.
- Rogers, Carl (1959). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Sutton, A. (2016). Measuring the Effects of Self-Awareness: Construction of the Self-Awareness Outcomes Questionnaire. *Europe's Journal Of Psychology*, 12(4), 645-658. doi:10.5964/ejop.v12i4.1178
- Prades, J. L. (2015). Transparency, Justification and the Achievements of Self-Knowledge. *Teorema*, 34(1), 107-119.
- De Visco, E. M., & De Barbenza, C. M. (2008). Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal. *Fundamentos En Humanidades*, (17), 163-178.
- Brock, W. A., Bentley, R. A., O'Brien, M. J., & Caiado, C. S. (2014). Estimating a Path through a Map of Decision Making. *Plos ONE*, 9(11), 1-10. doi:10.1371/journal.pone.0111022
- Luna Bernal, A. A., & Laca Arocena, F. V. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Psicología (02549247)*, 32(1), 39-65.
- Young Eun, H., Vosgerau, J., & Morewedge, C. K. (2014). Social Defaults: Observed Choices Become Choice Defaults. *Journal Of Consumer Research*, 41(3), 746-760.
- Gravini M. & Pineda W. (2009) Intereses profesionales de estudiantes de secundaria de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 12 (21): pp. 111-123.
- Fuentes Navarro, M. (2010) La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 27, núm. 2, junio, 2010, pp. 237-246 [Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2017] Recuperado de: <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=243016324012>> ISSN 0185-6073

- Reyes Campos, I. y Novoa Cely A. (2014). Orientación Vocacional. *Universidad Central*, primera edición: Colombia.
- Cupani, M., & Pérez, E. R. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 23(1), 81-100.
- Quitman, H. (1989). *Psicología humanística: conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Buenfil, Rosa. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Educación y Ciencia*. Nueva época Vol. 6 No. 12 (26) pp. 29 – 44. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>
- Guevara Patiño, Ragnhild. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179. Recuperado el 8 de Agosto de 2017 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702016000200011&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702016000200011&lng=en&tlng=es).
- Londoño P, O. L., Maldonado G, L. F., y Calderón V, L. (2014). Guía para construir estados del arte. Recuperado el 21 de julio de 2015, de Colombia aprende: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- Keleher, L. (2017) Toward an Integral Human Development Ethics. *Veritas* [online]. 2017, n.37, pp.19-34. ISSN 0718-9273. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000200019>.
- Lafarga, J. (2013) *Desarrollo Humano: el crecimiento personal*. México: Trillas
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar los datos cualitativos? *Bulletí LaRecerca*. Ficha 7. Octubre, 2006 ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006. Universidad de Barcelona recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Spradley, J. (1980) *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Recuperado de [file:///C:/Users/jimmarib/Downloads/doc09168920180117103452%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/jimmarib/Downloads/doc09168920180117103452%20(1).pdf)

Dirección de Comunicación Social (25 de mayo de 2017) *Boletines UAM*. Número 242.  
Consultado el 11 de octubre de 2017; 7:39pm, recuperado de  
<http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/242-17.html>

Cormier, W. y Cormier S. (1994) *Estrategias de entrevista para terapeutas: habilidades e intervenciones Cognitivo-Conductuales*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Barceló, B. (2003). *Crece en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Rogers, C. (1973). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.

Codina, A. (2009). *Saber escuchar un intangible valioso*. México: McGraw Hill.

## Anexo 1

Carta de consentimiento informado.

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

**Departamento de Psicología, Educación y Salud**

**Comité de Ética**

**Forma de consentimiento informado**

**Título: PONER TÍTULO DEL PROYECTO**

**Alumno y programa: NOMBRE DEL ALUMNO Y PROGRAMA**

**Nombre del asesor: NOMBRE DEL ASESOR**

**Propósito**

Poner propósito: (EJEMPLO) Este trabajo tiene la finalidad de conocer la formación de la alianza terapéutica para una mejor atención de las personas que acuden a psicoterapia. (PONERLO EN VOCABULARIO COMPENSIBLE Y NO ACADÉMICO O TEÓRICO)

Se solicitan personas que estén actualmente en un servicio de atención psicológica y con permanencia de al menos 6 meses. La participación incluirá hasta 2 o 3 entrevistas breves donde la persona pueda contar su experiencia en psicoterapia.

**Riesgos**

Ningún riesgo es esperado para los participantes.

**Beneficios**

Ningún beneficio es esperado para los participantes.

El beneficio primario de investigación será obtener información que permita la mejor comprensión de los modos de intervención en psicoterapia para una mejor atención.

**Participación y Retiro Voluntario**

La participación en este estudio es totalmente voluntaria. Usted tiene el derecho para negarse a participar de este estudio. Si decide estar en el estudio y cambiar de opinión, usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento. Usted puede rechazar algunas preguntas o retirarse en cualquier momento. Sin embargo, cualquier información obtenida no será desechada.

**Confidencialidad**

Los hallazgos se resumirán y serán informados. Los participantes serán identificados con el uso de pseudónimos, los nombres reales no aparecerán en ningún registro, ni cualquier otro dato que

permita la identificación de los participantes. Las grabaciones de las entrevistas serán guardadas bajo llave y en un dispositivo electrónico. El encargado de esta información será el alumno junto con el director del proyecto (PONER NOMBRE Y TÍTULO DEL PROFESOR) y estarán disponibles por un lapso de tres años para académicos y alumnos del programa que justifiquen el acceso a los datos.

**Procedimientos**

Las entrevistas se llevarán a cabo dentro de las instalaciones del ITESO y tendrán una duración de 50 a 60 minutos. La fecha y hora será acordada con el alumno del proyecto.

**Personas de Contacto**

Llame NOMBRE DEL ALUMNO Y DATOS DE CONTACTO. Si existen preguntas acerca de sus derechos como participante puede contactar al Comité de Ética del Departamento de Psicología, Educación y Salud en PONER DATOS DE CONTACTO DEL COMITÉ.

Recibirá una copia de esta forma de consentimiento informado para que se quede con ella.

Si está dispuesto a participar de esta investigación, por favor firme abajo.

\_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Participante

\_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Investigador Principal

La forma de consentimiento de la fecha se aprobó por el Comité de Ética del DPES en: (FECHA)

La forma de consentimiento expira: (PONER FECHA)