

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



Acompañamiento para el autoconocimiento y toma de decisiones en jóvenes universitarios que cambian de carrera

TRABAJO RECEPCIONAL que para obtener el **GRADO** de
MAESTRA EN DESARROLLO HUMANO

Presenta: **MARÍA JOAQUINA ESMERALDA VIGIL PÉREZ
VARGAS**

Asesor **MARCO ANTONIO SANTANA CAMPAS**

Tlaquepaque, Jalisco. 26 de enero de 2021.

Agradecimientos y dedicatoria

“No estoy en control, pero estoy a cargo. Mi corazón es el centro de mando al servicio del Ser.”

“El Uno que existe por sí mismo, perforó las aberturas [de los sentidos] hacia afuera; por eso uno ve hacia afuera y no hacia adentro de sí. Cierta sabio en busca de la inmortalidad, volvió su mirada hacia adentro y vio al Ser en su interior.” (Shantananda, 2014).

Gracias Dios por todo y por tanto.

Gracias a mis padres por su legado formativo y su amor.

A mi hija e hijo que me acompañaron en el proceso: a ella por enseñarme que no hay una forma específica de hacer, sino que cada quien lo resuelve a su modo... y está bien. A él por recordarme el objetivo de mi proyecto, cuando parecía yo no poder más y sentía el deseo de “tirar la toalla”.

Gracias por su paciencia, y de verdad... no estaba practicando con ustedes. Los amo.

A mis adorables sobrinas María Inés y Mariana que me ayudaron con las complicaciones metodológicas y técnicas.

A Constante, Lista, Justa, Amable, Motivador y Atento, por su valentía y esfuerzo en su trabajo personal, que deseo de corazón fructifique en la actualización de los proyectos de su ser.

A mis profesoras y profesores de quienes aprendí tanto y con quienes lo pasé muy bien, y a mis compañeras y compañeros con quien disfruté el camino.

A mi estimado Marco Antonio, que, con su experiencia, conocimiento, orden, sencillez, paciencia acompañadora y sentido del humor, facilitó mi propio proceso a través de la investigación e intervención y fue, además de un gran maestro y asesor, amable consejero, terapeuta, amigo.

Muchas, muchas gracias por todo, Marco.

Resumen

El cambio de carrera por jóvenes en etapa de adultez emergente, inspira el presente trabajo y plantea la pregunta: ¿de qué manera el acompañamiento desde el Enfoque Centrado en la Persona al universitario dentro de una problemática personal, familiar y social en torno al cambio de carrera, le serviría para llevar un proceso en congruencia consigo mismo? A través de una investigación- acción, cualitativa, fenomenológica y de ECP a modo de taller de acompañamiento para la escucha y reflexión, con estudiantes de una universidad privada de Guadalajara, México, se obtuvieron datos sobre emociones, acompañamiento, consciencia y autoconocimiento, que muestran que el problema se debe en parte, al haber tenido una deficiente orientación vocacional escolar previa, al encontrarse en una etapa de edad de cambio y exploración propia de la adultez emergente, al desconocimiento de las propias habilidades, así como a presiones familiares y sociales.

Palabras clave: Cambio de carrera, jóvenes universitarios, orientación vocacional, acompañamiento, manejo de emociones, Enfoque Centrado en la Persona.

Abstract

Career change by students in the emerging adult stage, inspires this work and raises the question: in what way does the accompaniment from a Person-Centered Approach to university student within a personal, family and social problem around the change of career, would serve to carry a process in congruence with itself? Through an action-research, qualitative, phenomenological and PCA workshop for listening and reflection with students from a private university in Guadalajara, Mexico, data on emotions, accompaniment, consciousness and self-knowledge were obtained , which show that the problem is partly due to having had a deficient prior school vocational orientation, being in a stage of age of change and exploration of emerging adulthood, ignorance of their own abilities, as well as family and social pressures.

Key words: Career change, young university students, vocational orientation, accompaniment, emotion management, Person-Centered Approach

Índice

I.	Introducción/Justificación	6
II.	Pertinencia para el Desarrollo Humano	11
III.	Implicación personal	14
IV.	Problematización.....	18
V.	Propósitos, objeto y preguntas de intervención.....	26
	5.1. Propósitos	26
	5.2. Objeto del Desarrollo Humano	26
	5.3. Pregunta principal	26
	5.4. Supuestos de la intervención	27
VI.	Fundamentación Teórica.....	28
	6.1 Estado actual del arte.....	30
	6.2 La adultez emergente y los jóvenes universitarios	34
	6.3 La orientación vocacional y la construcción del proyecto de vida.....	36
	6.4 El cambio de carrera universitaria.....	39
	6.5 Autoconocimiento y toma de decisiones en jóvenes.....	40
	6.6 Acompañamiento desde el Enfoque Centrado en la Persona.....	42
	6.7 Emociones en los jóvenes universitarios.....	44
VII.	Metodología.....	53
	7.1 La intervención de Desarrollo Humano	53
	7.2 Qué es intervenir en Desarrollo Humano	53
	7.3 Diseño metodológico.....	55
	7.4 Instrumentos	58
	7.5 Referente empírico	61
	7.6 Consideraciones éticas en la intervención.....	63
	7.7 Plan de intervención.....	64
	7.8 Proceso de análisis	68
	7.9 Relato natural del proceso de intervención	77
VIII	Primeros hallazgos. Relato reflexivo de la intervención	82
IX.	Resultados	86
	9.1 La identificación de las emociones en la construcción del sí mismo.	86
	9.2 Acompañamiento para el direccionamiento y la orientación.	96
	9.3 Consciencia: ejercicio básico del autoconocimiento.....	105

X. Conclusiones	115
XI. Referencias.....	123
XII. Anexos	131
Anexo 1. Consentimiento informado	131
Anexo 2. Cuestionario de información previa.....	132
Anexo 3. Ficha de registro y sistematización.....	135

I. Introducción/Justificación

El cambio de carrera, por jóvenes universitarios en un estado de indecisión para la elección y en una necesidad de orientación vocacional, junto con las repercusiones psicológicas, familiares, sociales y materiales, ha de ser intervenido, “...desde los protagonistas, relacionados a la importancia de los vínculos familiares y sociales” (Barrera, 2017, párr.5), viendo a los jóvenes en cuestión como los actores principales de esta toma de decisiones de impacto en su vida y a los padres, amigos, maestros o a la universidad que fungen como acompañantes de este proceso de toma de decisiones.

Reflexionando también, en cómo hipotéticamente puede estar influyendo al contexto social y económico de la localidad, si la suma de casos se multiplica exponencialmente. Huesca y Castaño (2007), le llaman fenómeno al problema de la deserción en instituciones universitarias, y cito: “Ante esta problemática las instituciones universitarias están estudiando el fenómeno de la deserción en los estudiantes” (Huesca y Castaño, 2007, p.35), por lo que se pudiera ver el problema de cambio de carrera quizás también como un fenómeno. Aunque la deserción escolar y el cambio de carrera son movimientos completamente diferentes, ya que el primero se entiende como el abandono del sistema educativo al cual los alumnos previamente inscritos no regresan, y en el segundo sí hay una continuación de los estudios, pero en otra carrera, se hace un comparativo para entender por qué este último podría ser mencionado también como un fenómeno. El presente documento con enfoque fenomenológico, expone cómo un acompañamiento de Enfoque Centrado en la Persona puede ayudar al joven universitario durante su proceso de cambio, a replantear una nueva manera de toma de decisiones y hacer elecciones, en torno a un sí mismo congruente y con una nueva consciencia.

Para el aspecto de la relevancia social de que los jóvenes universitarios tengan una definición clara, y cuenten con la seguridad para hacer frente al reto de su proyecto de vida, se hace referencia a lo que Barreno (2011), habla respecto a cómo es que la elección de la carrera universitaria es un proceso de búsqueda profesional y también uno de los problemas que enfrenta la juventud actual, entendiendo como problema la necesidad de resolver, entre una variedad muy amplia y de un mayor número de opciones, la futura profesión sobre la que todavía no hay claridad. Esta búsqueda que se inicia en una etapa de edad determinada y de

un tiempo esperado para ello, se muestra en los jóvenes dentro de los ámbitos de su desenvolvimiento en la escuela, la familia y los grupos sociales de los estudiantes, que de manifestarse como un problema y no como un proceso, depende que esta búsqueda sin encuentro pudiera afectar no sólo al joven en cuestión, a sus emociones y a sus relaciones, sino también a la economía de la localidad que espera del adulto joven su aportación y la inserción a la vida productiva.

Concierne al joven en particular y a toda la comunidad que interviene en su formación, especialmente a los padres y maestros, que detecten a tiempo en qué campo del conocimiento, competencias o producción desean aplicar sus esfuerzos y proyectos personales, de manera que no se generen en los jóvenes sentimientos de frustración en el futuro y puedan elegir a partir de sus propios intereses, capacidades y aptitudes. La orientación vocacional "...es una conducción planeada y consensuada por el joven, en búsqueda de la profesión conveniente" (Barreno, 2011, p. 100).

Durante el proceso de orientación vocacional, Flores (2017), menciona que, "...en este sentido, la elección profesional puede verse afectada por la influencia de factores como el individual, familiar, económico y sociocultural que orillen a los jóvenes a decidirse por una licenciatura y en adelante replantear su decisión" (p.2). Y ahondando más sobre esos factores que son los causantes de la indecisión, los que más aparecen en la superficie son el desconocer los propios intereses y aptitudes, angustia por la situación económica de la familia, el alejamiento de sus seres queridos teniendo que desplazarse a otro lugar para estudiar la carrera y la incertidumbre por el empleo ya como profesional después de la graduación (Barreno, 2011).

Nava (2011), opina que ser ineficiente a este respecto de la enseñanza sobre la toma de decisiones tanto en el ámbito escolar como por parte de los padres de familia, puede contribuir a una toma de una decisión equivocada por parte de jóvenes universitarios respecto a su carrera, y puede traer consecuencias psicológicas y económicas tanto a los estudiantes como a su familia.

También está muy presente, por el tema de la orientación vocacional, el aspecto de la etapa de cambios en las que se encuentra este grupo social de los jóvenes universitarios. Lo reportado por López y Sánchez (2016) señala que:

Evidentemente, estudiar una carrera universitaria es un proceso complejo en el que hay muchos cambios. Lo que mueve a los alumnos al inicio del grado no se mantiene constante a lo largo de su formación. Su sistema de creencias, los niveles de expectativas o de consecución de los logros, van cambiando en función de la interacción con el entorno en que se mueven y la experiencia directa del mismo proceso de aprendizaje” (p.998).

Pero, por su parte, Peralta (2017), menciona en su entrevista lo que dice Rodríguez, de Vocación Central, que: “Las personas alcanzan la madurez psicológica a los 24 años, pero es posible tener conciencia de la vocación desde los seis años” (Peralta, 2017, párr.5). Esto podría o no tener relación con las reformas en los programas de educación desde los niveles más bajos en la educación preescolar, y desde una pedagogía constructivista dirigida a desarrollar las competencias a través de las áreas de desenvolvimiento social y emocional, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, etcétera, el modelo educativo pretende que los educandos vayan descubriendo sus habilidades, gustos y aptitudes de la mano de su formación escolar y el acompañamiento familiar (SEP, 2017).

La influencia e identificación familiar, se observa en el proceso de elección de carrera (Simón, 2009), y dependiendo de los casos y de la estructura familiar, va a ser muy determinante o no, para que él o la joven desarrollen su “individuación” o separación de manera más efectiva en términos de tiempo hacia la inscripción en la universidad y de acuerdo con su proyecto profesional.

La investigación de Contreras, Caballero, Palacio y Pérez (2008), expone una relación entre la orientación vocacional inadecuada con la incapacidad por parte de los jóvenes para analizar sus capacidades y habilidades con respecto a la elección de una carrera profesional.

Se encuentran entonces, el extremo inicial de la formación pedagógica de la educación básica desde el preescolar, y el extremo final de la educación media-superior en la preparatoria, como el periodo límite para dotar a los futuros jóvenes universitarios de los

recursos necesarios para el autoconocimiento y la elección vocacional. Posteriormente y ya en la universidad, el estudiante completará la formación de aquello para lo que estaba orientado desde sus primeros años escolares.

Así pues, la orientación vocacional se empieza a gestar en el individuo con la familia primero, y en segundo lugar en la escuela dentro de sus segmentos prescolares, primarios, secundarios y medio superior. La recta final de todo este proceso formativo profesional se llevará a cabo en el cierre del periodo universitario, y es por ello por lo que se reflexiona sobre el hecho que a este segmento de estudios se le llame carrera.

Lobato (2013), hace mención en su artículo, acerca del papel de la universidad donde:

En este sentido, los retos y desafíos que tiene la enseñanza universitaria es servir de plataforma formativa para que quienes ingresan en ella, salgan con un proyecto personal y profesional más definido (Young y Valach, 2006), y con las competencias necesarias para afrontar la construcción de este a lo largo de la vida, (2013, p.18).

Competencias algunas sobre las cuales, la niña o el niño iniciaron a desarrollar desde sus etapas más tempranas de formación educativa en el preescolar, y otras se adquiridas por los jóvenes en las etapas tardías y según el perfil socio-profesional del educando, cerrando así al final de la etapa universitaria, el cerco vocacional profesional.

Los costos de la problemática son elevados (Nava, 2017), y muchos de los sentimientos involucrados alrededor de todo el proceso de la formación académica: preocuparse, sufrir, llorar, reír, motivarse, “ponen al sujeto en jaque con la vida” (Mosquera, 2016). Razones suficientes que justifiquen ahondar mayormente en el tema investigatorio alrededor del cambio de carrera por universitarios, para intervenir más eficaz y eficientemente en las intervenciones que al respecto se hagan y de preferencia, desde un Enfoque (Rogers, 1964) donde el joven sea la persona central (Barreno, 2011).

Prediagnóstico

Partiendo pues, del marco de referencia interno de los implicados, se incluye a continuación, un extracto de la entrevista a un joven universitario que experimentó el cambio de carrera y sus percepciones y sentimientos alrededor del mismo. De acuerdo con el código de ética en este trabajo y referente a la confidencialidad, se usa el pseudónimo “Alex” para cuidar del anonimato del joven entrevistado que comentó:

... entonces en ese momento, no sabía qué hacer, porque por un lado tenía una carrera que no me gustaba, pero que un futuro podría ayudarme más que otras. Entonces, o sea el tener como esa seguridad a futuro, era algo que yo quería, pero la carrera no me gustaba. Tonces, o me metía a una carrera de cinco años que no me gustará, pero tener asegurado el futuro por así decirlo, o meterme a una carrera que me encantaba pero que iba a ser más difícil encontrar trabajo, permanecer, crecer... (suspira hondo). Y dije, bueno, este... me cambio a arquitectura, pero entonces también empezó, pues todo el rollo de... es que me voy a quedar atrás, me voy a atrasar, mis amigos van a salir primero, este... yo ya voy a salir bien grande; y ps a esa edad piensas muchísimas cosas que la verdad ahorita, pues, ya no tomo en cuenta tanto. Digo, me gradúo el próximo año y no fue tanto tiempo perdido. Pero fíjate que, todavía ahorita este...ee, me encanta mi carrera; me fascina; de verdad voy feliz a la escuela y todo, pero a veces pienso en si de verdad fue lo correcto; o sea, como que me da miedo, eeee no encontrar un buen trabajo en un futuro (A1,ED,08-03-2018-30).

En esta entrevista con Alex, se observan principalmente el conflicto del estudiante entre lo que él piensa le puede ayudar profesionalmente para su futuro y lo que a él le gusta en el presente respecto a su elección de carrera, que no son las mismas cosas. Se hace patente la problemática del miedo y la inseguridad por decidir acertadamente, así como también la influencia que tiene por parte de sus padres y amigos, expresada en presión, por un lado, pero en apoyo por otro lado. El factor del tiempo transcurrido y de los cambios por los que atraviesa, también es tema presente en la problemática, temas todos centrales de este proyecto.

II. Pertinencia para el Desarrollo Humano

La reflexión sobre el tema de este apartado tiene que ver con que lo que aquí se presenta, pudiera ser debido a un problema en forma de bloqueo, que surge al joven estudiante dentro de su etapa universitaria, en espacio de su vida específico de avance y competencia. Es como el fluir del agua que lleva una dirección en un río en donde se forma un dique que hace que se contenga toda la energía y el potencial del río se desborde.

Es pertinente el estudio también porque el cambio de carrera no pareciera un problema, cuando se tiene la posibilidad y los recursos, sin embargo, para una decisión así se ven involucrados otras personas y circunstancias que generan en el joven, frustración, presión, vergüenza y otras emociones desadaptativas. Esto ocasiona bloqueo y muchas veces se le presenta a él o a ella como una problemática difícil de tratar personal, familiar o socialmente. Quizás es un tema que no necesariamente requiera asistencia psicológica específica, pero tampoco parece ser un caso menor como para dejarlo desatendido al levantar comentarios de presión, cuando el implicado lo trata con sus familiares, amigos o profesores y coordinadores académicos.

Y precisamente por haber tenido la oportunidad de contactar con estos coordinadores académicos, algunos manifestaron no querer perder alumnos de una coordinación por cambiarse a otra. Un coordinador específicamente respondió por correo, no querer ayudar en preguntarles a los jóvenes con dudas en su plan, si quisieran participar en el taller para este proyecto de acompañamiento, por el temor de fomentar en ellos la idea de cambio y que se dieran de baja o no se volvieran a inscribir, perdiendo así alumnado en la carrera que coordinan; de hecho, comentó que no era lógica la petición de ayuda que se le hacía y que hasta parecía un atrevimiento.

El sabor amargo que el comentario anterior dejó, tuvo que ver con la reflexión acerca de ¿qué es entonces lo más importante?, ¿que las carreras estén llenas de estudiantes?, o éstos se sientan satisfechos y contentos con su elección.

Debido a esto último se considera pertinente el crear dentro de la comunidad universitaria un espacio alternativo de escucha y reflexión específica, que pudiera acompañar

al joven en esta problemática para mover los bloqueos que impiden su fluir, avance, crecimiento y desarrollo.

Por otro lado, este proyecto podría aportar al Desarrollo Humano dentro de la universidad observando el problema centrado en la persona del estudiante a través de un enfoque grupal, en donde la comunicación con pares alrededor de la misma situación, acompañe la liberación de la presión que impide ver con claridad lo que les está pasando, qué necesidades tienen, y con qué recursos cuentan para afrontar su crisis en torno a la definición de su carrera profesional en la etapa de vida en que se encuentran.

Recordando a Barceló (2003) y aquello del grupo, “...más que nunca un mar de vida”, y constatando el poder que éste tiene hacia la tendencia actualizante, también daría al Desarrollo Humano y al Enfoque Centrado en la Persona (en adelante ECP), la integración de la entrevista particular como trabajo paralelo.

También serviría para cuestionar el tema que trata el ECP respecto a dos conceptos o ideas: uno, el del facilitador poniéndose entre paréntesis cuando hay una implicación (siempre la hay). Si el que acompaña lleva congruencia consigo mismo, coherencia y organización, no debería de haber temor de estar en la oración, hablando en sentido figurado, como para salirse de ella (de la oración o enunciado) y poniéndose entre paréntesis; y si acaso la idea es la de estar presente en la relación con aceptación positiva incondicional, el tema de ponerse entre paréntesis (fuera de comprender perfectamente que no es el juego de uno sino del otro) parece como hacerse a un lado.

¿Cómo se puede estar completamente presente en la relación, si en momentos se va a poner entre paréntesis? Si el propio estilo personal de acompañar y en congruencia con el sí mismo, tiene las características de compartirse en la relación (con la debida distancia y prudencia claro está, que es diferente a ponerse entre paréntesis), no debería ser problema estar presente en todo momento.

Cierto es por otro lado, que no hay duda alguna con lo de “...desasociar la razón de los fenómenos” (Martínez, 2001, p.23), en el sentido de no tratar de racionalizar el fenómeno.

El segundo concepto para dialogar sería el de ser directivo, ya que, desde el momento mismo de plantear un objetivo para la intervención, se tiene una idea de a dónde se quiere conducir la relación y el trabajo que en ella se haga que es procurar la activación de la tendencia actualizante. Resulta muy difícil entonces trabajar en un taller con un propósito de construir algo a partir de la relación, teniendo en mente todo el tiempo la noción de procurar no ser directivo.

Por ejemplo, si lo que se pretende a modo de supuestos de la intervención con este proyecto de acompañamiento, es que el universitario hable de sus emociones, sentimientos, preocupaciones que le facilite hacer un reconocimiento de fortalezas, debilidades y aptitudes, y con ello ayudar a reposicionarse (darse cuenta para actualizar su proyecto) en torno a su propia elección de carrera, esa sería la dirección u orientación que tendría la intervención.

Dejar de tener eso en mente, recordando no ser directivo, sería una incongruencia en la aplicación de la intervención.

III. Implicación personal

La implicación personal anclada sobre este proyecto de acompañamiento de ECP con jóvenes universitarios que cambian de carrera por no encontrar definición u orientación en su proyecto profesional, da cuenta de varias etapas o dimensiones en la vida y del desarrollo de la autora del trabajo en cuestión, lo que lleva inevitablemente a tener que hablar de lo siguiente en primera persona.

Como inicio de la reflexión sobre mi implicación personal, contemplo cuatro dimensiones o etapas de mi desarrollo personal: la primera como mamá de dos hijos, una mujer y un hombre. La segunda dimensión como comunicadora y directora dentro del ámbito de la educación preescolar. La tercera, como educadora en el mismo ámbito preescolar. La cuarta, como vocal colaboradora en el colegio de mi hija e hijo.

En primer lugar, explico y quizás sobra decir lo que la experiencia como madre implica en cuanto a la preocupación y ocupación permanentes alrededor del tema de la formación de los hijos, con el deseo profundo de que crezcan con bienestar y salud física, psíquica y espiritual, un sentido de vida personal, a cargo de sus decisiones, responsables de sus vidas, en continuo desarrollo y deseo de aprendizaje, sabiéndose relacionar de manera armónica tanto consigo mismos como con los demás, considerando también una vida de servicio.

En segundo lugar, acerca de esta implicación se desprende también mi actividad profesional de más de 30 años en el ámbito preescolar, del diseño en el programa educativo y de lo que traté de hacer en el Jardín de Niños de mi propiedad junto con las maestras y los padres de familia.

Dentro de un sistema constructivista-conductivista, o sea, combinado entre personalizado y dirigido, la idea fue siempre de trabajar junto con los padres, la orientación vocacional en sus hijos desde chiquitos, ayudándolos en la formación alrededor del conocimiento tanto de las habilidades y aptitudes de sus niñas y niños, como de sus gustos y preferencias, de manera que en el curso de su educación inicial, básica, secundaria y preparatoria, ellas y ellos logren conocer y definir dos certezas básicas: para qué soy buena, bueno, y qué es lo que me gusta hacer, procurando en ellas y ellos que a partir de la entrada

a la educación superior y de la adultez, tengan al menos un esbozo que sirva de cimiento o plataforma para sus elecciones y toma de decisiones alrededor del sí mismo, del cómo soy, del qué voy a vivir y con quién voy a vivir, con la convicción de que pueden hacerse cargo de sus propias vidas de ahí en adelante, y de tener un sentido y un propósito. Dicho esbozo y haciendo una analogía, como los trazos previos sobre un lienzo en blanco de un cuadro que iremos diseñando, enriqueciendo, modificando y desarrollando sobre la marcha.

Mucho de mi implicación también tuvo que ver gracias a mi participación como vocal en diferentes actividades del colegio de mi hija e hijo y que tiene como slogan: “Niños felices, jóvenes capaces, adultos responsables”.

El objetivo que yo vi en el colegio de que los niños fueran felices en su primera etapa escolar, audaces y permitiéndoles ciertas libertades para desarrollar sus capacidades en la etapa intermedia y preparatoria, y orientándolos a ser adultos responsables una vez que se gradúan del colegio, inspiró sobremano la forma como yo trataba de desarrollar mi labor como directora escolar y también como mamá.

Si con mis jóvenes padres de familia y las maestras de mi Jardín de Niños lograba trabajar sobre un acompañamiento responsable en la formación de sus hijos y alumnos respectivamente, y por otro lado como madre de familia aplicaba el mismo sentido de orientación en mi hija e hijo, estaría siendo congruente con el sentido de mis elecciones de vida y decisiones hacia la realización personal.

Muchas veces me he visto orgullosa de mis hijos, viéndolos crecer, tomar sus decisiones, hacer sus elecciones y enfrentar sus retos; también satisfecha de mi rol de comunicadora y mi rol de educadora, no sin dejar de reconocer los errores, las piedras y dificultades en el camino, pero siendo consistente en mi recién reconfigurado y confirmado sentido de la vida en el amar y acompañar, gracias a las muchas y diversas enseñanzas de profesores y maestros espirituales que he tenido y a quien también les estoy profundamente agradecida. Sé que cada día y etapa es inédita y siempre se puede volver a empezar, corregir, reconfigurar y volver a trazar la ruta.

En el querer seguir conociendo, sentía varios deseos: uno el de seguir aprendiendo, capacitándome y desarrollándome profesionalmente; otro el de trabajar más y más de cerca

a los jóvenes alrededor de su proyecto de vida; y uno más, que era el de resolver mi problemática personal de cambio de vida radical a partir de mi separación matrimonial y mi retiro laboral temporal. Y digo temporal porque quería volver a dar clases, pero no más a niños pequeños sino a jóvenes en la universidad.

Un evento y experiencia en particular con un joven, me enseñó un día cuando, en su crisis existencial previo al salir de la universidad, y después de haber asistido a consultas psicológicas, se dio cuenta que lo le pasaba era el síndrome de tener frente a sí mismo y a su vida por delante, una hoja en blanco. O sea, que había vivido 22 años y se encontraba como vacío y sin nada que fuera de él realmente. Era el darse de repente cuenta de que toda su vida hasta ese momento en que se encontraba, había seguido la ruta que le habían marcado y que él había dócilmente seguido y que nunca se había cuestionado nada. Darse cuenta de eso, parecía tenerlo triste. Él me comentó en ese momento que, respecto a su carrera y profesión elegida por él mismo, no es que tuviera dudas, pero nunca se había cuestionado mucho al respecto. Fuera de acompañarlo en su narrativa, yo me encontré sin mucho qué decirle.

Me surgía la pregunta de: ¿cómo me voy a plantar frente a los jóvenes en clases si me doy cuenta de que de repente no sé qué decirles, o que me dan miedo por su audacia porque veo que saben muchas cosas que yo no sé, porque les siento a veces una actitud rebasada, o por cierta timidez al mismo tiempo que veía en ellos. Entonces fue que me respondí la pregunta que lo que necesitaba para el objetivo del trabajo con jóvenes era adquirir la maestría tanto en sentido figurado como literal para dar clases en la universidad.

Fue así como se me presentó la oportunidad de la Maestría en Desarrollo Humano que llenó la mayoría de mis expectativas, y las que no llenó, me dieron la oportunidad de trabajar en aquellas áreas de mi formación sobre las que por ideas limitantes o introyectos, yo no me sentía capaz.

El Desarrollo Humano, cierra el triángulo entre mis dos profesiones alrededor de la educación y la comunicación, y me hacen recordar una frase de mi maestro Raúl Fuentes de la licenciatura sobre el que realicé un trabajo que decía: “Sin educación y comunicación no hay vida social”.

Plena sobre mi implicación como comunicadora, como educadora, como madre de familia y en la escuela de mis hijos, y a partir del Desarrollo Humano, espero ahora serlo como facilitadora hacia la actualización y el desarrollo, conceptos aplicables en diferentes etapas de la vida y en cualquier persona en proceso de conversión, empezando siempre por mí misma.

IV. Problematización

Qué es problematizar

Para comprender mejor el trabajo inicial de la problematización, se partió de definir el significado de la palabra problematizar que tiene que ver con el objeto de estudio, y en este caso el sujeto, o mejor dicho la persona, sus situaciones en conflicto o no resueltas, contradicciones, incoherencias o incongruencias alrededor de lo que este viviendo, y de esta problematización se parte dentro de esta investigación para la intervención (Galindo, 2012).

También ayudó entender el término y por consecuencia el trabajo de problematizar, que la acción es un proceso a través del cual la persona que hace la investigación decide su objeto de estudio o el fenómeno a observar, para a partir de ahí construir gradualmente y clarificar lo que será el problema de investigación (tronco del árbol), o en este trabajo el problema de intervención, desde una perspectiva cualitativa (Sánchez, 1993).

Desde un inicio se pudo observar, que al problema de investigación se llegó a través de ciertas vías de aproximación (raíces del árbol), y paralelamente se pudo constatar que surgieron nuevos problemas (ramas) dignos de observar y atender, para con estos surgimientos, percibir al todo como al problema de investigación sobre el cual se procedió a la intervención, objeto de este trabajo.

La acción siguiente al definir el significado de problematizar, permitió observar contradicciones emergentes, hacer las indagaciones pertinentes y generar conocimiento sobre el objeto de estudio, y utilizar dicho conocimiento para el planteamiento de posibles soluciones más hacia el final del trabajo, dándole a este proyecto de intervención, cierto carácter de investigación científica a partir de la construcción del problema central.

A partir entonces de definir e indagar más sobre el problema inicial alrededor del fenómeno del cambio de carrera en jóvenes universitarios en adultez emergente, se aprendió que: "...la naturaleza del problema real está dada por una dificultad, deficiencia, vacío, falta de conocimiento, necesidad de cambio, renovación, o una nueva necesidad o aspiración", (López, 2008, en: Espinoza, 2019, p.5).

En este caso cabe aclarar, que el cambiar de carrera no es el problema de estudio, sino el espectro de situaciones que se generan en las y los jóvenes, en su psicología y en sus relaciones alrededor de ese movimiento de cambio, y parte de la reflexión queda en que: “Los educadores debemos buscar estos problemas en nuestro objeto, y especialmente en nuestro encargo social: El tipo de hombre que debemos formar, su formación para la vida.”, (López, 2008, en: Espinoza, 2019, p.5).

En un momento previo a la inscripción en una universidad, los jóvenes preuniversitarios próximos a graduarse de la escuela preparatoria, tomarán decisiones importantes para su futuro profesional, influenciándose por lo que conozcan de ellos mismos, las opiniones de su familia, sus amigos, la escuela y todo el entorno de la ciudad en donde viven. Sosa (2015), hizo referencia a las interacciones presenciales y virtuales que como educandos tienen, y son referentes ineludibles en ellos hacia la elección de su carrera universitaria. “Cada año, más de 1’100,000 jóvenes mexicanos, se gradúan de educación media superior y buscan comenzar sus estudios universitarios. Sin embargo, tomar la decisión de qué y dónde estudiar, resulta para muchos, un momento estresante” (Estrada, 2016). Y es a partir de este momento cuando el tema de investigación alrededor de la orientación vocacional se vuelve pertinente, al ponerse a prueba dicha materia a la cual los jóvenes universitarios remitirán, para poder pasarla satisfactoriamente.

Toribio (2015), menciona acerca del cambio de carrera universitaria en jóvenes, por no haber contado con orientación vocacional alguna o haberla adquirido de manera inadecuada, y cito: “40 % se equivoca en la elección de carrera. Los riesgos de una mala elección son frustración, deserción escolar y subocupación, dicen expertos” (1er. párr.), en lo referente al porcentaje considerable de jóvenes que se equivocan en la elección, a los efectos de esta y con respecto a las posibles causas de dicha elección. La misma reportera (2015), escribe que: “Y es que lejos de sus aptitudes e intereses, se ven motivados por cuestiones económicas, de prestigio o la presión de padres y amigos, de acuerdo con reportes del Instituto en Investigación en Psicología Clínica y Social (IIPCS) y Vocación Central, institución que brinda servicios de orientación vocacional en México” (2º. párr.).

Para ambos reportajes de (Estrada, 2016; Toribio, 2015), los referentes entrevistaron a la especialista en orientación vocacional y directora de la organización Vocación Central. “En esta edad, muchos jóvenes no tienen conciencia del impacto que la decisión genera; el estudio, es lo tangible que tienes como individuo para que puedas crecer como persona en el campo productivo” (Estrada, 2016). En estos reportajes, se citan organismos como el Instituto Mexicano de Orientación Vocacional y Profesional, AC, que:

advierte que los errores en la elección de carrera traen pérdidas tanto psicológicas como económicas para el país y las familias. En el ámbito económico, el Instituto calcula que estudiar una licenciatura en alguna universidad pública le cuesta al país en promedio 120 mil pesos por alumno, monto que se eleva de 50 mil pesos o más de 400 mil pesos, en una escuela privada. En tanto que las pérdidas desde el punto de vista emocional, expone, tienen que ver con el impacto a la autoestima de los jóvenes, que además puede afectar también a sus padres (Toribio, 2015, párr.12).

Otra entrevista llevada a cabo por Toribio (2015), fue a la experta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el tema de orientación vocacional, en donde explica cómo la propia institución, cuenta con un programa ex profeso que atiende a los alumnos para la toma de decisiones desde el bachillerato, y aplica instrumentos de identificación vocacional para reconocer las habilidades académicas de cerca de 27 mil jóvenes cada año, sin embargo reconoce que aún es un reto dotar de toda la información necesaria a los jóvenes que están a punto de realizar la elección de una carrera (párr.14).

Mismo es el caso del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) que se apoya en el Centro de Acompañamiento y Estudios Juveniles (C-Juven), así como en el Departamento de Orientación Vocacional ubicado en el área de Admisiones, para ofrecer atención individual psicológica y de orientación a jóvenes que lo solicitan y que se acercan libre y voluntariamente tras una segunda decisión de cambio de carrera y después también de haber pasado por una primera decisión de cambio,

En entrevista con la Psicóloga, Maestra y Directora de Orientación Vocacional del C-Juven, ITESO, y con respecto a los jóvenes que se acercan con el problema de cambio de

carrera, dice que “hay un montón de factores para desarrollar en el chavo la toma de decisión” (Hernández, 2017, minuto 19:21) y respecto a esos factores (no mencionados) de los cuáles Hernández (2017) menciona en la entrevista, Estrada (2016) dice que: “Capacidades, motivaciones, ambiciones, antecedentes familiares y recursos familiares son factores que deben considerarse al elegir una carrera” (Estrada, 2016). También Flores (2017, p.2), menciona estos mismos factores.

De acuerdo a la solicitud implícita o explícita por parte de algunos jóvenes en esta problemática (Hernández, 2017), para el asesoramiento y acompañamiento en el proceso de definir la orientación profesional o dirección vocacional, en este centro se atienden las repercusiones psicológicas, familiares, sociales y materiales de los mismos, surgidas a raíz de la decisión del cambio de carrera.

En el C-Juven del ITESO, lo que se ofrece de manera individual es atención a crisis, asesoría psicológica y entrevistas para temas puntuales, a jóvenes que lo solicitan y que se acercan libre y voluntariamente al centro, donde se tiene registro de haber atendido arriba de 220 jóvenes el año pasado durante el ciclo escolar completo de otoño y primavera, (Hernández, 2017). De lo que no se tiene registro específico, es de cuántos de ellos acuden al centro para atender el tema emocional relacionado con el cambio de carrera.

Para un mayor y mejor conocimiento de una muestra de jóvenes universitarios que cambiaron de carrera o que están pensando hacerlo, y como parte de la identificación de características, necesidades y problemáticas de los mismos, se elaboró un cuestionario que recabara datos personales sobre ellos en cuanto a su *status* básico propio de la etapa en la que se encuentran, incluyendo también preguntas que abarcaran sus ámbitos de desenvolvimiento familiar, social, académico y laboral.

El diseño del instrumento mencionado anteriormente tendría el propósito posterior de apoyar con información preliminar y que permitiera ubicar a los jóvenes dentro de algún grupo con características particulares y comunes entre ellos.

A continuación, se muestra en una gráfica el vaciado de respuestas relevantes a partir del cuestionario en una etapa de investigación inicial

Identificadores Generales

NOMBRE	EDAD	SEXO	VIVIENDA	CARRERA	TRABAJA
Amable	20	F	Loc Fam	Publ	No
Atento	18	M	Loc Fam	IQ	No
Constante	21	M	Loc Fam	IBT	No
Justa	18	F	Loc Fam	IQ	No
Lista		F		Psic	Apenas
Motivador	23	M	Loc Fam	CC	No

Historial Escolar y de Orientación

NOMBRE	NORMAL	O. VOCA'L	SABÁTICO	CAMBIO	INFLUENCIA
Amable	sí	sí	No-6meses	no	Sí-papás
Atento	sí	sí	no	no	no
Constante	sí	sí	Sí-6meses	no	Sí-papá
Justa	sí	sí	no	no	Sí-papás
Lista				Sí-1	
Motivador	sí	sí	No-6meses	Sí-3	Sí-papás

Aspectos Personales y Familiares

NOMBRE	VOCACIÓN	CONSCIENCIA DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES	INVOLUCRAMIENTO
Amable	sí	sí	sí
Atento	no	no	no
Constante	no	no	no
Justa	sí	sí	sí
Lista			
Motivador	no	no	no

Estatus Académico y Social

NOMBRE	GUST EST	REND ESCOL	SOCIABLE	PROCESOS DE ELAB.
Amable	no	alto	sí	sí
Atento	sí	Bueno; puede más	no	no
Constante	sí	bajo	sí	sí
Justa	sí	alto	no	sí
Lista				
Motivador	sí	promedio	sí	sí

Reflexividad

NOMBRE	
Amable	A pesar de saber lo que quiere, expresa inseguridad y influenciabilidad.
Atento	Su deseo de cambio surgió por estrés. Poco sociable. Amigo influye más.
Constante	Ambiente difícil en torno a su elección de carrera.
Justa	Expresa preocuparle el qué dirán; espera desarrollar confianza y seguridad.
Lista	
Motivador	La presión se la ejerce él mismo. Deseo de encuentro con su sí mismo.

Nota: La joven estudiante Lista, inició en la primera sesión, hizo la entrevista individual pero no continuó en el taller por motivos de horarios y trabajo. No llenó el cuestionario, quedó pendiente de hacerlo, pero no fue posible recuperarlo, es por ello por lo que no se tiene la información de ella.

Regresando al tema del principio del trabajo de la problematización, ahora con más información y después de hacer un sondeo sobre el campo mismo del objeto de estudio, se visualizaron con mayor claridad tres secciones o partes del problema total.

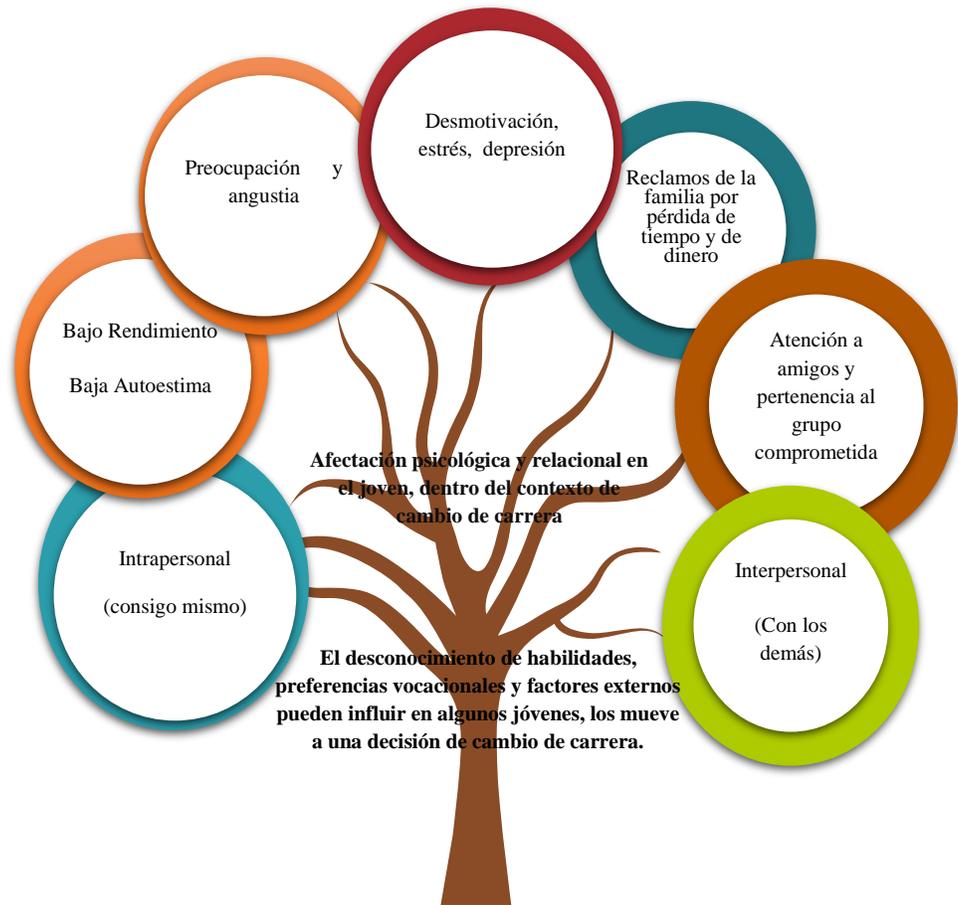
La parte central aparece como el tronco del árbol y los problemas más visibles alrededor de la decisión de cambiar de carrera, por algunos jóvenes universitarios durante el primer año de estudios o en ciclos más avanzados. Dichos problemas se presentan como: el desconocimiento de habilidades personales, preferencias estudiantiles presentes y/o profesionales futuras, no saber qué se quiere hacer, las presiones familiares frente a la elección, así como también las influencias sociales que los movieron a una decisión que no fue tomada sobre los propios valores de los jóvenes en cuestión.

La parte inferior del árbol, que implicó una observación más profunda por cierta invisibilidad y que sería como lo que origina el problema visible, se definieron como las causantes o las raíces del árbol del problema expresadas en: la ineficiente orientación vocacional escolar, la baja asertividad en el acompañamiento familiar alrededor del conocimiento del sí mismo, el tema de la economía y/o presupuesto familiar para la educación.

Como una tercera y última parte, se observaron los problemas más visibles en la zona superior en las ramas del árbol y se apreciaron las afectaciones psicológicas y relacionales del joven en cuestión dentro del contexto del cambio de carrera, problemas diversos que afectan y se manifiestan internamente y en la relación consigo mismo, así como sus relaciones de manera externa con la familia, amigos y tal vez otros grupos de diversa índole.

La visualización del árbol del problema, permitió la definición para la intervención de acompañamiento y tema central de este trabajo, sí en las repercusiones emocionales y no en el tema del cambio de carrera en los jóvenes.

Árbol del problema



Presión familiar, baja asertividad familiar o escolar en el acompañamiento. Deficiente orientación vocacional y de introducción a la universidad.

La parte del problema más grande y como un solo bloque se observa en el tronco del árbol. Lo invisible y que consiste en los problemas causantes del problema central, se aprecian en la base del árbol y son las raíces del problema. Del tronco, salen las ramas que son las afectaciones en el joven. Las manifestaciones de problemas diversos se perciben en la superficie o la copa del árbol, y son a las mismas sobre las que se pretende observar y atender durante la intervención.

V. Propósitos, objeto y preguntas de intervención.

5.1. Propósitos

Diseñar una intervención a jóvenes universitarios dentro de un modelo de investigación-acción, con el propósito de generar el flujo de información oral y escrita alrededor de los sentimientos, emociones, percepciones, problemáticas de los mismos jóvenes en situación de cambio de carrera, que les permita hacer una escucha atenta de sí mismos y de otros, para obtener una realidad diferente desde un punto de vista redimensionado, adquieran la posibilidad de comprender mejor la complejidad de las cuestiones que están viviendo, y puedan reposicionarse alrededor de su tema de cambio de carrera.

5.2. Objeto del Desarrollo Humano

Acompañar desde el Enfoque Centrado en la Persona, a un grupo de jóvenes universitarios que cambiaron de carrera o que tienen la intención de hacerlo, para la reflexión en torno a su cambio de carrera.

5.2.1 Describir, desde el marco de referencia del joven universitario, los acontecimientos alrededor de la decisión de cambio de carrera.

5.2.2 Identificar las emociones del joven universitario, detrás del cambio de carrera.

5.2.3 Explorar sobre la problemática a través de la intervención, para la elección (o, por el cambio) de carrera.

5.3. Pregunta principal

¿De qué manera el acompañamiento desde el ECP al universitario dentro de una problemática personal, familiar y social en torno al cambio de carrera, le serviría para llevar un proceso en congruencia consigo mismo?

Preguntas subsidiarias

5.3.1 ¿En qué sentido se ejerce la presión de familiares y amigos que se presenta como un factor común que influye o interviene al universitario o universitaria en su toma de decisiones y durante el proceso de elección de carrera?

5.3.2 ¿De qué manera son el desconocimiento de sus habilidades, gustos y aptitudes, así como la escasa o nula orientación vocacional previa en jóvenes universitarios, los causantes de insatisfacción sobre su elección de carrera, que los lleva a dejar una carrera por otra?

5.3.3 ¿Cómo influyen las emociones de los jóvenes universitario/a ante el fenómeno de cambio de carrera?

5.4. Supuestos de la intervención

Si durante un proceso de acompañamiento desde el Enfoque Centrado en la Persona, el joven universitario o la joven universitaria habla de sus emociones, sentimientos, preocupaciones, y logra hacer un reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y aptitudes, podría ayudarse a reposicionarse (darse cuenta para actualizar su proyecto) en torno a su propia elección de carrera.

VI. Fundamentación Teórica

Lo que a continuación se presenta, es una construcción básica de los conceptos e ideas alrededor de las variables de orientación vocacional, jóvenes universitarios, la elección y el cambio de carrera, sus posibles causas y las repercusiones.

La búsqueda inicial en internet se hizo de forma manual, de la cual se encontraron tres artículos periodísticos orientadores (Estrada, 2016; Peralta, 2017; Toribio, 2015), de los diarios Milenio y Excélsior, que, si bien no son documentos académicos, se toman en cuenta debido a la pertinencia de la información que presentan respecto al cambio de carrera.

A partir de los anteriores artículos, y siguiendo con una búsqueda manual en otras fuentes, se encontraron diversos, escritos, artículos y tesis, sobre los que se hizo una selección de trece documentos de acuerdo a su contenido y pertinencia, incluyéndolas en el estudio.

Después de la búsqueda manual, se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos: EbscoHost, Redalyc, Scielo, Dialnet y el Repositorio Institucional del ITESO; a partir de las palabras clave: jóvenes universitarios, cambio de carrera y orientación vocacional. Se utilizaron los operadores de búsqueda AND, OR y NOT, con el fin de filtrar y especializar la búsqueda, con la opción (OR) de la variable elección de carrera y descartando (NOT) la variable deserción escolar.

Los criterios de elegibilidad de búsqueda fueron a través de una búsqueda avanzada en estudios académicos de educación, psicología y ciencias sociales, en artículos de revista principalmente, de diez años (2007 a 2017), en idioma español y de países latinoamericanos, con los operadores de búsqueda claves booleanas antes mencionadas.

Revisando y filtrando a través de los criterios de elegibilidad preestablecidos, en cada base seleccionada y en las fuentes alternas, la estrategia a seguir fue a partir de los conceptos centrales o variables de búsqueda y utilizando el Diagrama de Flujos de 4 fases (encontrados, duplicados, descartados, incluidos) para conservar once estudios o artículos de las bases de datos mencionadas.

Se concluye a partir de la búsqueda sistemática, que el cambio de carrera se encuentra escasamente documentado, y que fue a través de las variables orientación vocacional y jóvenes universitarios que se obtuvieron los siguientes artículos:

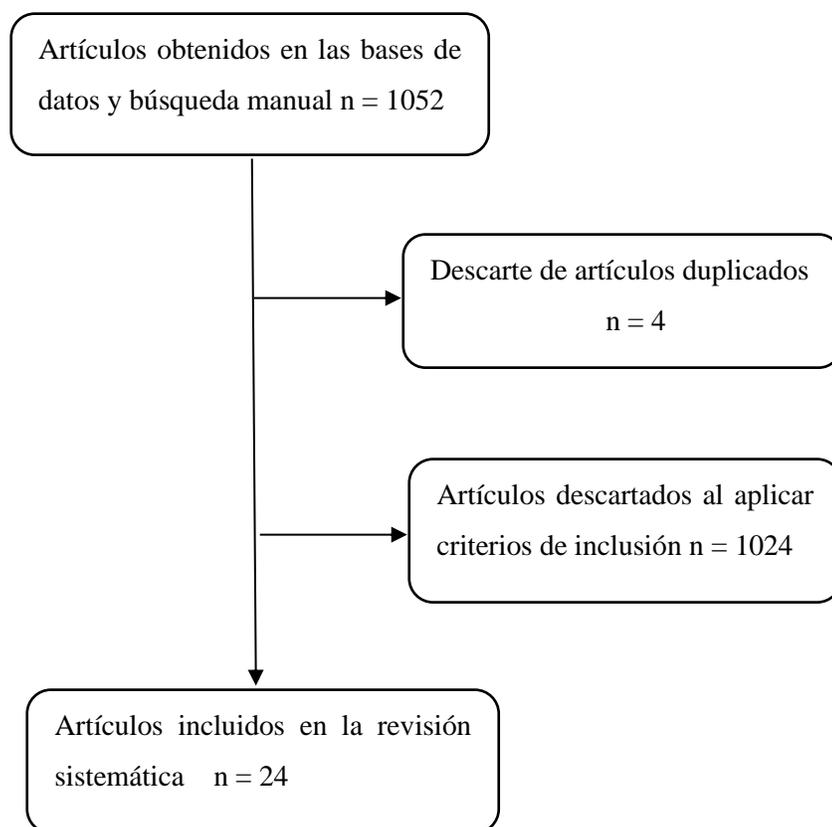


Figura 1. Diagrama de búsqueda de artículos sobre las variables orientación vocacional y jóvenes universitarios.

La búsqueda en la base de datos Redalyc a partir de las variables y de la aplicación de filtros con los criterios de elegibilidad, arroja un número elevado de artículos. Se procedió como en las otras bases de datos, revisando primero los títulos. De la relación de algunos de ellos con el estudio, se revisaron los resúmenes y palabras clave. De 974 estudios, sólo 2 fueron duplicados y 9 se conservaron para incluirlos en la matriz. En la base de EbscoHost,

se encontraron 8, de los cuáles 1 fue duplicado y 1 resultó útil para el estudio. En Dialnet, la búsqueda arrojó 11, pero útil sólo 1. Las otras fuentes consultadas a través de una búsqueda manual en internet, arrojaron 13 artículos pertinentes para el estudio.

La utilidad de la búsqueda y el diagrama se aprecia principalmente para el conocimiento de la escasa documentación que existe alrededor del fenómeno del cambio de carrera

Con los estudios encontrados y seleccionados a partir de su título, el resumen, las palabras clave y la introducción, se fue llenando una matriz de congruencia, que sirvió de plataforma para seguir con el trabajo requerido del desarrollo de investigación. La matriz incluye, tanto los artículos incluidos en el marco teórico (24), como en el trabajo completo (9).

6.1 Estado actual del arte

Sobre el cambio de carrera por jóvenes universitarios, no hay muchos estudios ni se encuentra suficiente documentación con el enfoque de esta investigación en México, en países latinoamericanos, España, o que compartan características de raza y cultura. Sin embargo y después de encontrar un par de tesis y artículos académicos que investigan alrededor de las variables de este estudio, que permitan conocer cuál es el estado de la cuestión alrededor del fenómeno, y por las razones de la escasa documentación, es que se acentúa y reafirma la idea con relevancia de ponderar e investigar el caso, que dé sustento al proyecto de intervención.

La búsqueda en el Repositorio Institucional del ITESO (REI) sobre Trabajos de Grado de la maestría en Desarrollo Humano llevó al encuentro de lo siguiente:

El trabajo de Jiménez (2019), aborda el tema de cómo la falta del autoconocimiento y una mala decisión a la hora de la elección de carrera profesional podría provocar cambios de la misma. Su intervención a adolescentes tuvo como objetivo el reflexionar de manera consciente y congruente, identificando los motivos con relación a aspiraciones con discernimiento sobre las propias preferencias de las ajenas.

Una de sus hipótesis fue que una intervención de ECP, facilitaría en los adolescentes el encontrar mejores maneras de tomar sus decisiones basándose en el autoconocimiento. También, Jiménez (2019) esperó que la experiencia de la facilitación como proceso les ayudara al mismo objetivo de toma de decisiones.

Sus hallazgos dan cuenta del logro en el objetivo de tratar de ayudar a un grupo de personas a reconocerse mejor, aunque en sus conclusiones, Jiménez plasmó la dificultad de llegar al cumplimiento del objetivo de su intervención, a causa de diversos factores ajenos a su control, sin embargo, expresa que en algo ayudó a los adolescentes sobre el propósito de aumentar su autoconocimiento y clarificar sus intereses lo que les permitió tomar una mejor decisión.

Con la aplicación del proyecto, Jiménez (2019) reporta haber cumplido su objetivo formativo personal como facilitadora, al poder aplicar sus conocimientos de facilitación individual y grupal, así como las respuestas de escucha en las sesiones.

Silva (2017) y su taller denominado “Reflexionando ando”, aplicado a jóvenes del Cerro del Cuatro, planteó el objetivo de recuperar, bajo el Enfoque Centrado en la Persona, la experiencia vivida en la etapa de formación de un programa de orientación vocacional, como una propuesta metodológica (para la recuperación de la experiencia formativa), orientada hacia la inserción laboral y educativa de jóvenes.

Silva (2017) menciona cómo los efectos de su taller expresan una transformación de sentimientos: al iniciar el programa, éstos eran miedo y tristeza; al terminarlo, se invierten y surgen sentimientos de felicidad, confianza y esperanza. También, la facilitadora menciona como resultados, un cambio de perspectiva al contemplar los jóvenes del Cerro del Cuatro, nuevas alternativas que no habían considerado antes, así como una ganancia en la claridad en la visión de nuevas metas y de su capacidad para lograrlas.

Como aprendizajes significativos, los jóvenes del taller de Silva (2017) reconocieron sus cualidades personales, sus sensaciones corporales, así como identificar, expresar y algunos de ellos también a manejar sus emociones. Algo importante de este trabajo es que se menciona cómo los jóvenes descubren que el grupo comparte su forma de sentir, ayudando esto a facilitar su expresión en medio de un ambiente de aceptación y empatía.

Contreras (2017) por su parte, explica cómo el hacer contacto con emociones y sentimientos en jóvenes universitarios, puede ser un camino para dotar de sentido a la expresión (imágenes, fotos) de los estudiantes en carreras creativas, y al mismo tiempo favorecer que ellos desarrollen su creatividad, llegando a comprender la importancia de las sensaciones, emociones y sentimientos para la expresión creativa.

Algunos de sus resultados señalan que tres estudiantes con gradientes diferentes lograron después de su taller, avances en su expresión de manera creativa mediante sus propias narrativas, entre otros logros, esto gracias a que ellos pudieron comprender e identificar sus propias sensaciones corporales, tan importantes para la expresión creativa.

Contreras (2017) hace constar el cumplimiento y la finalidad del taller, corroborado en la experiencia manifestada por los estudiantes participantes sobre los que se dio el seguimiento. Menciona que la experiencia del trabajo en grupo, contribuyó a lograr un conocimiento mayor al que se tenía, gracias al intercambio creativo de ideas, emociones y sensaciones a partir de la experiencia que se compartió en el taller.

También dirigiéndose a jóvenes universitarios, Martín-Durán (2019), busca averiguar los efectos de la meditación en ellos, y/o ver cómo la enseñanza de la meditación a través del Enfoque Centrado en la Persona puede manifestar su propia personalidad, ya que eligen forma o técnica de meditación de acuerdo con su propia visión. En su trabajo, Martín-Durán explica cómo cada estudiante construyó su propio método que le sirvió como ayuda para afrontar las situaciones problemáticas propias de su edad y circunstancia de vida.

Martín-Durán (2019) explica como después de la impartición de su materia del trabajo como una asignatura, los resultados fueron que los estudiantes aprendieron a meditar desde el ECP y desarrollaron una actitud positiva de experimentación y exploración ante los tropiezos que se van encontrando.

A modo de conclusiones, Martín-Durán (2019) mencionó que los estudiantes participantes de su asignatura empezaron a experimentar con sus propios estilos de meditación, y cómo a través del ECP, ellos tomaron una buena actitud al enfrentar las dificultades. Menciona que los alumnos enfrentaron momentos difíciles, llenos de

frustración y contrariedades, y que esta práctica les dio mayor sentido de autonomía para ellos mismos buscar soluciones a las dificultades que iban viviendo.

Por último, en el REI (Repositorio Institucional) del ITESO se encontraron dos trabajos Doctorales en Educación:

El primero de Pérez-Pulido (2016), en cuya investigación de corte cualitativa y cuantitativa se analizó el ingreso a la universidad por parte de estudiantes, para comprender el proceso de adaptación de estos a la institución de educación superior, concluyendo que el proceso es muy complejo y que depende de capitales y sobre todo del *hábitus* del estudiante.

Su investigación mostró que existe una relación dialéctica entre campo universitario y los estudiantes. Uno de sus resultados hizo evidente que el interés por estudiar una carrera puede surgir en diferentes momentos y que el modelo (universitario) es un personaje que puede influir fuertemente en el surgimiento de este interés.

Pérez-Pulido (2016) reconoce que es necesario emprender investigaciones que permitan comprender los imaginarios que generan los estudiantes de niveles escolares previos y sus familias respecto a la universidad y sus carreras, para ayudar con ello a profundizar en el conocimiento de cómo surge y se consolida el interés por estudiar una carrera.

En el segundo trabajo encontrado de este nivel, el trabajo doctoral de Zamora (2019), presenta cómo las representaciones sociales son resultado de los propios rasgos culturales de la comunidad en la que viven los jóvenes en este estudio, ubicados en Tepatitlán, Jalisco. Su objetivo fue el de explicar las características de dichas representaciones sociales hacia la educación superior de los jóvenes Tepatitlenses del estudio, exponiendo las complejas relaciones que existen entre la comunidad y las instituciones educativas del ámbito superior, e incluyendo en el mismo una conclusión sobre la visión de la universidad por estos jóvenes, como núcleo de: socialización, movilidad, posicionamiento y reconocimiento social.

Zamora (2019) narra en sus conclusiones, que la forma en que los jóvenes de Tepatitlán ven la educación superior, es como un mecanismo que auspicia la socialización,

el desarrollo personal y profesional; una forma de favorecer la movilidad social; y una estrategia que favorece el posicionamiento y reconocimiento social.

Al cierre de sus conclusiones, Zamora (2019) menciona las complejas relaciones que existen entre la comunidad y las instituciones educativas del ámbito superior, y reconoce que hace falta que se aporte significativamente a la comprensión de los imaginarios que sobre los estudios universitarios tienen las distintas personas que, de alguna forma u otra, están vinculados con los jóvenes.

No se encontró en la búsqueda, algún proyecto directamente relacionado con el objeto de estudio de caso del presente trabajo, que relacione el tema de la problemática del cambio de carrera por jóvenes universitarios, con un programa de acompañamiento de Enfoque Centrado en la Persona. De ahí la necesidad para indagar más a fondo sobre la pertinencia de éste, y aportar con ello un complemento de apoyo desde dentro de la universidad, a jóvenes que sufren frente a una situación de cambio de carrera.

6.2 La adultez emergente y los jóvenes universitarios

Arnett (2000), define este periodo de edad entre los 18 y los 25 años como una etapa de profunda exploración de la identidad personal y profundos cambios e importancia. Entre la adolescencia y la adultez, que también son constructos culturales como la juventud (Gómez, 2015), la adultez emergente se distingue por una mayor exploración de roles y la búsqueda de un propio nicho, dentro de una relativa independencia familiar, de los roles sociales y de las expectativas de las normas, principalmente sobre las responsabilidades. “La juventud no es un conjunto universal de rasgos claramente definidos, sino que expresa las especificidades histórico-culturales de un grupo social determinado” (Gómez, 2015, p. 91). Son los años más volitivos que se permiten en la actualidad en países desarrollados, en el sentido de que entra en juego más que nunca, el desarrollo de las determinaciones, los deseos y la voluntad, así como también ya en algunos países en vías de desarrollo, el retraso por parte de los jóvenes de la toma de compromisos y responsabilidades que son culturalmente propias de los adultos. El mayor criterio para tomar en cuenta será el de llegar a ser totalmente responsable de sí mismo expresado en la toma decisiones, la libertad financiera, la autosuficiencia e

independencia. Para llegar a ello y durante esta etapa de la adultez emergente, las cualidades de carácter y personalidad necesarias han de ser desarrolladas.

Los adultos emergentes exploran su identidad principalmente alrededor del amor, el trabajo y la visión del mundo.

De este grupo de jóvenes catalogados como adultos en emergencia, se derivarán algunos que tengan el privilegio de asistir a la universidad para estudiar una licenciatura, es ahí donde muchos explorarán, y otros cuantos inclusive alargarán la etapa exploratoria hacia un posgrado. Muchos adultos expresan, que fueron esos años universitarios de juventud, los que les proporcionaron la educación y el entrenamiento base para sus actuales ingresos y logros ocupacionales para el resto de su vida laboral adulta (Arnett, 2000). Además de la parte exploratoria, es una etapa de cuestionamiento alrededor de preguntas que se hacen los jóvenes acerca de qué voy a vivir y con quién voy a vivir, y cuáles elecciones me proporcionarán las relaciones afectivas y laborales más acertadas, duraderas y prósperas. Romo (2009), menciona en su tesis que: "... la juventud es la figura y ser estudiante es el fondo, y ambas categorías son componentes centrales para la comprensión de su identidad, aunque no son las únicas" (p.16). También Romo (2009), define al joven universitario como el que se encuentra cursando una carrera y utilizando este periodo para la construcción de sus proyectos a futuro. En su camino educacional, los jóvenes prueban varias posibilidades que podrían prepararlos para diferentes tipos de trabajos.

Los estudiantes universitarios frecuentemente cambian de licenciaturas más de una vez, especialmente en los dos primeros años; mientras prueban posibles ocupaciones futuras, las desechan y van tras otras (Arnett, 2000). En algunos países latinoamericanos con un mayor desarrollo y donde ha habido un aumento en el acceso de estudiantes a la universidad (Barrera, 2017), los jóvenes reciben su formación académica dentro de un periodo aproximado de 5 años, donde estarán tomando las decisiones más importantes que guiarán el curso de su vida laboral y familiar de una manera más libre y "...expresada como mayor libertad para equivocarse al momento de explorar y evaluar opciones, pues al no tener las responsabilidades de un adulto (trabajo, hogar e hijos), se reducen las consecuencias o el impacto de sus decisiones" (Barrera, 2017). Es una etapa culturalmente construida como se mencionó anteriormente y que varía de sociedad en sociedad, pero básicamente los jóvenes

en esta etapa: se encuentran en un momento ideal para la exploración de la identidad con mayor libertad, en inestabilidad frente a cambios y decisiones futuras, con gran optimismo respecto de las posibilidades, centrados en sí mismos y en un punto convenientemente intermedio entre la adolescencia y la adultez (Barrera, 2017), lo que la convierte en una etapa de mucha flexibilidad en la construcción de la identidad personal.

Por otro lado y hablando también de países latinoamericanos como es el caso de Colombia de la adultez emergente, se encuentra que en esta etapa hay una fuerte presencia del apoyo familiar, fenómeno que es derivado de la teoría relacional intergeneracional que menciona Marzana, (2010), y que parte de lo que emerge en esta etapa de transición a la adultez, es un apoyo central de parte de la familia nuclear “La calidad de las relaciones familiares, específicamente entre padres e hijos y el apoyo recibido de la familia tienen implicaciones muy importantes en la transición a la edad adulta” (Marzana, 2010, p.13), y lo que el joven va a desarrollar en esta etapa es complejo y determinante para su adultez, por lo que el apoyo familiar tanto en lo económico como en lo emocional, es crucial. Esta podría verse como una fuerza que impulsa al joven hacia arriba en su proyecto de vida, pero a la vez y en ocasiones lo jala hacia abajo, lo que le hace más difícil el emerger hacia su vida adulta.

6.3 La orientación vocacional y la construcción del proyecto de vida.

Estos dos conceptos van de la mano y constituye el anclaje sobre el que este estudio se cimienta, puesto que es el punto de partida desde el cual arranca el individuo en su desarrollo educativo-formativo hacia la meta profesional, que culturalmente habría de alcanzarse en la adultez.

Hay un punto de ironía en el pensar que es mejor tener muchas y diferentes opciones a escoger, pero en referencia a los jóvenes universitarios y a la presión personal, familiar, social y profesional, ello lo hace mucho más difícil, y si las estructuras hogar-escuela que venían acompañando al individuo en su crecimiento no lograron formar en el joven en torno a sus habilidades, aptitudes y preferencias profesionales, la estructura universitaria será la última oportunidad para elegir sobre lo que será determinante en torno al qué se va a hacer para vivir y con quién. Y qué es la orientación vocacional sino:

...una conducción planeada y consensuada por el joven en búsqueda de la profesión conveniente. Se centra en el hombre, más que en su trabajo o rendimiento, pues lo considera de manera integral, proporcionándole las directrices necesarias para que alcance su realización personal (Barreno, 2011, p. 100).

Es decir, y a la luz de las palabras de Barreno (2010), haber tenido una orientación vocacional que nos posibilite elegir la profesión para la que se cree estar capacitado. Una orientación vocacional adecuada permite al estudiante analizar sus capacidades y habilidades con respecto a una carrera profesional, antes de ingresar a los estudios superiores (Contreras, 2008). Lo que anima a la vocación es la toma de decisiones y la realización de las acciones necesarias para desarrollar su proyecto personal de vida, y al mismo tiempo, trabajar sobre el propio proyecto de vida se convierte en una vocación, de esta manera proyecto de vida y vocación guardan una relación muy estrecha y van de la mano (Mosquera, 2016). Esto es en teoría de la orientación vocacional, lo que en la práctica de la educación formativa dirigiría al individuo al desarrollo de una vida más plena, y en palabras de Rogers (1972) “La razón por la que pueden llevar una vida plena reside en la confianza que poseen en sí mismos como instrumentos idóneos para enfrentar la vida” (p. 175).

Referente a los casos de cambio de carrera en la universidad, se refleja el hecho de “una orientación vocacional poco efectiva en el bachillerato” (Sánchez, 2017, p.145). Y ya a nivel de la licenciatura, Sánchez (2017) refiere que los sistemas de asesoría universitarios no han logrado del todo los efectos deseados de manera efectiva para orientar a aquellos jóvenes en indecisión, en la elaboración de su proyecto de vida a través de la carrera profesional. Respecto al tema de la toma de decisiones personales, hay una mayor tendencia a hacerlo más por cuestiones afectivas, recomendaciones familiares o de amistades, dando oído a las experiencias positivas o negativas de aquellas personas que nos generan confianza, y se desdeñan los datos duros pero necesarios para tomar una decisión basada en lo racional y objetivo.

Las heurísticas y sesgos cognitivos que influyen en nuestra percepción del mundo que nos rodea, con frecuencia distorsionan la realidad de los ‘números fríos’ que describen las diversas opciones y trivializan lo que nos puede

esperar en el camino después de tomar una decisión equivocada (Sánchez, 2017, p. 145).

En su investigación hecha en España en el 2010, Sánchez, expone cómo es que la problemática alrededor del diseño del proyecto de vida y la elección de carrera profesional se complejiza, debido a que los años de formación académica ya no le garantizan al egresado un empleo seguro. En la actualidad, los proveedores de empleo ya no sólo buscan un capital académico en el egresado, sino también uno social y cultural para la inserción laboral. Por el lado del futuro egresado, el grado de incertidumbre es muy alto, en cuanto a sus expectativas de logro. Sánchez (2010), menciona en su investigación que el canalizar las inquietudes del estudiantado respecto a la inserción laboral, como el desarrollo del proyecto de vida es un elemento central y constituye un desafío para la orientación vocacional universitaria. También dice que:

...la misión principal de la educación y a la cual la enseñanza universitaria puede contribuir en importante medida, es la de desarrollar en los jóvenes una personalidad madura. Personalidad madura es condición del sujeto autorregulado, que posee una identidad personal estructurada y es capaz de proyectarse al futuro mediante la elaboración de un proyecto de vida, apoyado en su concepción del mundo (Sánchez, 2010, p. 118).

Y con ese grado de madurez e identidad personal suficientes, aunado al conocimiento de su vocación, es que el joven universitario logra conectar su propósito de vida con su experiencia académica y es entonces cuando el trabajo escolar tomará relevancia y obtendrá un significado personal que no tendría de otra manera, (Druet, 2014). Los jóvenes universitarios requieren cada vez más, capacitarse mejor en la toma de decisiones y sus habilidades negociadoras (entre otros aspectos), para que la construcción alrededor de su identidad y proyecto de vida tenga sentido para ellos mismos y sean competitivos en un mundo globalizado y de mayor complejidad, con mayores libertades para explorar, pero menos referentes con respecto a sus progenitores (Gómez, 2015).

6.4 El cambio de carrera universitaria

El cambio de carrera es un suceso muy poco investigado respecto al cual no se encuentra mucha documentación científica o académica al respecto. El fenómeno del cambio de carrera se presenta a nivel personal por los jóvenes, por causas en torno a una decisión tomada a la ligera, influida por presiones sociales o familiares, o por variación en torno a las expectativas de la carrera elegida, o de su exigencia académica la cual no sienten poder afrontar con la formación que traen (Nava, 2017). Romo (2009), en su tesis doctoral dice que:

...el cambio de una carrera o universidad a otra no necesariamente refleja una falta de reflexión o de seriedad en la primera elección de parte del estudiante, pues tiene sus razones en cada caso; lo que pareciera que ocurre es que la cotidianidad a la que se enfrentan los jóvenes (cuando ya están estudiando) es diferente tanto de la ‘oferta’ oficial como del imaginario social que existe sobre determinada carrera, lo que motiva a tomar la decisión de cambiarla. (p. 98).

Tanto Barrera (2017), como Contreras (2008) y Sánchez (2017), mencionan en sus estudios que el cambio de carrera se da en algunos casos por las presiones familiares para estudiar tal o cual carrera contra la que realmente es la de la preferencia del joven:

A nivel universitario las solicitudes de cambio de carrera son elevadas, lo que refleja una orientación vocacional poco efectiva en el bachillerato. Los sistemas de asesoría universitarios y gubernamentales para orientar a los jóvenes en la elección de un proyecto de vida a través de una carrera profesional, no han logrado el efecto deseado de manera efectiva y eficiente. (Sánchez, 2017, p. 145).

Nava (2011), expone cuáles son los costos emocionales en el joven que se ha equivocado en la elección de su carrera, pero también hace notar los efectos que derivan en lo familiar y social, hablando de las repercusiones psicológicas y económicas de dicha célula o sector respectivamente. Pensar en un abandono de los estudios, genera en el estudiante presión y sentimientos de minusvalía, reflejando un impacto negativo en la autoestima del joven (Nava, 2011). Es por ello que, ante una decisión equivocada respecto a la carrera

elegida, los jóvenes universitarios en esta situación en particular optan por sólo hacer cambio de licenciatura, minimizando las repercusiones a pesar de que se hayan generado algunos costos emocionales y económicos, pero evitando mayores presiones sobre todo en el ámbito de lo familiar y específicamente parental, del cual, todavía dependen en gran medida.

Además, ese impacto también alcanza a los padres de familia porque ellos se han formado expectativas respecto al futuro de sus hijos y se han esforzado por brindarles las oportunidades escolares que les permitan alcanzar sus objetivos ocupacionales. De esta manera, los jóvenes llegan a creer que han defraudado a sus padres o se han defraudado a sí mismos (Nava, 2011).

Lo anterior, deja con la reflexión e inspira todavía más en cuanto a la pertinencia del presente proyecto de intervención, que pretende acompañar a jóvenes universitarios en esta problemática de cambio de carrera, pero que a la vez afecta a su familia de manera sensible.

6.5 Autoconocimiento y toma de decisiones en jóvenes.

Existen factores motivacionales que pueden llevar a un joven hacia arriba durante el desarrollo de su proyecto profesional, y algunos de estos pueden ser los logros personales y académicos, así como las proyecciones que pueda hacer hacia afuera y en acciones concretas de sus habilidades. Si el joven es impulsado por una motivación intrínseca alrededor de sus intereses personales, su curiosidad, gustos y aptitudes, es más probable que el empuje hacia el logro de su proyecto profesional lo lleve al cumplimiento del mismo, apoyado también por motivaciones externas como premios, notas o reconocimientos (López, 2016), pero también, y es principal objeto de este estudio, están los factores que los llevan hacia abajo y tienen que ver con el miedo al fracaso, al ser juzgado, al fallar en las expectativas (Mosquera, 2016) y que están muy ligados a lo que menciona López (2016) a que es debido a que predominó la motivación externa alrededor de las notas, las metas de rendimiento o calificaciones y en donde aprobar es más importante que aprender (2016).

La vida moderna presenta a los jóvenes, una variedad mucho más amplia y diversa de posibilidades de ser y hacer frente a una sociedad que se encuentra en permanente y

acelerada transformación, y lo que pudiera verse como una ventaja, se presenta también como un riesgo al pretender innovar y romper esquemas referentes ya conocidos sobre un marco de seguridad y familiaridad (Gómez, 2015). Por un lado, se presenta la posibilidad más que antes y hay una mayor libertad, de desarrollar y liberar la propia identidad y proyectos, de arriesgarse e independizarse y reinventar sobre nuevas formas de vivir, hacer trabajo y familia. Por otro lado, la excesiva competitividad y la saturación de solicitudes, ejerce la presión para aplicar y lograr pronto la aceptación a un empleo o la definición de un proyecto.

También, los jóvenes están buscando hacer nuevos caminos de integración de su realización profesional a través de un trabajo que les guste, con un proyecto de vida que sí toma en cuenta a lo familiar porque le es importante, así como de los límites socialmente establecidos, pero a la vez están desencantados con los sistemas convencionales alrededor de lo laboral y lo social, y de algunos aspectos en torno a lo familiar, lo que los pone en un estado de incertidumbre e inseguridad (Gómez, 2015).

Por otro lado, y al estudiar los valores y las necesidades de jóvenes estudiantes mexicanos, Garay (2008) encuentra que entre más y mejor satisfecha esté una necesidad, como las de alimentación, hogar, familia y amigos, por ejemplo, mayor importancia le conceden al valor que subyace a la necesidad y las motivaciones van a girar en torno a la perseverancia y permanencia en esos valores y lo que los asegure.

Otro de los factores que intervienen casi por naturaleza en que los jóvenes cambien de carrera, es porque ellos mismos se encuentran en una etapa de cambios: lo que los mueve en un principio a estudiar tal o cual carrera, puede ser que ya nos los mueva hacia el final de la misma; cambian en sus sistemas de creencias, cambian en sus expectativas o en su consecución de logros y, entre otras variables, cambia su interacción dentro del entorno en que se mueve y de la propia experiencia de aprendizaje en la que están inmersos (López, 2016).

Las inquietudes de los jóvenes también van cambiando conforme van pasando de una etapa de madurez a otra. Castellano (2007) opina que no es lo mismo lo que los motiva durante los dos primeros años de la carrera, a los dos segundos años. Las motivaciones entre los 18 y 20 años, giran más alrededor de los estímulos sociales y el de haber dejado atrás la

adolescencia, con la mayor libertad que esta conlleva al adentrarse a la adultez joven. Las de los jóvenes entre los 20 y 22 años están más centradas en torno al futuro profesional próximo, a la consecución de trabajo; el círculo social se cierra y hay una tendencia mayor de búsqueda de pareja.

6.6 Acompañamiento desde el Enfoque Centrado en la Persona.

Retomando lo dicho por Barreno (2011), que habla respecto a: “qué es la orientación vocacional sino una conducción planeada y consensuada por el joven en búsqueda de la profesión conveniente...”, y que “...se centra en el hombre, más que en su trabajo o rendimiento, pues lo considera de manera integral, proporcionándole las directrices necesarias para que alcance su realización personal”, (Barreno, 2011), es que se hace un acercamiento al Desarrollo Humano y más específicamente a la forma de ayuda del Enfoque Centrado en la Persona.

El joven universitario que se acerca libre y voluntariamente a un acompañamiento que se ofrece y acepta la intervención porque percibe o siente un problema alrededor del cambio de carrera, es porque ya está en contacto con el mismo problema y se da cuenta. Rogers (1964), escribe que: “he aprendido que cuando los estudiantes universitarios ven en el curso una experiencia que puede servirles para resolver problemas que les preocupan o interesan, hay una asombrosa sensación de libertad y un verdadero progreso” (p. 252).

También menciona Rogers en otro de sus escritos (1985), que siendo atento y no directivo al sujeto que en este caso es el estudiante universitario, se le permite expresar sus actitudes y problemas desde su marco de referencia interno y con sus propias palabras, estará mostrando una tendencia a hablar de su yo, entendiendo al yo, como: “una estructura perceptual, es decir, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto” (Rogers & Kinget, 1971, p. 39).

Un acompañamiento de Enfoque Centrado en la Persona, entre un facilitador, que en este estudio es el que realiza la intervención y un joven universitario que ha cambiado de carrera, puede “...crear un cierto tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí mismo su

capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera se producirán el cambio y el desarrollo individual” (Rogers, 1964, p. 40). Esta relación, basada por supuesto en la autenticidad del interventor y la aceptación incondicional del joven universitario, para la comprensión empática dentro de la congruencia y la libertad de explorar, que sean capaces de detonar una tendencia actualizante como motivación del cambio y el desarrollo personal (Rogers, 1964). Dicha tendencia “se pone de manifiesto en la capacidad del individuo –en este estudio el joven universitario- para comprender aquellos aspectos de su vida y de sí mismo que le provocan dolor o insatisfacción” (Rogers, 1964, p.42).

De acuerdo al tipo de relación de ayuda que plantea Rogers (1964), el individuo, y en este caso de estudio el joven universitario que cambia de carrera y se acerca a la ayuda, “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), y que “...en presencia de ciertas actitudes básicas, se producirán determinados cambios” (p. 44). Cuando Rogers resume e intenta explorar los límites del concepto alrededor de su proceso de convertirse en persona, sugiere que:

esta orientación no se limita necesariamente a los clientes que realizan la experiencia de la psicoterapia ni a los individuos que buscan una meta en la vida. Podría aplicarse también y con el mismo sentido a grupos, organizaciones o países, y en todos los casos, se obtendría el mismo tipo de gratificaciones. (1964, p. 164).

Relacionando este proceso y esta declaración con la parte en que los jóvenes universitarios se plantean la pregunta de ¿cuál es la meta y el propósito en mi vida?, Rogers (1964) señala que los clientes de una relación de enfoque centrada en la persona:

poco a poco tienden a abandonar la actitud de ocultar su verdadero sí mismo y a comportarse de acuerdo con las expectativas ajenas. En su movimiento característico, el cliente se permite ser libremente en proceso cambiante y fluido que él es. Se aproxima hacia una apertura confiada a lo que sucede en su interior; aprende a escucharse (p. 163).

Si el movimiento que plantea Rogers (1964) se da en el joven alrededor del tiempo de transición entre etapas de la juventud, la adultez emergente (Arnett, 2000) y la adultez propiamente dicha, podríamos pensar que sentó las bases del su proceso de autoconocimiento que le permitirá en adelante llevar su proyecto de manera congruente a su sí mismo.

6.7 Emociones en los jóvenes universitarios.

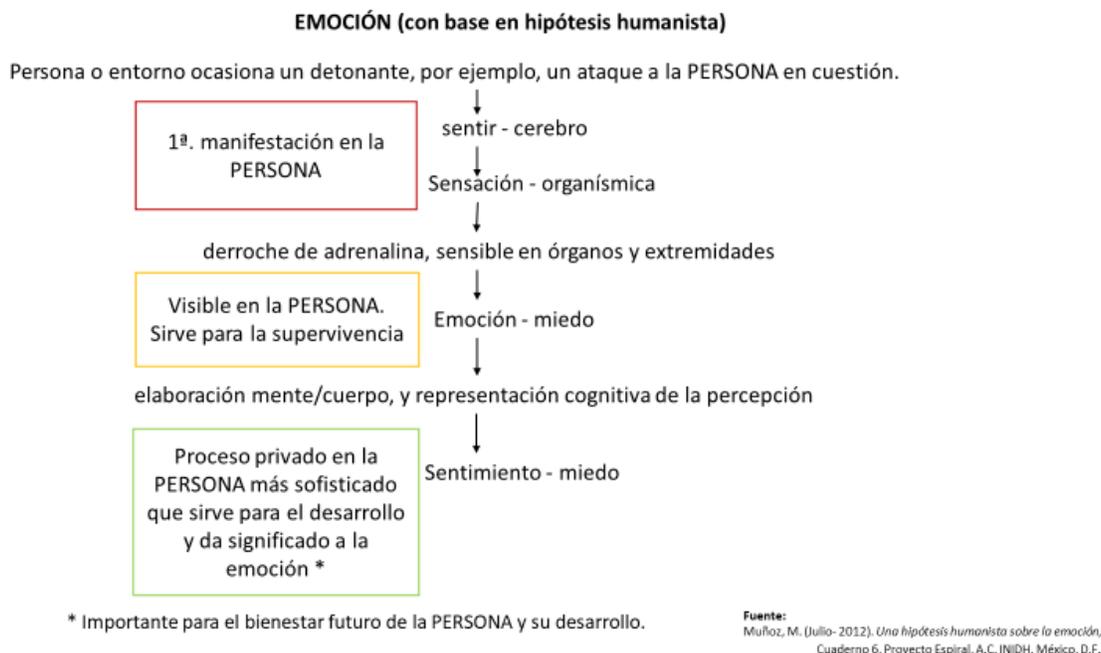
Las emociones como “...indicadores de sentido y orientación en el mundo; son generadoras de vínculos y puentes entre el ser íntimo y el social” (Enríquez, 2008, p. 204)

Como un último apartado dentro de este marco teórico más no por ello menos importante sino hasta cierto punto central en la vida de los jóvenes universitarios y en emergencia hacia la adultez, se reflexiona alrededor del papel que juegan las emociones en el tema del cambio de carrera, considerando a los actores todavía en una situación de dependencia familiar, “Al explorar las razones que favorecerían que los jóvenes se ‘sientan en el medio’, los participantes plantean que la dependencia emocional y financiera de sus padres es una de las razones” (Barrera, 2017).

Resulta innegable que esta etapa emergente (en tiempo presente para los jóvenes que la viven) y de alguna manera en tránsito entre la vida de dependencia familiar y la de independencia personal, es una de consideración sobre lo que traemos del pasado y lo que se presenta en adelante (futuro) “Aunque, en ese sentido, es verdad que la vivencia emocional en una parte va a depender de nuestras experiencias anteriores, siempre que sentimos algo, está relacionado de alguna manera con el entorno” (Muñoz, 2012).

Podríamos pensar que es una etapa de la vida en que las emociones están a flor de piel, dentro de un espectro mucho más complejo que en la infancia cuando, por ejemplo, un bebé recién nacido porta en su desarrollo emocional más ligado a sus cinco sentidos corporales y en función de supervivencia principalmente. “Las sensaciones y emociones son parte de nuestro equipo biológico y tienen distintas finalidades, algunas en función de la sobrevivencia y otras más en función del desarrollo” (Muñoz, 2012, p. 12). Con la intención

de dar una mayor comprensión a estos conceptos, trataré de esquematizar la postura de Muñoz, en el esquema 1.

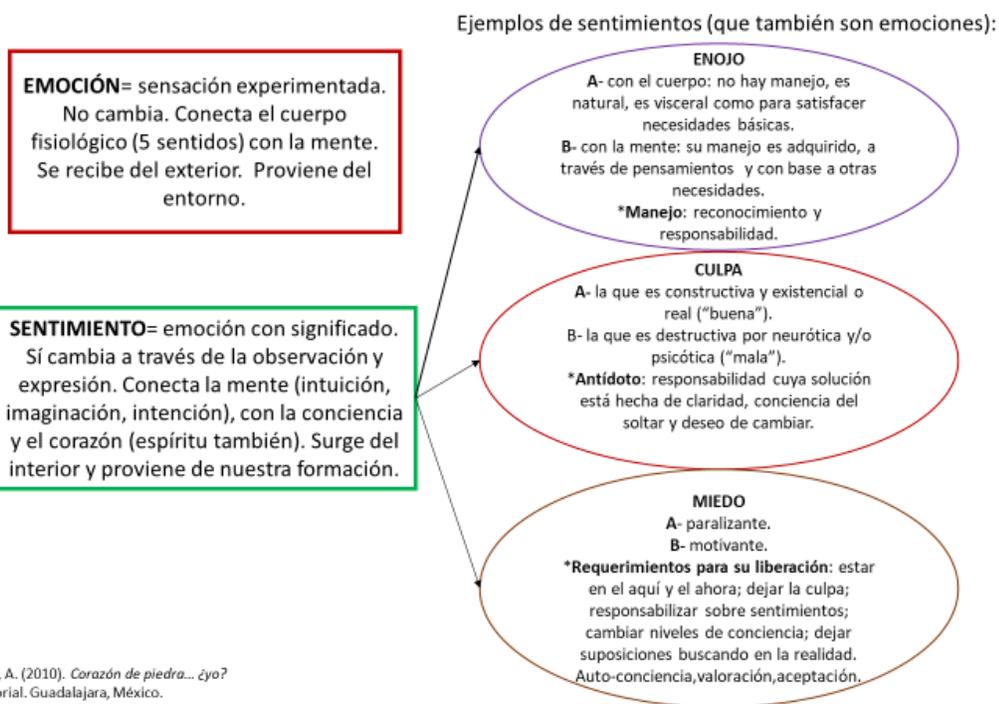


En el esquema anterior, se muestra a partir de lo extraído de la lectura de Muñoz (2012), cómo es que se genera una sensación (con una manifestación fisiológica primero), a partir de un detonante externo como en este caso fue un ataque a la integridad de una persona, acción que genera una sensación orgánica sensible en el cuerpo. A partir entonces de una elaboración mente/cuerpo, se forma una representación cognitiva de la percepción que dará lugar a un sentimiento, o sea una significación de la emoción.

En la persona y para el caso de estudio del joven, el nivel corporal, mental y espiritual giran como un átomo alrededor de su núcleo y en función no sólo de su propia supervivencia, sino de su adaptación e integración a una diversidad de ámbitos de su intra e interrelación,

Piensen por un momento por qué nos interesan a casi todas las emociones, y verán que muchas de las respuestas están relacionadas con la adaptación personal y social. De alguna manera sabemos que están en la base de nuestro bienestar y sabemos que son claves en las principales decisiones de nuestra vida (Mestre y Guil, 2012, p. 50).

De eso de que son “claves en las principales decisiones de nuestra vida”, es que este apartado para este estudio de un aspecto de cambio en el proyecto de vida de los jóvenes ocupa una parte central de la atención en la relación. Atender a lo que le está pasando (emocionalmente) al joven durante un acompañamiento, puede dar valiosa información, que, retroalimentada de una manera efectiva, serviría al conocimiento y reconocimiento de un proceso que, sin un ejercicio circular de consciencia, difícilmente se daría (Pfeiffer & Jones, 1976). “El sentimiento hace referencia a la toma de consciencia respecto a la ocurrencia de una emoción” (Mestre y Guil, 2012, p.53).



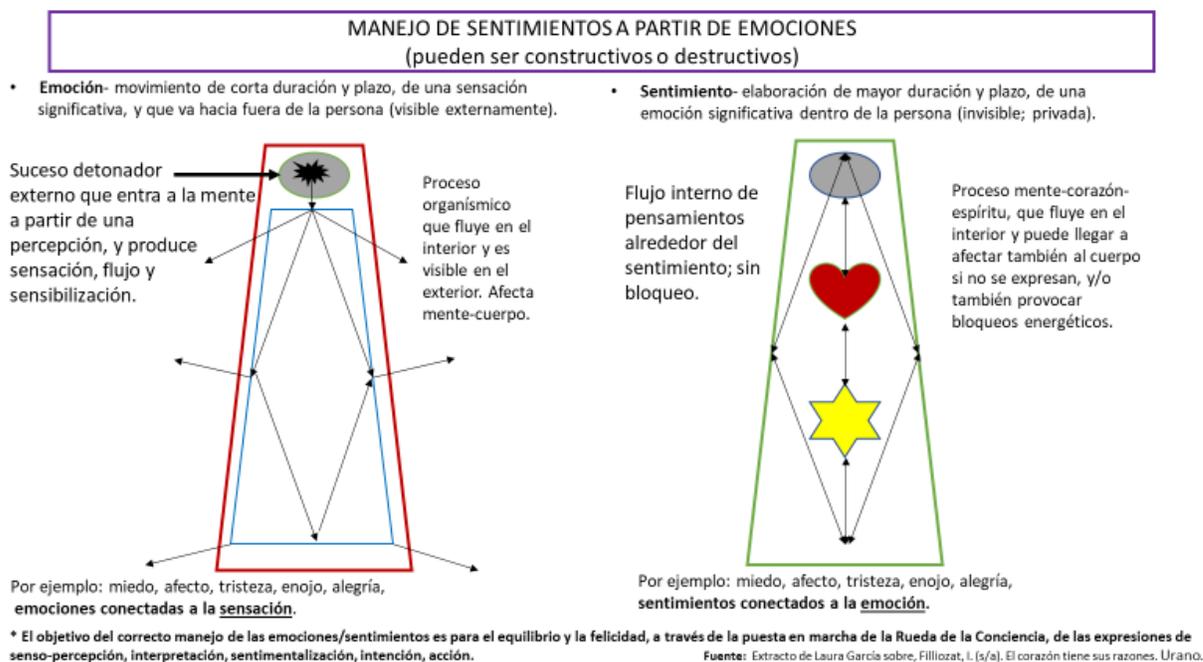
La persona y en este objeto de estudio él o la joven en su elaboración emocional (preparar para la transformación o desarrollo a través del procesamiento o del manejo de una emoción o un sentimiento) y la implicación cuya definición por parte de Casillas (2015) es:

La forma como una persona está comprometida, incluida, afectada, en una situación, ya sea de manera consciente o inconscientemente, que tiene repercusiones para sí mismo y para los otros. Esta forma de posicionamiento que tiene la persona está relacionada con la interpretación que hace de su historia de vida y con su contexto sociohistórico (Casillas, 2015, p. 13)

procura de alguna manera, la adaptación a tantos y tan diversos escenarios que se le presentan en esta etapa de su vida, y del manejo emocional que haga, depende su grado de satisfacción o del pensar si ¿voy bien o me regreso?, influyendo en el “bien” sus sensaciones, interpretaciones y sentimientos personales, como los de las personas más allegadas a él o ella, llámense, familiares, amigos, compañeros, maestros, empleadores. Una etapa muy trascendente y puede ser también muy rica en cuanto a las relaciones y a la conectividad tanto personal como con los otros según se mencionó anteriormente.

Y es por este aspecto de la conectividad hacia el interior de uno mismo como hacia el exterior con los demás “...la conexión entre emociones y procesos cognitivos en el ser humano nos lleva a sugerir la relevancia que adquiere la dimensión subjetiva de la emoción: el sentimiento.”, (Mestre y Guil, 2012, p.52). que en los jóvenes en etapa universitaria y para la toma de decisiones, que el manejo de las emociones aumenta su relevancia.

Para comprender un poco mejor el manejo de las emociones, se hace referencia a lo que Filliozat (2003) explica en su texto, cómo los sentimientos a partir de las emociones pueden ser constructivos o destructivos:



Y es que podría comprenderse que, en la etapa de adultez emergente entran en juego con mayor intensidad que nunca, los pensamientos alrededor del tema de las elecciones, y

las variantes de habilidades y aptitudes que las van a influir, entran al escenario para ayudar, motivar e impulsar, o muchas veces para estorbar, confundir o entorpecer.

Ya lo hemos mencionado en otros momentos: ¿de qué voy a vivir?, y ¿con quién voy a vivir?, son dos de las mayores interrogantes que quizás se hagan la mayoría de las y los jóvenes.

Quisiéramos que para elegir algo o a alguien nos moviera el deseo, la atracción o la ilusión de una actividad o relación específica, que facilitara el movimiento para dar el paso siguiente, y como bien lo mencionan Mestre y Guil (2012):

Probablemente lo repitamos más de una ocasión, pero en la base de la sabiduría estuvo el sufrimiento y el deseo innato de buscar lo agradable, y, por tanto, alejarnos de lo que no nos agrada, y también está el deseo y el grado de determinación de las personas para superar dicho sufrimiento. Pero sólo tenemos dos opciones: la primera afrontarlo; y la segunda negarlo, evitarlo o escapar de ello. El primero implica la participación de procesos cognitivos como la percepción, la atención, el esfuerzo mental y sobre todo valorar (que es lo que haremos con la RCE) de una manera que desarrolle nuestra personalidad, nos haga competentes a nivel personal y social. (p. 54).

Y el porqué de que se considere de manera especial poner la atención sobre las emociones (sensaciones, sentimientos) en jóvenes construyendo su proyecto de vida, lo expresa Larios (2010, p. 31) en el sentido de que cuando no se atienden y o se ignoran los sentimientos, se va creando una capa sobre otra de emociones no reconocidas y se crea una confusión respecto a la original que creó el estado en que se encuentra la persona, haciéndose muy difícil entonces entender lo que le está pasando a nuestro ser (sí mismo) e ignoramos o no nos damos cuenta de lo que realmente sucede. Es por eso mismo que explica Larios cómo es que sucede que los sentimientos/emociones nos controlan.

En el ir y venir entre conductas que promuevan la adaptación a las nuevas experiencias, y otras que quizás muevan a la persona a la no adaptabilidad, ayuda reconocer las emociones de una manera consciente, observándolas cómo emergen y de alguna manera acomodándolas. Frente a la premisa principal de que: “La emoción es fundamental para la construcción de sí mismo y es un determinante clave de los procesos de autoorganización”,

(Greenberg, 2010, p. 10), la intervención durante el acompañamiento podría ayudar a la persona (en este estudio a la o a el joven), a dar sentido a sus emociones y promover el cambio, a través de: consciencia, expresión, regulación, transformación y una experiencia correctiva de la emoción desadaptativa. Y es para el tema de cuando las emociones son adaptativas que:

Por ejemplo, el trabajo terapéutico con la ansiedad social implica ayudar a los clientes a reconocer sus emociones secundarias familiares (como la ansiedad) y transformar sus emociones primarias desadaptativas (como la vergüenza crónica) emociones primarias (como la tristeza ante la pérdida de conexión o la rabia y el enfado ante un trato injusto recibido por otros). A través de este proceso se desarrollan esquemas de emoción alternativos, que permiten a la persona autoorganizarse con una sensación de mayor conexión con el sí mismo y con los otros (e.g., orgullo, curiosidad, o autocompasión)” (Caro y Hornillos, 2015, p. 75).

Este apartado de Emociones dentro del marco para el trabajo de acompañamiento mediante intervención con jóvenes en un estado de confusión o duda por el tema de cambio de carrera profesional, se sustenta además con los principios de la Terapia Focalizada en la Emoción directamente relacionada con el Enfoque Centrado en la Persona, ya que esta terapia que por sus siglas se conoce como TFE o también como Terapia Experiencial Procesual (TEP), es un tratamiento humanista de base empírica, centrado en las emociones y la cognición. Integra al Enfoque Centrado en la Persona (ECP) plataforma de este trabajo con jóvenes.

En los últimos años se ha visto un crecimiento de la TEP en terapia individual y de parejas (Greenberg & Johnson, 1988), tanto por su condición de tratamiento basado en la evidencia, como también porque se focaliza en el vínculo emocional y la importancia de una relación empática y validante. Gracias a estos énfasis, ofrece una alternativa frente a tratamientos basados en la evidencia más orientados hacia la técnica. Además, habiéndose originado en el enfoque clásico centrado en la persona, forma parte hoy en día de la vibrante familia de las terapias centradas en la persona/experienciales, y su

concepto de conducción de procesos guiada por marcadores y su incorporación de métodos de Gestalt y de focalización ha producido un animado debate en el mundo actual centrado en la persona. (Greenberg, 2014, p. 113).

Los principios básicos de la Terapia Focalizada en la Emoción apoyan de alguna manera a este trabajo con Enfoque Centrado en la Persona y sirven al estudio, para centrar la atención durante el acompañamiento, en las emociones que se activan durante el proceso de compartir experiencias, y cómo de manera innata dichas emociones buscan su adaptabilidad frente a estados. El ejercicio circular de consciencia (Pfeiffer & Jones, 1976) expone y exhibe a través de la observación e interpretación de las emociones físicas y psíquicas (sensaciones y sentimientos), la posible causa del problema que las origina. Los esquemas emocionales que nos muestra este tipo de Terapia Focalizada en la Emoción, están divididos en cinco elementos principales a saber:

a) experiencias situacionales perceptivas, incluyen los recuerdos de afecto y la evaluación que se hace inmediatamente a la situación; b) sensaciones y expresiones corporales, como cuando empiezas a tener la sensación de hormigas en el estómago y viene acompañado de labios temblorosos; c) representaciones simbólico – verbal haciendo referencia a las frases de valores y auto etiquetas; d) elementos motivacionales – conductuales, hace referencia a las necesidades y acciones; experiencia emocional consciente, por ejemplo un dolor familiar antiguo de sentirse abandonado y sin amor” (Álvarez, 2018, p. 14).

Como cierre conclusivo de la elaboración del marco teórico de este trabajo, se hace pertinente mencionar lo que López (2016), engloba y condensa con más claridad sobre el estado de la cuestión alrededor de la complejidad que es el proceso alrededor de elegir, estudiar y egresar de una carrera. La etapa de Adulthood Emergente (Arnett, 2000) en que se encuentran los jóvenes de edad universitaria, es una propicia a la exploración (Barrera, 2017), de profundos cambios en las motivaciones de los jóvenes universitarios y las características que los configuran (creencias, expectativas, logros, relaciones, sueños), también van a estar sujetas

a profundos cambios con relación al entorno en que se mueven y al mismo proceso de formación.

Teóricamente parece que cuando hay una motivación intrínseca, un conocimiento de las habilidades y aptitudes, una identificación de las preferencias vocacionales que mueven el interés y la curiosidad por aprender, la orientación profesional va a ser más definida y la elección de carrera más efectiva. A la luz de lo que expone Druet (2014), si el joven descubre la forma de conectar y relacionar lo que ha descubierto a través del autoconocimiento de su propósito en la vida con su formación académica, permanece y persevera en ella, su proceso universitario obtiene relevancia y un significado personal en el lugar y a través de las oportunidades que recibe, de lo contrario, aparece la frustración y la necesidad de reiniciar la búsqueda en otro lado.

Es un hecho y una realidad, que los cuestionamientos y las preocupaciones por parte de los jóvenes respecto del futuro laboral en donde la formación académica ya no garantiza el empleo seguro (Sánchez, 2010), los confunden y les trae inseguridad al momento de tener que tomar una elección de formación profesional, y que la orientación vocacional que se brinda en las escuelas de educación media no ha logrado “el efecto deseado de manera efectiva y eficiente” (Sánchez, 2017).

La familia para los jóvenes latinoamericanos es un aspecto todavía muy importante y su vinculación estrecha (Marzana, 2010). La toma de decisiones por los jóvenes está siendo muy influenciada por aquellas personas familiares cercanas y las socialmente determinantes también (Contreras, 2008), de manera que muchas veces no se racionalizan y objetivizan las mismas en torno a las motivaciones intrínsecas y personales (Sánchez, 2017).

Tampoco es que todo sea culpa de las personas o instituciones sino también influyen otros factores como los tiempos en que se vive, las circunstancias y las variables alrededor de los problemas económicos (Barreno, 2011), y factores de incongruencia como el aumento en las posibilidades de elección que curiosamente hacen más complicado elegir, entre más hay de dónde escoger.

Los costos de la problemática son elevados (Nava, 2017), y muchos de los sentimientos involucrados alrededor de todo el proceso de la formación académica:

preocuparse, sufrir, llorar, reír, motivarse, “ponen al sujeto en jaque con la vida” (Mosquera, 2016). Razones suficientes que justifiquen ahondar mayormente en el tema investigatorio alrededor del cambio de carrera por universitarios, para intervenir más eficaz y eficientemente en las intervenciones que al respecto se hagan y de preferencia, desde un Enfoque (Rogers, 1964) donde el joven sea la persona central (Barreno, 2011).

VII. Metodología

7.1 La intervención de Desarrollo Humano

Cabe aclarar en primer lugar dentro de este apartado de la metodología, que el proyecto de este trabajo se planteó como uno de intervención, sea la misma como una actividad dirigida a la solución de un problema práctico (Rizzo, 2009), que no es asistencial sino que busca ayudar a promover un proceso a partir de una acción de tipo mediadora entre: a) los sujetos que muestran una desestructura, y, b) el que cuenta con una estructura de base para el trabajo.

Durante la intervención se requiere la participación de manera constructiva de las partes involucradas dentro de un contexto específico y enmarcado en un ámbito de derechos humanos y que busque, además de la participación, el empoderamiento y la toma de decisiones de los sujetos de la intervención, que despliegue las habilidades y potencialidades que promuevan el cambio congruente y constructivo en el sujeto (Rizzo, 2009). Esta intervención participativa se define así principalmente por la interacción entre el interventor y los intervenidos que ayudará a promover un cambio en sí.

Además de un tipo de intervención participativa a partir de la interacción, puede hacerse una de tipo directiva donde además de promover el cambio, se plantee el objetivo de atacar el problema o la necesidad específica a partir también del conocimiento conjunto sobre lo que se va a trabajar entre las partes, y con la base de un diseño de plan o estrategia de intervención sobre dicho problema (Rizzo, 2009).

7.2 Qué es intervenir en Desarrollo Humano

La intervención es un tipo de proceso que, aunado al de la investigación, construye un conocimiento alrededor de un problema. En el campo del trabajo social, de las ciencias sociales como también de la sociología, de la psicología y de los servicios de salud y bienestar social, la intervención se presenta y busca la transformación de una realidad.

En la intervención, la participación de la propia persona afectada por la situación es necesaria para poder solucionar su propia problemática (Proyectos Javeriana Cali, p. 3). Es

tomar parte de manera conjunta y con conocimiento de causa, de la problemática que aqueja al sujeto para promover y dirigir una transformación hacia el desarrollo.

En el Desarrollo Humano es ponerse en el medio entre el sujeto y su problema desestructurante, como interventor (o mediador) solicitado y nunca de manera impositiva, que actúa como “un experto dirigido a enfrentar problemas o situaciones que le son planteados” (Montero, 2012, p. 59). La intervención a partir de aquí, es una acción compartida y conjunta entre alguien que aporta su saber en el campo del Desarrollo Humano y de la Psicología, y aquel que aporta los datos de lo que está sucediendo alrededor de la problemática y en la comunidad en la que se presenta, estableciéndose:

...una relación dialógica, horizontal, de intercambio de ideas, crítica positiva y negativa, presente en todos los momentos de esa intervención. Esa relación supone que los llamados beneficiarios de la intervención, son también copartícipes con la posibilidad de vetar determinadas acciones en ciertos momentos, a partir del proceso de acción-reflexión acción, introducido por Freire y adoptado en esta praxis (Montero, p. 71).

Lo de tomarse muy en cuenta, es que la intervención en este campo del Desarrollo Humano establece un compromiso no explicitado de transformación entre ambos, interventor e intervenido, en donde uno y otro crecen y se enriquecen a partir de la relación y de la facilitación del proceso (Montero, 2012). Y en el curso de la acción puede darse una movilización de la consciencia como consecuencia de la problematización previa, concientización que surge a partir de las relaciones que se establecen en la intervención alrededor del problema y del contexto de la situación en que se da, del diseño de la estrategia de la intervención, así como a partir de la reflexión y de la observación crítica de la misma. Es lo que en un proceso de intervención participativo y comprometido con movilización de consciencia se puede dar en el campo del Desarrollo Humano.

En lo referente a la reflexividad durante el proceso de la intervención, cabe destacar que ese acto en el campo del DH va a favorecer “... la reconfiguración del sentido propio y del sentido del mundo” (Gómez & Alatorre, 2014, p. 13), reflexividad que sobre una acción va a generar flexibilidad de movimiento en un mundo de cambio continuo (2014), que evitará

el estancamiento y promoverá el crecimiento y el estimulamiento del “...sentido de la vida y la emocionalidad; se ubica en un plano de proyecto” (Gómez & Alatorre, 2014, p. 13), y todos los participantes en el proceso de la intervención van a ser impactados de alguna manera.

7.3 Diseño metodológico

Investigación acción

La intención principal de este trabajo, que fue la de crear un espacio de reflexión, escucha y trabajo a través de actividades específicas para motivar el compartir experiencias, no dejó de ninguna manera de lado la posibilidad de que se generara un cambio de conductas o actitudes que bloquean el desarrollo, o que impiden se actualice el proyecto personal de vida.

Lo que se pretendió con la intervención e investigación sobre lo que surgiera, fue no sólo conocer sobre la realidad del caso de cambio de carrera en jóvenes universitarios, o del problema específico que motiva a los jóvenes que se acercan al taller para trabajar, sino que parte de la idea principal, fue la de acompañarlos en la resolución y, por lo tanto, que se resuelva el problema del manejo de las emociones, valga la redundancia.

La facilitadora en este caso actuó como investigadora, y los sujetos coinvestigadores y protagonistas a la vez, fueron los jóvenes del grupo del taller, (Martínez, 2006). El trabajo estuvo orientado hacia: “...la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas” (2006, p. 136). Es por esto último que el proyecto estuvo enmarcado dentro de un método de investigación-acción.

Por la naturaleza de la problemática que es motivo de intervención para el acompañamiento en el presente trabajo, es que se cimentó sobre una visión fenomenológica.

Esta perspectiva de corte cualitativo se tomó a partir de la aceptación tal cual surgió, de lo que estaban viviendo, sintiendo y comunicando los participantes (Martínez, 2006), sobre el concepto operativo de poner entre “paréntesis”, las ideas previas, teorías, hipótesis, intereses o sentimientos del que hizo la intervención, para aceptar todo y sólo lo que da u

ofrece en la comunicación el participante, "...desasociar la razón de los fenómenos" (Martínez, 2001, p.23).

Fenomenología

Perspectiva o forma de ver el problema que va sobre lo subjetivo y es de carácter reflexivo y vivencial de lo que expresa la persona, procurando, a partir de ello, captar el sentido de la experiencia subjetiva compartida y "...de las conductas observables en relación con las circunstancias personales concretas e inmediatas y el marco social de fondo en el que está inmerso el sujeto" (Tobías, 2009, p. 443).

En este tipo de estudio, no hay razón para dudar de la información que generen los participantes sobre la base de que, si se expresa algo, es que hay algo más importante por detrás que lo motiva y que siempre será digno de aceptarse, por ejemplo: un tipo de caso en que una joven expresa un abuso, muchas veces se desvirtúa el caso por los juicios que se emiten de primera instancia y a la ligera sobre la protagonista, que en ocasiones causa instantáneamente debate sobre la veracidad o falsedad de la acusación, cuando lo relevante sería pensar que si la joven está expresando algo, falso o verdadero manifiesta una necesidad digna de observar y de procurar ir más allá de lo que asoma en la superficie.

Y este es el punto de partida que funda al presente estudio por la parte observadora del facilitador, procurando percibir, captar y capturar todas las expresiones emitidas por el participante, y éste a su vez, sintiéndose y sabiéndose en libertad para compartir sus vivencias y emociones, no cargue con la presión de explicar, sino más bien describir lo vivido, lo sentido, lo experimentado.

"Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. Las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos." (Martínez, M. 2006, p. 11).

Pregunta

¿De qué manera el acompañamiento desde el ECP al universitario dentro de una problemática personal, familiar y social en torno al cambio de carrera, le serviría para llevar un proceso en congruencia consigo mismo?

Propósito

Diseño de un proyecto de intervención a jóvenes universitarios dentro de un modelo de investigación-acción, con el propósito de generar el flujo de información oral y escrita alrededor de los sentimientos, emociones, percepciones, problemáticas de los mismos jóvenes en situación de cambio de carrera, que les permita hacer una escucha atenta de sí mismos y de otros, para obtener una realidad diferente desde un punto de vista redimensionado, adquieran la posibilidad de comprender mejor la complejidad de las cuestiones que están viviendo, y puedan reposicionarse alrededor de su tema de cambio de carrera.

Presentación general del problema

Cambio de carrera universitaria en jóvenes, ante el desconocimiento de habilidades, por no haber contado con orientación vocacional alguna o haberla adquirido de manera inadecuada, y otras series de presiones y causas.

Los riesgos de una mala elección son frustración, al equivocarse en la elección y otras consecuencias alrededor de temas psicológicos y pérdidas desde el punto de vista emocional y que tienen que ver con el impacto a la autoestima de los jóvenes, y que además puede afectar también a sus padres, y presentar pérdidas económicas para las familias.

Lejos de reconocer aptitudes e intereses, los jóvenes se ven motivados por cuestiones económicas, de prestigio o la presión de padres y amigos, además de la poca consciencia del impacto que la decisión genera.

7.4 Instrumentos

Las herramientas o instrumentos para la adquisición de datos o información para la descripción y análisis del fenómeno de cambio/elección de carrera fueron: el cuestionario, la audio-grabación de las sesiones grupales y de las entrevistas fenomenológicas, la observación directa y ficha de registro y sistematización.

Cuestionario de datos generales

El diseño del cuestionario incluyó una parte de datos generales (fecha de llenado, nombre, correo electrónico y celular), una parte de identificación personal (edad, sexo, carrera actual, semestre, status de local o foráneo en la universidad, si se vive actualmente con padres y/o hermanos, familiares, amigos, pareja, sola/solo, si se estudia y trabaja, si previamente se hizo cambio de carrera), una parte de datos de historia escolar y académica (preparatoria, orientación vocacional, pase a la universidad, procesos de elección de carrera, qué o quién influyó en ello si era el caso, generadores de cambio de carrera), una parte de aspectos personales y sociales (reconocimiento o no de vocación, fortalezas y debilidades, aptitudes, involucramiento familiar u otros), una parte de análisis de la situación personal académica y social (gusto por el estudio, rendimiento académico, sociabilidad, relaciones personales y como éstas influyen, procesos terapéuticos o de introspección), y un último apartado para la reflexividad y expectativas en torno a la inscripción al taller.

Durante la primera sesión de presentación personal, encuadre, explicación y de conocimiento, se entregó el cuestionario que contiene 39 preguntas para la adquisición de los datos básicos de identificación: 17 de las cuales son preguntas dicotómicas (de respuesta afirmativa y negativa) y 22 preguntas no-estructuradas o abiertas.

Este cuestionario fue elaborado *exprofeso* con el objeto de recabar información general para el diseño de la intervención y acompañamiento, y explora cinco aspectos: datos de identificación personal, datos de historia escolar y académica, aspectos personales y familiares, situación académica y social, reflexión final (ver Anexo 2), y no pretendió ser un instrumento para incluirse en el proceso de categorización, sino que adentrara a los jóvenes a los temas que se trataran en el taller, y a la vez brindó información sobre ellos que facilite

la comprensión de sus procesos de elaboración, ya sea durante las sesiones o en las entrevistas particulares.

Las preguntas para el cuestionario surgieron a partir de la revisión teórica sobre los factores asociados a la etapa de la adultez emergente, los jóvenes universitarios, la orientación vocacional y el cambio de carrera, fueron divididas en cinco partes, y contemplaban abarcar lo más posible de la vida de los jóvenes, cuyas respuestas aportarían información alrededor de:

- 1. Aspectos personales:** describen algunas facciones y rasgos del joven, que puedan ayudar a observar dónde se encuentra ubicado y si puede reconocer sus características básicas de habilidades, fortalezas, destrezas, gustos.
- 2. La orientación vocacional y el pase a la universidad:** describen si se recibió una orientación vocacional en la etapa escolar media (secundaria y preparatoria), de qué manera y cómo fue la percepción de esta o el aprovechamiento hacia el ingreso a la universidad.
- 3. Involucramiento familiar:** describe alrededor de las influencias y las intervenciones que se tuvo por parte de los elementos que integran el entorno familiar y que pudieron ser determinantes en el proceso de la elección de carrera.
- 4. Influencia social:** describe algunos aspectos de cómo se ejerce la presión en el joven por parte de la persona particular con la que se relacione, el grupo de amigos o de alguna institución importante y relevante para él o ella.
- 5. Aspectos académicos:** describe si su rendimiento influye en la manera como se desenvuelve, como para que sea un factor que determine el seguir en una tal o cual carrera o mejor optar por el cambio.

Dicha información, arrojó también características, similitudes o diferencias de los jóvenes en la situación de cambio de carrera, pero no pretende un trabajo estadístico por el tamaño de la muestra que no lo permitiría.

Audio grabación

El audio grabación es un tipo de técnica para la recolección de datos en la investigación cualitativa, que permite registrar de manera fidedigna la información generada durante una

entrevista, que fue para lo que se utilizó en este trabajo. Por la fidelidad con que se obtienen los datos a partir de los interlocutores, esta técnica la convierte en una de las más eficientes en la técnica combinada de la entrevista, y fue un aspecto esencial en este proyecto.

Sobre las audio grabaciones de las cinco sesiones grupales, se hicieron transcripciones de éstas, para el análisis de contenido. Para la entrevista fenomenológica individual, en donde se programaron las citas con cada uno de las o los jóvenes según su disponibilidad de horario y para no interferir con sus actividades académicas o personales, también se hicieron audio grabaciones bajo la autorización de los entrevistados. La importancia de estas audio grabaciones y su transcripción fiel, tuvo que ver con evidenciar el testimonio directo de los jóvenes durante sus participaciones, y evitar errores de interpretación o traducción de lo que ellos expresen.

Fichas de registro y sistematización

Las Fichas de Registro y Sistematización cuyo formato (Anexo 3) fue proporcionado por la persona supervisora del proyecto de intervención, se realizaron inmediatamente después de las sesiones grupales del taller, y tuvieron dos propósitos: uno de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo.

En la primera parte se anotaron todos los datos contables digamos, alrededor la información concreta de cada sesión, de la asistencia de los participantes, las características de estos durante su presencia en el taller, el relato de las actividades realizadas, los insumos y material teórico y práctico para el desarrollo de la sesión.

En la segunda parte se registró de manera sistemática, todas las observaciones posibles respecto a las participaciones, las integraciones grupales, así como las impresiones de la facilitadora tanto de la sesión en general, como de cada participante en particular. Se hicieron las anotaciones también con relación a lo sucedido en la sesión respecto a la pregunta y a los propósitos de la intervención.

Todo lo anotado en estas fichas, sirvió no sólo para el registro de todo lo sucedido en las sesiones, sino también como respaldo del proceso de supervisión.

Estructura y objetivo de las entrevistas individuales

El tipo de entrevista particular aplicada a cada joven, fue una de tipo fenomenológica que “Al tiempo que enfoca sus sentidos y pensamientos en lo que narran y hacen los entrevistados, observa y evalúa su propio actuar para escoger las intervenciones más pertinentes en cada momento del proceso” (Navia, 2018, p.15), por lo que conforme a un diseño de investigación, se pensó en una entrevista semiestructurada, a modo de diálogo entre la facilitadora y el o la joven estudiante del taller, y con base a cuatro preguntas específicas relacionadas a los objetivos de este trabajo de intervención. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

¿Cómo describirías, a partir del ejercicio de la biografía en la Sesión 2 del taller, las tres etapas de tu vida de la infancia hasta los 7 años, la pubertad hasta los 14 años, y la adolescencia o juventud hasta el momento presente? (Foco en descripción de etapas).

¿Recuerdas y puedes enumerar los acontecimientos alrededor de tu elección, o tus elecciones de carrera? (Foco en enumerar acontecimientos).

¿Puedes identificar qué emociones te surgieron, o bajo qué sensaciones estuviste al hacer conciencia del error de tu elección o de tu necesidad de cambio de carrera? (Foco en identificar emociones).

¿Cómo describirías el proceso hacia el cambio? (Foco en describir el proceso).

7.5 Referente empírico

Para obtener la información requerida acerca de la población a investigar e intervenir, se recurrió a un cuestionario como instrumento de apoyo durante la intervención de acompañamiento con Enfoque Centrado en la Persona, y para la descripción de una experiencia de vida alrededor del tema del cambio de carrera por jóvenes universitarios de una universidad privada, con la intención de recabar la información personal del proceso de la elección de carrera.

Toda la información proporcionada y obtenida, fue tratada con absoluta confidencialidad y sólo para fines de la intervención de acompañamiento, y así se les hizo saber a los jóvenes previamente.

El referente empírico fueron jóvenes universitarios, dentro del rango de edad entre 18 y 24 años, alumnos de cualquiera de las carreras de nivel licenciatura en una universidad privada, que cambiaron de carrera o se encontraban en un proceso de decisión de cambiar de carrera.

Al mencionar la palabra jóvenes, nos referimos a un término genérico que abarca a los sexos femenino y masculino, pero sin entrar en el concepto de orientación de ninguna manera.

La edad de los estudiantes al momento de la intervención fluctuaba alrededor del periodo en que egresaron de su educación preparatoria y todavía no habían iniciado una actividad de trabajo profesional de una mayor responsabilidad y asociada con la etapa adulta.

El estado civil de los jóvenes en este rango de edad, y en esta situación de etapa de estudios universitarios, era de soltería, y sus características socioculturales los mostraron como dentro de una clase social media, media-alta, alta, de nivel y/o poder adquisitivo y formativo suficiente como para aspirar a una universidad privada para sus estudios profesionales.

Las circunstancias familiares de los jóvenes en cuestión eran diversas, pertenecientes a tipos de familia nuclear, de padres separados o divorciados, dependientes de sus progenitores, pero viviendo como de alguna manera se dice, en familia. Ninguno trabajaba.

El escenario para la intervención fue dentro de la misma universidad privada seleccionada, de donde surgen asimismo los casos de estudiantes que cambiaron de carrera o que estaban pensando hacerlo y se encontraban en presión de resolverlo.

El horario y lugar para llevar a cabo la intervención, se pensó considerando no afectar la movilidad de los estudiantes, sino que fuera céntrico dentro de las instalaciones, accesible en el mismo contexto en el que se desarrollaban, y libres de sus clases o responsabilidades mayores para no interferir, sino intervenir sin mayor afectación.

7.6 Consideraciones éticas en la intervención

Si bien no se está en el ámbito de la psicología sino en el desarrollo humano, la intervención se enmarca en la salud mental o de las emociones, por lo que este trabajo se apega al Código ético del psicólogo (2007), que menciona en el capítulo I de Bases Generales:

El psicólogo asume la responsabilidad de actuar, en el desempeño de sus actividades profesionales, académicas y científicas, bajo un criterio rector que es garantizar en todo momento el bienestar de todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que requieran sus servicios, dentro de los límites naturales de la práctica de la Psicología. Por tanto, se adhiere a los principios de: A. Respeto a los Derechos y a la Dignidad de las Personas. B. Cuidado Responsable. C. Integridad en las Relaciones, y D. Responsabilidad hacia la Sociedad y la Humanidad (p. 35).

La intervención será de confidencialidad absoluta a los jóvenes universitarios participantes en el estudio, expresado en el artículo 132 del mismo Código ético del psicólogo (2007) que dice:

El psicólogo tiene la obligación básica de respetar los derechos a la confidencialidad a aquellos con quienes trabaja o le consultan, reconociendo que la confidencialidad puede establecerse por ley, por reglas institucionales o profesionales, o por relaciones científicas, y tomar las precauciones razonables para tal efecto (p.83).

En las transcripciones de las entrevistas y sesiones de grupo, se utilizaron pseudónimos en lugar del nombre real del participante, para garantizar el absoluto anonimato de los participantes. Las sesiones, se audio grabaron y transcribieron para hacer el análisis sobre el material escrito, eliminando los audios posteriormente.

Desde el punto de vista de que la intervención se hizo hacia el interior de una universidad privada, también se consideran en este apartado de consideraciones éticas, las Orientaciones Fundamentales de dicha universidad, al compartir la experiencia del interventor, con una visión crítica del problema frente a los procesos de significación de las

personas. Dichos procesos de desarrollo, efectuados a través de las acciones libres y responsables, en apertura con los otros en coherencia y con los valores cristianos de la institución, dirigidas hacia la formación de profesionistas con compromiso social para el cambio de los problemas que afectan a nuestra sociedad y país.

El consentimiento informado que se les presentó al grupo de jóvenes interesados al taller incluyó todos los datos referentes al tipo de actividad: acompañamiento para el autoconocimiento y toma de decisiones en jóvenes universitarios que cambian de carrera. También a través de este recurso se les informó que el proyecto con un Enfoque Centrado en la Persona estaba enmarcado dentro de la materia de Investigación, Desarrollo e Innovación III, bajo la asesoría de un profesor encargado y la cobertura de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud, ITESO. A cada estudiante en su hoja del consentimiento, se le presentaron 7 puntos a considerar y aceptar, puntos que tenían que ver con su participación de manera libre y voluntaria, con la confidencialidad de su información y datos, la audio grabación de las sesiones y entrevistas con fines académicos, de supervisión e investigación por el equipo de la Maestría y del Departamento de Psicología y Salud, la conducción de las sesiones por la facilitadora/estudiante avanzada de la Maestría en cuestión y supervisada, la descripción del taller con su número de sesiones, duración de horas y lugar destinado exprofeso, con la posibilidad de atención posterior y especializada en caso requerido, y, por último, la libre comunicación con el profesor encargado en caso de necesitarse. La forma del anterior Consentimiento Informado está incluida al final del presente trabajo en el Anexo 1.

7.7 Plan de intervención

La situación o problemática que se intervino llamó la atención en primera instancia de una manera casual, partiendo de la implicación personal y el interés en el abordar y aportar a la descripción y comprensión desde el ECP, las consecuencias intra e interpersonales (familiares, sociales) en torno al cambio o intención de cambio de carrera.

De manera informal, se conocían casos cada vez más frecuentes, de algo que siempre se ha dado entre los jóvenes y en todas las universidades; no es algo nuevo, pero que se observaba algo así como una ironía de que a pesar de haber una mayor oferta de carreras

profesionales o de una mayor diversidad de opciones, se presenta en algunos jóvenes mayor dificultad de elección e incertidumbre alrededor de las opciones.

Un aspecto de inquietud y motivo también de intervención es para descartar alguna idea dentro del ámbito universitario, de que la problemática alrededor del cambio de carrera no se considere como tal, al no pertenecer el grupo de jóvenes universitarios a una población marginada o sin recursos para una formación profesional, y que por estas mismas razones el grupo afectado sufriera una marginación para la atención de sus estados emocionales.

También en descubrir en un primer momento de indagación del estado del arte, que es un fenómeno del que se sabe, pero no se encuentran casi estudios al respecto. De ahí la inquietud por investigar activamente y un poco más de manera formal, qué hay detrás de ese tipo de acontecimiento, evento o situación, y de influir con ello positivamente al caso.

La manera como se pensó el diseño la intervención, dentro de la investigación-acción, fue a partir de la introducción o presentación de cuestionamientos alrededor de preguntas existenciales como el quién, qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, que estimularan la reflexión alrededor de las actividades presentes del quehacer en los jóvenes.

Los títulos o temas particulares y objetivos de cada sesión fueron los siguientes:

No. de sesión y Fecha	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES y recursos	RECURSOS	FRASES Y CITAS
S. 1 12-02-2020	Saber quién soy yo, quién eres tú y qué hacemos aquí.	Presentación del taller y de los participantes.	Bienvenida. Presentaciones, encuadre y acuerdos, consentimientos. Juego de nombres rompe hielo, seudónimos, compartir, escucha y reflexión. Cuestionarios. Despedida.	Celular para audio grabación, poster del taller, hoja esquema sesión, consentimientos informados, cuestionarios, carteles meditación, y fundamento de anclaje, marcadores y bolígrafos.	Codina, 2004, p.13 “No dejaremos de explorar y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar”, T.S. Elliot

No. de sesión y Fecha	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES y recursos	RECURSOS	FRASES Y CITAS
S. 2 19-02-2020	Continuación de la primera sesión, y quiénes están a mi alrededor.	Que cada asistente presente una autobiografía gráfica.	Bienvenida. Incorporar nuevos integrantes. Introducción al tema, recuperación de historia personal, escucha, reflexión y procesamiento de la experiencia. Agendar entrevistas. Despedida.	Celular para audio grabación, poster del taller, hoja esquema sesión, carteles meditación, y fundamento de anclaje, marcadores y bolígrafos.	Ruiz, 2011, p.28
S. 3 26-02-2020	Qué pasa a mi alrededor y dónde estoy parada /parado; cómo me muevo Auto-concepto.	Que se ejercite sobre la conciencia del momento y lugar presente a partir del yo.	Bienvenida. Meditación. Introducción a la Rueda de la Conciencia. Actividad corporal en jardín, compartir, escucha y reflexión. Despedida.	Bocina y playlist con música de concentración. Hojas de la Rueda de la Conciencia.	Dispenza, 2013, p. 136 Pfeiffer, 1976, p. 120

No. de sesión y Fecha	TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES y recursos	RECURSOS	FRASES Y CITAS
S. 4 04-03-2020	Cómo siento y percibo.	Recibir información de cómo percibimos y la meditación.	<p>Bienvenida.</p> <p>Meditación.</p> <p>Ver el documental ¿Y tú qué sabes? (de 2004, <i>What the Bleep do we Know</i>, en YouTube).</p> <p>Recomendación de tarea de lectura de Biografía del silencio.</p> <p>Despedida.</p>	<p>Laptop, internet, video de YouTube, cables para conexión en pantalla grande.</p> <p>Copias lectura D'Ors.</p>	<p>Shantananda, 2014, p. 96</p> <p>D'Ors, P. (2012).</p>
S. 5 11-03-2020	Cuándo suceden las cosas; los tiempos: ayer, hoy, mañana.	Compartir, escuchar, reflexionar acerca de mi estado hoy.	<p>Bienvenida.</p> <p>Meditación.</p> <p>Actividad de compartir en parejas, escucha y reflexión.</p> <p>Agendar segunda ronda de entrevistas.</p> <p>Despedida.</p>	Bocina y playlist con música de concentración.	<p>Shantananda, 2014, p. 345</p> <p>D'Ors, 2012, p. 18.</p>

La idea de acompañar a cada pregunta del cuestionamiento con un elemento teórico de anclaje, una dinámica, actividad o experiencia, así como la mención del objetivo en cada

segmento, proporcionó al diseño la estructura de base sobre la que se asentó el trabajo de la reflexión hacia la consciencia.

El camino para seguir, así como el primer paso a dar sobre ese camino de estudio sobre la situación o caso de cambio de carrera por jóvenes universitarios, para conocer más y de una manera confiable y segura, es el definir la metodología que en este caso es de tipo cualitativa, por la naturaleza de lo que se observa.

Por la bondad y veracidad de la información que se generó durante el proceso de la intervención y sus productos, es por lo que no queda duda del carácter fenomenológico del método a emplear, ya que se recibirán los datos, así como se presenten, sin juicio ni interpretación previa.

Se esperó y obtuvo que la población a intervenir, en este estudio de caso los jóvenes universitarios que desearon un cambio de carrera, se acercaron libre y voluntariamente para compartir experiencias, escuchar las de otros y ser a la vez escuchados.

Dentro de este contexto, lo que surgió fue digno de anotarse y se asumió en coherencia con la participación, es decir, todo lo que los miembros del grupo compartieron fue válido, ya que de cualquier manera portó de significado.

Es una muestra con una intención particular de explorar alrededor del tema de cambio de carrera y basada en sus criterios de inclusión, cuya representación contiene las variables requeridas de sexo, edad, nivel socioeconómico, escolaridad, para la relevancia de los objetivos de la intervención. (Martínez, 2006).

7.8 Proceso de análisis

El análisis de los datos fue en primer lugar sustentado por la información extraída de la transcripción de las audio grabaciones de las sesiones grupales y las entrevistas. A través de un ejercicio exhaustivo de revisión puntual, observación, etiquetamiento y organización del contenido, se procedió de manera ordenada al siguiente paso hacia la categorización.

Para iniciar al análisis de los datos arrojados por las sesiones grupales y a las entrevistas individuales realizadas durante la intervención, se consultó a Martínez (2006) y

se optó por su orden de: categorización, estructuración, contrastación y teorización, entonces se procedió con la planeación para la revisión a detalle de las transcripciones de los eventos mencionados viendo “...todo lo que hay y nada más que eso” (Martínez 2006, p. 266), para identificar los temas, patrones y códigos clave de donde se derivarían los conceptos más relevantes en una primera instancia previa a la categorización, que permitieran detectar, identificar, organizar y manejar las partes más significativas del material, con base en lo expuesto por Coffey (2003).

El objetivo de esta forma de iniciar con el análisis del material de la intervención fue el dar cuenta de los fenómenos relevantes proyectados en las transcripciones, así como el de recoger muestras o ejemplos de formas emergentes a través primero de códigos, para enseguida agruparlos por categorías.

Una vez definido el plan para la categorización, se hicieron los ajustes sobre la marcha, enfocando la atención más en las categorías emergentes que en la infinidad de códigos, de manera que se pudiera agilizar el proceso, ya que el número de categorías fue aumentando y dificultando la organización. Ayudó en gran parte recordar lo expuesto por Coffey sobre el “Qué codificar o qué categorías crear dependerá siempre en parte, de la intuición del análisis de los datos” (2003, p. 38).

Conforme se realizaba la revisión del material línea por línea y se etiquetaba con ciertos códigos o se iba agrupando en categorías de una vez, se recordaba el objetivo de la intervención así como las hipótesis planteadas en el proyecto, recordando principalmente el acompañamiento para la escucha y reflexión, así como hacia la consciencia y el autoconocimiento de recursos propios y latentes en los jóvenes de la intervención para una vida más funcional y sin bloqueos de su tendencia de actualización, según lo inspirado por Rogers (1972, p.46) en su propuesta de relación de ayuda y en este trabajo, de acompañamiento.

Proceso de Categorización

La primera etapa de la categorización contempló una revisión exhaustiva del material disponible, y una segmentación inicial en cuanto a la diferenciación entre la información generada en las sesiones de los talleres, las entrevistas individuales, y otras, que proporcionó

una visión del conjunto organizado de los datos para analizar, obteniendo un panorama de todo lo que había y nada más, a modo de mapa del territorio a explorar.

La segunda etapa y utilizando la metáfora como si el trabajo fuera un viaje, se reacomodaron las transcripciones que se encontraban en un tipo de formato no ideal, copiándolas y pegándolas en tablas para su mejor identificación, y para dividir la revisión por segmentos a modo de tramos a recorrer.

Una tercera etapa y como si fuera ya el recorrido tal cual, sobre el territorio del mapa, contempló la asignación de conceptos de codificación y categorización según el significado del texto revisado, segmentando los párrafos por filas para una mejor identificación del código o categoría.

Al final, se agruparon las categorías enumeradas según su presencia y/o frecuencia de aparición, en una matriz que hizo el despliegue de todas ellas pudiendo así observar las dominantes, resolviendo sobre las cuatro principales categorías a analizar, y de esta manera concluir con un proceso inicial de categorización y poder seguir así con uno más detallado de estructuración.

Proceso de Estructuración

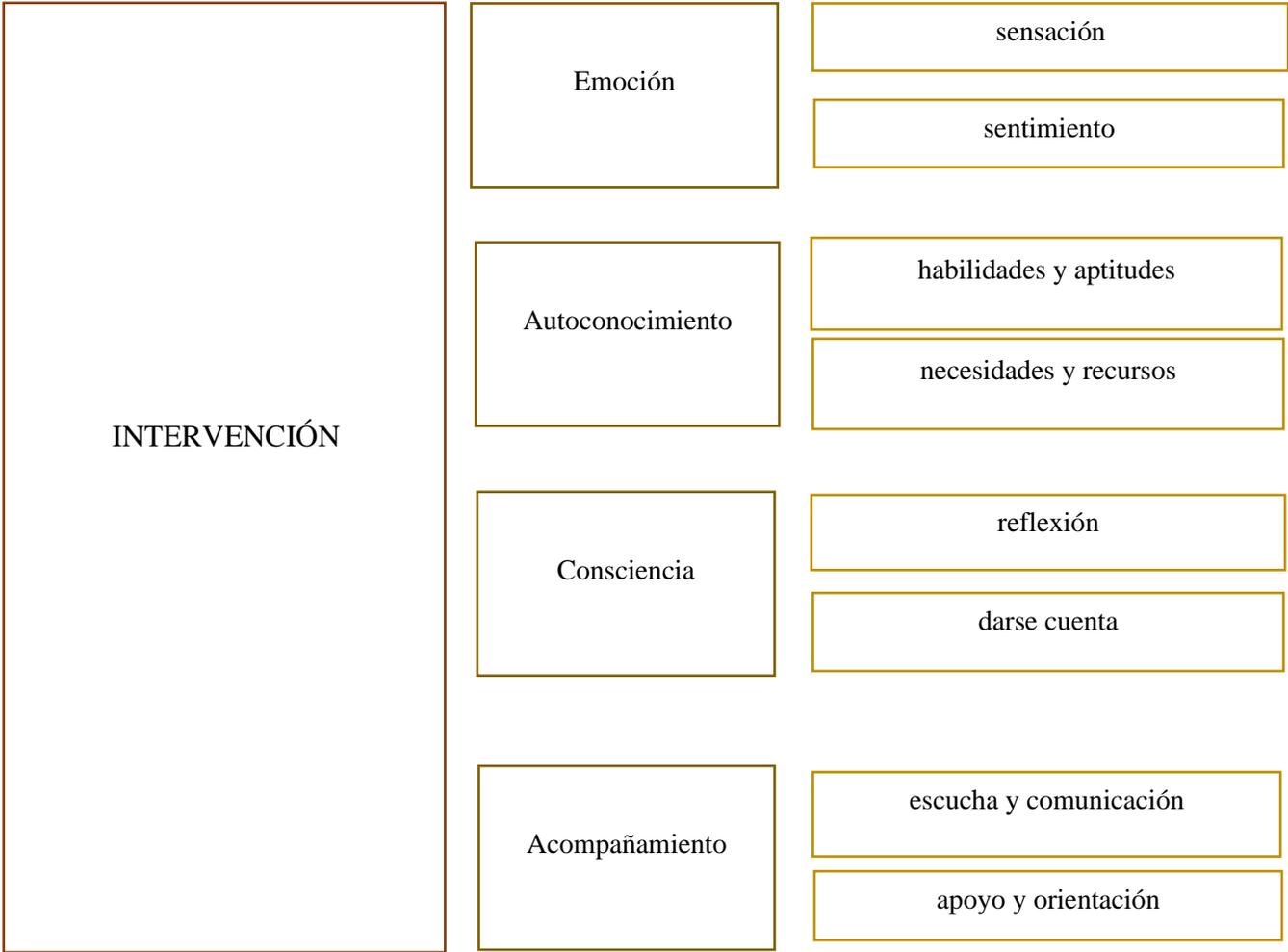
El proceso de estructuración contempla según Martínez (2006), la interpretación, las técnicas de manipulación de datos y la descripción de estos, como el corazón mismo de la actividad investigativa que en este trabajo de intervención, se hace alrededor de las categorías emergentes.

La interpretación que se haga a partir de esta etapa dará todo el sentido a los datos generados, y de ahí su cuidado y relevancia. Serán los elementos descriptivos según sus propiedades, y darán cuenta de la experiencia central de la intervención o viaje, como a modo de metáfora se compara el trayecto del análisis de los datos en este trabajo.

Bajo la inspiración de Martínez donde señala que: “El mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas”, (2006, p. 276), se pensó en la estructuración de la información como a modo de árbol, como si la estructura de base fuera el tronco que

carga toda la información, las ramas grandes conformando las categorías más generales y las subcategorías siendo las ramas pequeñas derivadas de las primeras, todo para una fácil visualización previo a la definición, observando la relación del todo con sus partes y viceversa.

Es en coincidencia con ello que, a modo de síntesis, las categorías predominantes se denominaron bajo los conceptos de: Emoción, Autoconocimiento, Consciencia, y Acompañamiento, derivándose de ellas algunas subcategorías de relevancia para la definición.



Proceso de contrastación

Para este momento del análisis de resultados, se hizo un movimiento hacia atrás recordando y revisando a los autores que conformaron el marco teórico de este trabajo, con el objeto de relacionar y comparar o contrastar sus propuestas e ideas con los avances de resultados de la intervención, de manera que se estableciera un diálogo entre posturas anteriores y nuevas generaciones de información, que posibilite entender las diferencias que surjan y hacer una integración de conocimientos que enriquezcan el tema en cuestión (Martínez, 2006).

El ejercicio de ir atrás al marco teórico revisando a los autores y las tesis anteriores, frente a las evidencias de este nuevo trabajo, produjo ideas nuevas respecto a otras posibilidades latentes, y empezó a esbozar nuevas líneas sutiles para el enriquecimiento o refinamiento del mapa existente sobre el terreno de la orientación vocacional y el acompañamiento a jóvenes universitarios a través del Enfoque Centrado en la Persona, lo anterior se dio gracias al permitir que la información recabada previamente en el marco teórico, inspirara el pensamiento limitado del campo y lo ampliara y abriera espacio para las nuevas ideas surgidas.

El contrastar las ideas emergentes en este nuevo trabajo con los trabajos previos encontrados, permitió el movimiento de los límites establecidos y la integración de nuevos conocimientos al campo.

Proceso de teorización

Con la mente fijada en utilizar todos los recursos al alcance para lograr la síntesis hacia el final del trabajo, se procuró integrar el esbozo de resultados mediante el "...percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones y especular...", (Martínez, 2006, p. 279), en una totalidad coherente y lógica que a la vez permitiera manejar de diferentes maneras las categorías y sus relaciones para una mayor profundización y comprensión, antes de atreverse a sintetizar las teorías existentes con los elementos enriquecedores fruto del presente trabajo reflejados en los resultados finales.

El trabajo de teorización y su respectiva reflexión, movió el pensamiento hacia nuevos cuestionamientos que pudieran aportar algo diferente al campo del Desarrollo Humano en lo referente al acompañamiento a jóvenes universitarios y la construcción de su proyecto de vida, imaginando a partir de la intuición, nuevas maneras de acceder al campo de la orientación vocacional, y a partir de esa imaginación creativa y de los recursos y elementos obtenidos durante el curso del trabajo, la construcción de una nueva teoría que enriquezca el campo.

El progreso de estos últimos dos procesos se dará cuenta en el apartado resultados.

Definición de los conceptos de categorías y subcategorías

Para presentar los significados de las categorías principales obtenidas tras el trabajo de categorización, se recurrió a revisar el sustento teórico de base en este trabajo en torno a cómo los autores y trabajos previos definían los conceptos.

Lo anterior se realizó, no sólo para presentar una definición precisa y relacionada con el trabajo, sino también para observar coherencia entre el significado de la palabra de la categoría y las oraciones en las expresiones mismas de los participantes, de manera que a la vez se viera reflejado el significado mismo de la categoría o subcategorías en lo que se dijo. En otras palabras, el concepto de la categoría, digamos: emoción, podría ejemplificarse con la expresión del participante y viceversa, la expresión podría utilizarse para ejemplificar la categoría.

Categoría- Emoción. Subcategoría- Sensación. Sensación = “Opresión”.

Opresión- “...salía como estresada y salía hasta con esa presión en el pecho de que ay no... aquí no debo de estar, esto no es para mí, y así, entonces...”, (J,S1,12-02-2020,266).

EMOCIÓN- Movimiento de energía manifestada en la persona, activado por una vivencia de un detonante externo, que llevan a experimentar actividad de tipo física en el cuerpo, o de tipo psíquica o inclusive a un nivel más profundo del alma o espíritu.

- sensación-proceso orgánico de corta duración que fluye en el interior y es visible en el exterior; afecta mente y cuerpo.
- sentimiento-proceso interno de mayor duración de flujo de pensamientos y elaboración. Afecta mente y cuerpo y no es visible en el exterior.

AUTOCONOCIMIENTO- Ejercicio reflexivo personal conciente en torno al sí mismo, que puede llevar a la identificación de rasgos y cualidades de su integralidad, a partir de las experiencias internas y las relaciones externas.

- habilidades y aptitudes-conjuntos de maneras y competencias de la persona que le permiten estar preparado para crecer, aprender, comportarse, relacionarse y enfrentar retos y situaciones.
- necesidades y recursos-faltantes, carencias o impulso de hacer algo que se requiera hacia una mejor condición; elementos tangibles o intangibles que permiten o ayudan a la persona a manejar situaciones generadoras de una necesidad.

CONCIENCIA- Capacidad de percibir la propia existencia y la de los demás; estado presente, observante y atento de los acontecimientos tanto del interior como del exterior de la persona en relación a sí y al entorno.

- reflexión-proceso de pensamiento, observación y consideración de manera atenta y con detenimiento, para estudiar y comprender algo.
- darse cuenta-advertir o percatarse de algo repentinamente y tras un ejercicio de reflexión, que provoca el entendimiento de algo sobre lo que no se tenía antes.

ACOMPANIAMIENTO- Acción de estar presente y disponible, encontrándose con la persona en una relación de apoyo frente a sus necesidades del momento requerido.

- escucha y comunicación-prestar atención, concentrándose con autentica intención de comprensión; acción de intercambio de información entre emisores.
- apoyo y orientación- sostén a modo de ayuda que favorece la ejecución y el desarrollo; acción de posicionamiento o ubicación direccionada hacia alcanzar o lograr llegar a un punto deseable.

En resumen, lo que se realizó en un primer momento de la categorización, fue que con todo el material obtenido y ordenado, a saber: transcripciones de las sesiones del taller y

entrevistas individuales a los participantes, organización de las transcripciones en bases estructurantes que permitieron la segmentación, revisión y análisis intuitivo de los segmentos para la asignación de códigos y categorías, agrupación de categorías y subcategorías emergentes para observar predominancias. Enseguida, se procedió a dar forma con la estructuración, a la información a partir de la definición de los conceptos de las categorías como base ligada a la teoría, hacia el análisis y la interpretación que diera sentido a los datos y permitiera el tipo de descripción ya fuera normal como síntesis, o endógena desde adentro y partiendo de la propia información.

Empezando a visualizar el final de este nuevo trabajo, se procedió a la contrastación del material comparándolo con los trabajos previos y del marco teórico-metodológico, haciendo vínculos y creando así el diálogo entre autores e información de la intervención, que ayudó a generar nuevas ideas y conceptos para concluir y hacer la teorización y la evaluación final del proyecto.

Tabla de Claves para Codificación

Con el objeto de identificar la información de la etapa de la categorización, se realizó una tabla en la que se insertaron los Seudónimos que cada participante en el taller se asignó a sí mismo para cuidar la confidencialidad, sus Iniciales, el tipo de Actividad realizada llámese Sesión (grupal) o Entrevista (individual), el código o Número de la actividad, la Fecha en que se realizó, y el número de la Fila del Excel donde se transcribió el audio de la actividad. Con las claves resultantes, se configuró el Código completo que sirvió para citar la frase del participante durante la etapa de análisis de resultados, o en cualquier otra.

La intervención y su diseño, contempló ocho participantes dentro de cinco sesiones grupales, por lo que se pueden encontrar siglas S1 a S5; una entrevista de diagnóstico (ED) aplicada en la etapa de problematización del trabajo a un joven universitario que no participó en el taller posteriormente, y una entrevista individual (E1) con cada uno de los participantes del taller durante la intervención. A continuación, las claves y sólo unos ejemplos:

Seudónimo	Inicial	Actividad	No. de actividad	Fecha	Fila	Código completo para citación
Alex	Al	Entrevista	D	8 de marzo 2018	54	Al,ED,8-03-18,54
Amable	Am	Sesión	2	19 de febrero 2020	49	Am,S2,19-02-20,49
		Entrevista				
Atento	At	Sesión				
		Entrevista	1	25 de febrero 2020	153	At,E1,25-02-20,153
Constante	C	Sesión				
		Entrevista				
Justa	J	Sesión				
		Entrevista				
Justo	Jt	Sesión				
		Entrevista				
Lista	L	Sesión				
		Entrevista				
Motivador	M	Sesión				
		Entrevista				

A continuación, se explicará cómo se presentarán las iniciales de los seudónimos, los códigos de las actividades, fechas y renglones, en el apartado de resultados, de manera que cuando se refiera a la cita extraída de una sesión grupal, se observará así:

“...pues siento que este tipo de talleres es importante como para compartir lo que me pasó a mi quee pues no no le pase a alguien más.”, (L,S1,12-02-20,204).

En esta cita, la referencia se traduce de la siguiente manera: L refiere a el seudónimo Lista, S1 a la sesión grupal número 1 o primera, 12-02-20 es la fecha del 12 de febrero de

2020 en que se realizó la sesión, y 204 es la fila de donde se extrajo la cita en la hoja de Excel donde se encuentran todas las transcripciones ordenadas.

Cuando la cita haya sido extraída de una entrevista individual, se presentará así:

“Miedo, pues en si miedo porque siempre pensé que era lo mío siempre me gustó mucho y así, miedo porque como siempre estuve así muy decidido, ahora no sé qué me gusta.”, (At, E1,25-02-20,101-104).

En esta cita, se traduce así: At refiere a Atento, E1 a la primera entrevista individual, 25-02-20 es la fecha del 25 de febrero de 2020 en que se tuvo la entrevista con Atento, y 101-104 son las filas de la 101 a la 104 en que está ubicada la frase en el Excel de las transcripciones.

En el caso de la entrevista para el diagnóstico, la cita aparecerá de la siguiente manera:

“...que como ya se tomaban muy en serio lo de aplicar a las universidades y así, entonces ese pensar en nada más estudiar arquitectura, como que tuve que empezar a pensar ya en serio si de verdad era lo que quería.”, (Al,ED,08-03-18,17).

En esta cita, se traduce así: Al refiere a Alex que no es el nombre real del joven de la entrevista sino un seudónimo, ED a la entrevista para el Diagnóstico durante la problematización del trabajo, 08-03-18 es la fecha del 8 de marzo de 2018 en que se tuvo la entrevista con Alex, y 17 es la fila en que está ubicada la frase en el Excel de las transcripciones.

7.9 Relato natural del proceso de intervención

Fase de previa a la intervención

Primero se contactó con la Coordinación de Desarrollo Humano, para verificar si hubiera alguna restricción o no, para realizar la intervención con los estudiantes de la citada universidad. Después de verificarlo y de recibir el consentimiento firmado de parte de la Coordinación, se visitó a los coordinadores de licenciaturas para presentar la idea de intervención y solicitar la posibilidad de transmitir la información de la misma, a estudiantes

que hayan cambiado de carrera o que lo estuvieran considerando, y que de manera libre y anónima contacten con la interventora/facilitadora. También se pidió a las Coordinaciones y profesores, sugerencias de alumnos que ya estuvieran solicitando algún tipo de asesoría o apoyo sin que hayan sido derivados a las áreas de Orientación Vocacional en Admisiones o del Centro de Atención a Jóvenes, para contactar con ellos.

A partir de la información obtenida de posibles jóvenes interesados, se procedió a enviar correos electrónicos con la información del taller. Al mismo tiempo, se promovió en redes sociales, colocación de posters alrededor del campus en las áreas permitidas, así como la presentación de volantes de manera personal a grupos de estudiantes reunidos en las cafeterías y en los jardines de la universidad. Algunos profesores y/o maestras, permitieron de manera breve la presentación del taller en algunas de sus clases, sin interrumpir el curso de éstas.

Una vez recibidos los avisos de participación por parte de los jóvenes interesados, se contactó con ellos para convocar a la primera sesión, hacer la entrevista inicial de identificación y la entrega del consentimiento informado (incluido en apéndices) que incluye el punto de la confidencialidad. Ahí mismo se hizo la entrega del cuestionario que habría de ser llenado en la misma entrevista y sesión inicial.

Se consultó con ellos respecto a que el escogido fuera un horario conveniente y que se les acomodara, de manera que no interfiriera con sus actividades académicas, para la ejecución de las sesiones grupales de facilitación, dentro de las instalaciones universitarias.

Posteriormente y teniendo formado el grupo de jóvenes interesados, se les citó en el horario y lugar convenido para la primera de las sesiones grupales, se les registró con nombre completo y número celular, explicándoles que sólo sería para la comunicación de lugares de reunión y/o de eventos extraordinarios.

La primera reunión que tuvo como objetivos, la presentación de los miembros y a la composición del taller en el encuadre, la facilitación de la expresión verbal de cada uno de los jóvenes participantes en torno al tema del cambio de carrera, y el motivo que los trajo al taller de manera libre y abierta, que les permitiera firmar los consentimientos informados (Anexo 1), respetando el horario establecido y los tiempos y las participaciones de los demás.

La forma para ello, siguiendo las condiciones y actitudes básicas de congruencia, aceptación positiva incondicional, escucha atenta y empática del Enfoque Centrado en la Persona (Rogers, 1972), y anotando toda la información acerca de la participación de los integrantes del grupo en la Ficha de Registro y Sistematización de actividades (anexo 3). Lo que se esperó conseguir fue que los jóvenes todos hablen alrededor de su experiencia del cambio de carrera.

La información recabada en el cuestionario (Anexo 2), permite analizar las respuestas consignadas por cada uno de los jóvenes estudiantes, previo a la primera sesión de facilitación grupal, y con dicho cuestionario que cada joven llenó, se dio así inició a la facilitación grupal, para que todos los participantes compartieran lo propio.

La sesión fue audio grabada y se elaboró al final un registro, anotando las observaciones hechas de las participaciones y la mayor parte de información posible respecto al desarrollo de la sesión. Y así, consecutivamente en las próximas sesiones.

Más adelante y volviendo a ponerse de acuerdo con los jóvenes respecto a la fecha, hora y lugar de la segunda sesión, se procedió de la misma manera que en la primera, concluyéndola con el compromiso de acordar una primera entrevista individual con la facilitadora.

Entre la segunda y la tercera sesión, se realizaron las entrevistas audio grabadas de facilitación individual, dirigidas al trabajo personal de la experiencia.

Fase de intervención

El taller de acompañamiento para la escucha y reflexión grupal orientado a jóvenes que cambiaron de carrera o desearon hacerlo dentro de una universidad privada, recibió el nombre de “Date cuenta y actualiza tu proyecto”. Fue diseñado a través de 10 sesiones de 2 horas cada una, un día entre semana y en horario disponible entre clases, para un grupo de entre 6 y 8 jóvenes de una misma universidad privada y de diferentes carreras, asimismo, se plantearon dos entrevistas individuales para cada uno de los participantes, con el objetivo de tener un acercamiento y observación más a detalle cada uno de su historia personal, vida,

contexto y situación actual, así como para facilitar en ellos una reflexión más profunda y personal alrededor a su elección o cambio de carrera.

Todas las sesiones tuvieron una estructura base de:

Inicio- Recepción, información, ejercicio de relajación-meditación-conexión.

Desarrollo- Introducción al tema/reflexión, actividad/dinámica/experiencia estructurada, escucha/facilitación. Reflexión.

Cierre- Puesta de acuerdo próxima sesión. Despedida.

Con esta estructura base anotada anteriormente, se diseñaron todas las sesiones con diferentes temáticas cada una (Ver Anexo 4).

El título o nombre del taller llamado “Date cuenta y actualiza tu proyecto” (o en otras palabras: Voy bien o me regreso), así como el objetivo general “Facilitar un espacio de expresión y escucha, que favorezca la reflexión entre pares alrededor del tema de cambio de carrera”, fueron inscritos en cada diagrama de sesión.

La relación que se estableció entre el título del taller “Date cuenta y actualiza tu proyecto”, su objetivo de facilitar un espacio de expresión y escucha, que favoreciera la reflexión entre pares alrededor del tema del cambio de carrera, y los temas particulares de cada sesión con el propósito general del proyecto de intervención que fue el de: generar el flujo de información para obtener una realidad diferente desde un punto de vista redimensionado, para comprender la complejidad de las cuestiones que están viviendo, y poder reposicionarse alrededor de su tema de cambio de carrera, estuvo a cargo del planteamiento en cada sesión de preguntas básicas del quién, qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, cuál y para qué soy.

En cada sesión se arrancó primero con una frase o cita que facilitara la meditación y desconexión de lo exterior, para después anclarse con otra cita del marco teórico de este trabajo, y así que sobre de esa base firme como el elemento de anclaje, tener la actividad, dinámica o experiencia estructurada, que llevó después en cada sesión y con el facilitar, compartir y escuchar, a la reflexión personal.

Posterior a un par de sesiones y a través de las entrevistas particulares, cada participante pudo dar cuenta de su elaboración y proceso personal de elaboración, dirigido a desbloquear lo que se encontraba atorado en el interior del sí mismo y activar su tendencia de actualización, para poder así continuar con su proyecto de vida de una manera consciente y congruente.

Limitantes y complicaciones

Debido a la emergencia surgida por la contingencia frente a la pandemia del COVID 19, y a las medidas de cancelar los eventos presenciales dentro de la universidad donde se llevaban a cabo los talleres, se trató de seguir trabajando con los jóvenes de manera virtual, tanto con el grupo como para las entrevistas particulares, pero ante la expresión de los jóvenes acerca de su complicada situación para adaptarse al nuevo formato de clases en línea, y su poca o nula disposición para sumar a dichas complicaciones lo del taller, se decidió junto con el Asesor y la Supervisión, suspender el taller a partir de la sexta sesión, y ofrecer sólo un acompañamiento a través de la red social WhatsApp, sobre la que los jóvenes en su mayoría sí estuvieron dispuestos y participantes.

Gracias a este tipo de acompañamiento emergente, se pudo dar cuenta de los procesos y la elaboración de los jóvenes en torno a sus carreras, y se pudo saber si facilitaron el cambio o se quedaron dónde estaban; si lo hicieron convencidos y de una manera satisfecha, con una nueva visión y consciencia renovada.

Sólo se tuvo la limitante para saber lo anterior en uno de los jóvenes que no se prestó al seguimiento y sobre el cual, se respetó su decisión y no se siguió buscándole.

VIII Primeros hallazgos. Relato reflexivo de la intervención

Sobre las primeras consultas con Coordinadores

Para tomar el extremo inicial del hilo conductor que dirigiría la intervención en su parte de la ubicación de los implicados, y tras el contacto con el departamento de Orientación Vocacional de la universidad y con diversas coordinaciones, se descubrió que, si bien se lleva un proceso de las inscripciones a las carreras y los cambios, no se lleva todavía un registro o estadística de los mismos, sino que cada coordinador recibe la solicitud de ingreso de el o la estudiante que se quiere mover, y éste o ésta última se encargará del tema de la revalidación de materias, si acaso aplica.

Lo que se encontró tras contar con la colaboración de un par de coordinadores que valoraron el presente trabajo de intervención, fue la mención de casos de estudiantes recién inscritos en sus carreras y que procedían de otras. El Departamento de Acompañamiento Académico también proporcionó información valiosa sin dejar de cuidar los datos de los y las estudiantes en cuestión. Esta información sirvió para dimensionar sobre los casos de cambios de carrera y aquilatar la pertinencia de la intervención.

A discreción y a través de los coordinadores, se halló la forma de transmitir a los maestros y estudiantes, el folleto o volante del taller, así como de a través de los posters en el campus y de manera verbal y directa a los estudiantes que iban mostrando interés.

Como una primera reflexión, se pensó en el fenómeno poco documentado o todavía nada registrado, como un “secreto a voces”, es decir algo que todos saben que sucede bastante y se da como algo natural, pero que parece que no muchos quieren hablar del asunto, ni siquiera los mismos implicados que son los y las estudiantes; sólo se siguen con los pasos a nivel tramitología para el cambio. Un coordinador no considera deseable que un estudiante de su carrera se vaya, y otro coordinador recibe con agrado una nueva inscripción; tanto éstos como profesores hablan con los y las jóvenes, siendo los que más cerca están de la situación.

La universidad promueve en el exterior sus programas y espera inscripciones. Los movimientos hacia el interior son los generales y de rutina en el Departamento de Admisiones y sí se cuenta con los departamentos de Orientación Vocacional, Acompañamiento Académico y Asesoría Psicológica al servicio de los y las estudiantes. Lo observado como

hallazgo a primera instancia, es que: el asunto se trata sobre la marcha o durante los trámites, sin embargo, no se pudieron obtener las evidencias que prueben cómo realmente se hace. Lo que sí se observó es que se ofrece algún tipo de evento de encuentro grupal o se deriva a los jóvenes que lo soliciten a una atención individual y más profunda de tipo psicológica, no encontrando así, un punto intermedio de atención.

Sobre el cuestionario

El proceso de ubicación de los y las estudiantes potencialmente interesados fue complicado y minucioso. No fue fácil esta etapa y requirió de una dosis alta de tacto, empatía y prudencia, pero una vez logrado el contacto con los y las jóvenes en situación de cambio de carrera y al mismo tiempo interesados en el Taller de Escucha y Reflexión, (también denominado frente a los jóvenes como “Date cuenta y actualiza tu proyecto”), se les proporcionó el cuestionario de datos generales y sondeo.

Tras obtener de esta pequeña muestra de 6 jóvenes estudiantes de la universidad privada en cuestión las respuestas en el cuestionario, se pudo observar que: las edades de los jóvenes se encuentran dentro de la etapa de la adultez emergente, que todos son locales y viven con su familia (mamá, papá), tres son mujeres y tres hombres, todos recibieron orientación vocacional en sus escuelas de origen y también recibieron información a modo de ferias u otros de parte de diferentes universidades, ninguno estudia y trabaja al mismo tiempo, el aspecto de no reconocer una vocación tiene que ver o está relacionado con el desconocimiento de habilidades y fortalezas, el que les guste estudiar o no, no parece mostrar tanta relación con su rendimiento académico; por ejemplo: a Amable no le gusta estudiar pero muestra rendimiento alto, y Atento sí le gusta estudiar y puede tener rendimiento alto pero sólo si quiere; a Constante sí le gusta estudiar pero no logra subir su rendimiento.

Sobre las sesiones de trabajo

Una vez teniendo la programación del taller y la estructura de cada sesión, se inició con la primera, observando que los jóvenes inscritos se acercaban de manera puntual pero seria y expectante; es decir que intentando hacer una lectura de sus expresiones, se les percibían

facciones como tristes y miradas bajas, con poca apertura para hablar de inicio. Sin embargo, se podía apreciar en ellos la consciencia sobre lo que les estaba sucediendo y el valor para enfrentarlo. También, se apreció al principio, cierta solidaridad entre el grupo.

Desde la primera sesión, y a pesar de tener ya un registro de participantes, no se percibía la seguridad sobre la permanencia del grupo, y cada nueva fecha implicaba suspenso sobre la asistencia.

De los ocho estudiantes que se presentaron inicialmente para el taller, uno se disculpó por motivos de horarios; otra que se integró de la universidad pública de la ciudad, sólo asistió a una sesión y también se disculpó por motivos de traslados y horarios de su carrera. Con los seis restantes se pudo llevar a cabo el taller hasta donde fue posible por las circunstancias ajenas a nuestro control, a causa de la contingencia por la pandemia de Covid 19.

Los hallazgos tempranos sobre las primeras sesiones, mostraron en las y los participantes, disposición de trabajar y apertura a recibir lo que el taller pudiera ofrecerles para acompañarlos y/o ayudarles en su proceso de cambio de carrera. De cualquier manera, se percibía expectación y algo parecido a escepticismo en algunos de ellos.

Sobre el consentimiento informado y las audio grabaciones

Lo que se descubrió al principio del taller, fue que las y los participantes leyeron y firmaron el consentimiento sin problema y no se mostraron reacios a ser audio grabados. Sólo uno de los jóvenes sí mostró atención en no ser video grabado y cuidaba ese detalle.

Desde la primera sesión y tras sortear dificultades técnicas por el tipo de equipo utilizado y la duración de las sesiones (2 horas), se valoró en gran medida la importancia de esta evidencia, y, a pesar del trabajo exhaustivo que implicaron las transcripciones de las grabaciones, se aquilató como el material más importante hacia el análisis de los datos.

Sobre las fichas de supervisión

En las fichas de registro y sistematización (ver Anexo 3) que se realizaron de manera minuciosa y que se trabajaron en la Supervisión, se anotaron inmediatamente y enseguida de cada sesión, los datos tanto de tipo cuantitativo (fecha, horario, asistencia, etcétera), como de

tipo cualitativo con las impresiones, experiencias, observaciones y reflexiones de la facilitadora sobre la sesión en general, como de los participantes y de sí misma. Se anotó en el diario de campo, el relato descriptivo, las emociones vividas y la reflexividad sobre el evento en general.

En cada una de estas fichas, se observó y dio cuenta que el propósito de la intervención para generar el flujo de información, la escucha atenta de sí mismos, la comprensión de la complejidad de las cuestiones vividas y la reorientación o continuación sobre el proyecto personal, estuviera conectado con la pregunta de si un acompañamiento de ECP puede ayudar al universitario a hacer su propia elección de carrera en congruencia con su sí mismo.

Se constató que la minuciosidad con la que se realizaron las cinco fichas de sistematización de las cinco sesiones posibles posibilitó y aportó para el análisis y la valoración del proyecto.

IX. Resultados

Con el objeto de presentar los resultados obtenidos tras el trabajo de categorización y codificación en el proceso de la intervención por acompañamiento a los jóvenes universitarios participantes, se organizaron los temas más importantes de emociones, acompañamiento, consciencia y autoconocimiento, en torno al fenómeno del cambio de carrera y cómo se relacionan con el sí mismo.

En todo momento se tuvo presente el propósito general del trabajo de: generar el flujo de información oral y escrita alrededor de los sentimientos, emociones, percepciones, problemáticas de los mismos jóvenes en situación de cambio de carrera, que les permitió hacer una escucha atenta de sí mismos y de otros, y obtener una realidad diferente desde un punto de vista redimensionado; adquirieron la posibilidad de comprender mejor la complejidad de las cuestiones que están viviendo, y puedan reposicionarse alrededor de su tema de cambio de carrera.

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las principales categorías que el trabajo arrojó:

9.1 La identificación de las emociones en la construcción del sí mismo.

La emoción es un movimiento de energía manifestada de manera visible o invisible en la persona, activado por una vivencia de un detonante externo de una emoción-sensación, o por un detonante interno en el caso de una emoción-sentimiento, que llevan a experimentar actividad de tipo física en el cuerpo, o de tipo psíquica, o inclusive a un nivel más profundo del alma o espíritu, según estudiado por Muñoz (2012), y desde una hipótesis humanista de la emoción.

Sobre la premisa principal de que “la emoción es fundamental para la construcción del sí mismo y es un determinante clave de los procesos de autoorganización”, (Greenberg, 2010, p.3), nos detenemos en las expresiones de la misma de manera recurrente en los jóvenes participantes del taller de escucha y reflexión grupal.

La forma más común de reconocer una emoción-sensación, es observándola en el cuerpo desde que inicia a partir de las percepciones a través de los sentidos vista, oído, tacto, olfato, gusto, de manera más concreta u objetiva en el nivel del cuerpo y el organismo. La parte de la emoción-sentimiento que surge tras un detonante de pensamientos y significados, involucra otro tipo de sentidos (sutiles) a partir de la imaginación, la intención o la intuición y su reconocimiento involucra habilidades de observación y comunicación

Por lo expuesto en el párrafo anterior, se reflexiona sobre la manera como las emociones se pueden observar y o detectar en una relación de acompañamiento, y habría que tomar en cuenta el contexto en el que discurren (Mestre, 2012). Las emociones y su regulación pueden darse tanto en un contexto hacia el exterior o dentro de sí de la persona en cuestión, de tal manera que habrá momentos que se necesiten estrategias de uso personal, y otras ocasiones en que el trabajo sea doble al verse involucradas también las emociones de los demás (2012, p.13). Tal fue el caso de Lista durante una de las sesiones del taller en donde expresó al grupo que:

...pues siento que este tipo de talleres es importante como para compartir lo que me pasó a mi quee pues no no le pase a alguien más porque yo sí sentí mucha culpa el hecho y se lo reproché a mi papá, mucha culpa de que yo no tomé una decisión porque a mí me correspondía tomar esa decisión, (L, S1,12-02- 2020, 205).

La culpa como sentimiento presente de manera predominante en este caso, es una emoción desadaptativa que muchas veces de manera inconsciente, aparece como un eficiente mecanismo de control que se utiliza para mantener a la persona sometida o castigada por algo que se cree o se dijo explícitamente sobre lo que no se procedió de manera correcta. Puede ser de algo concreto o de algo abstracto y que surge como una idea en el interior o se trae como introyecto. Dicho control se establece para lograr que la otra persona involucrada haga lo que quiere a través de nosotros, o puede que sea un proceso más complejo y personal del involucrado y sólo hacia sí mismo. Generalmente, debajo del sentimiento de culpa vienen otros sentimientos desadaptativos como el resentimiento o el enojo (Larios, 2010), claramente expresados por Lista durante la sesión, y fue una de las tantas emociones expresadas durante la intervención. La culpa no produce sensaciones o sentimientos

agradables, y si se mantiene en el interior puede ser que cause más daño a la persona y se arraigue el sentimiento en ella provocando otro tipo de perjuicios, pero en algunos casos tiene la función, cuando realmente se reconoce un actuar equivocado o perjudicial, reparar el hecho o el daño después de aceptar la responsabilidad haciendo un movimiento reflexivo hacia el interior, para después de la elaboración, llevar el movimiento necesario hacia el exterior de manera constructiva (Etchegaray, 2012). Es así como una conducta de un sentimiento desadaptativo (pero potencialmente útil) de culpa, puede moverse a una conducta de responsabilidad que lo convierta en un sentimiento adaptativo.

Hablando de la persona que en este trabajo es él joven universitario o la joven universitaria y su interacción con otros llámese su familia, sus amigos, sus maestros o miembros de la sociedad en la que transcurren, el miedo de no cumplir con las expectativas de los demás (Mestre, 2012) se hace patente y latente en su interacción parental, por un decir de su interacción con su papá o su mamá en un momento dado de la problemática que viven en torno a su elección o cambio de carrera.

El miedo como emoción-sensación en el cuerpo y como una base sobre la que se asienta la ansiedad ante la evaluación de los demás (2012), y aquí podría ser la familia, lo expresa Justa cuando compartió en el grupo (durante la misma sesión en que Lista expresó sus sentimientos de culpa):

...es que es como estrés, presión, mju; comooooo... pues sí, como ella decía que sientes una presión en el pecho de que, porque además porque eee... pues me daba como la presión de que si no es Ingeniería Químicaa, qué, qué es, entonces nada más como esa presión, (J, S1,12-02-2020,281).

que a la vez genera preocupación (emoción-sentimiento) y una intención quizás a nivel del inconsciente de escapar, por la química que juega en el cuerpo a partir de los detonantes externos de lo que se ve y se escucha, o de los detonantes internos de lo que se piensa y se imagina que puede suceder.

El joven estudiante Constante compartió también, como es que en su interacción con los otros (en este caso su hermano o algún amigo) un problema que ocasiona “inquietudes” como las llamó él, te puede ocasionar una molestia como si fuera física y se sintiera “una piedrita en el pie”

O sea sacar, bueno me ha pasado mucho también como que traes como muchos problemas detrás o de fondo que a lo mejor no necesariamente son lo académico sino que no pues pasó, por un ejemplo, que me pelee con mi hermano, o, que pasó esto con un amigo o X razón no sé, entonces a lo mejor eso te puede estar como se podría decir a lo mejor como una piedrita en el pie, molestando entonces a lo mejor como sacar todas esas inquietudes o sea con alguien más, no necesariamente que te de alguna recomendación, (C,S1, 2020, 90,91).

Ahondando un poco en el aspecto de sensación de la emoción, aquella que como lo menciona Muñoz (2012) es visible en el exterior, una de las jóvenes del taller que como seudónimo se puso Justo porque dijo que un espacio de escucha donde ella podría reflexionar, sentirse comprendida, y a partir de ese ejercicio poder tomar una decisión sobre su elección de carrera que fuera “Justo a la medida”, y, “...porque quiero algo que se adapte a mí.”, (Jt,S2,19-02-2020,226,234), compartió su historia alrededor de los cambios de carrera. Cuando se le preguntó acerca de los sentimientos generados, se dio la siguiente interlocución con la facilitadora que aparece como F:

Jt- esa es mi historia.

F- ¿Qué sientes Jt... cuando platicas esta historia?

Jt- mmm

F- ¿qué sentimientos se te mueven; en qué parte del cuerpo...?

Jt- ¡Rabia! (ríe) y miedo.

F- okay. Si pudieras decir alguna parte del cuerpo en que sientes la rabia y el miedo ¿dónde, ¿dónde lo sentirías?

(muestra...)

F- ya; es complicado.

Jt- ya voy a... (suelta una risa breve, y parece que va a llorar). (S2,19-02-2020, 251-259)

y se puede pensar en esta conversación, cómo los sentimientos de rabia y miedo que siente en el cuerpo, sólo se pueden ubicar cuando ella lo muestra el lugar donde los siente, sin

embargo, la sensación de llanto que se le detonó a partir de los sentimientos de rabia y miedo expresados, se percibió concretamente desde el exterior.

Volviendo un poco atrás en este camino de exploración durante el viaje de la intervención, recordamos como Lista expresó un sentimiento de culpa hacia su papá por haber elegido una carrera con base en sus expectativas hacia ella, pero también dijo haber sentido culpa hacia ella misma por haber hecho sentir mal a su papá y gastar mucho dinero en una carrera en donde no era ella misma:

Sí, digo, no sé si psicología sea mi vocación este, puede ser que sí o puede ser que haya sido otra cosa la cual quizá no voy a descubrir o quien sabe, pero por el momento sí siento que fue como quizá llegó en el momento oportuno porque también fue todo un choque en que ya pasó mucho tiempo, ya se gastó mucho dinero y en mi mente no dejaban de sonar los reproches de que ¿por qué no tomaste una decisión?, ya madura, no sé qué no sé qué, mi dinero no sé qué blah blah blah, pero dije no pues no me voy a quedar aquí solamente para complacer a alguien, ni siquiera es a mí misma si no era a alguien pues externo como como lo voy a hacer entonces pues sí, fue lo más complicado (L,E1,24-02-2020,125).

Mestre y Guil (2012) explican claramente, como la culpa es una emoción que revela una transgresión a “una norma moral interna o externa”, (p. 25), y nos mueve o empuja en muchos casos a tratar de corregir o enmendar el daño, tal como lo expresa Lista:

Pero pues ahora siento que fue una experiencia y siento que más que nada pues el cambio de carrera pues sí me ayudó pues a tener un mejor descubrimiento y el hecho de la carrera misma en sí, que antes siento que o sea culpaba a los demás por mis problemas y pues ahora siento que la causa central soy yo. Pero pues ahora siento que debo pues saber orientar esa causa central del yo como a otros aspectos que aún no descubro cómo pero siento ps que fue el cambio de carrera, (L,E1,24-02-2020,34).

y en un apartado más adelante continúa diciendo que: “Pero creo que nunca me lo tomé muy en serio.”, (L,E1,24-02-2020,50). Cuando ella explica al final de la primera sesión cómo

pasó por todo el proceso y la elaboración, es cuando hace la reflexión acerca de cómo la culpa dio paso a la responsabilidad:

Entonces ya pasé por eso y ahora sí ya lo acepto de que como de aquí en adelante todas las decisiones que yo haga son mi responsabilidad y pues sí tomo una decisión escuchando a alguien más ya no le echo la culpa a otra persona, sino a mí misma por haberlo hecho, (L,S1,12-02-2020,242).

Y podemos concluir con Lista como lo mencionan Mestre y Guil (2012) que: “Obviamente, si nosotros decidimos, nuestra fue la responsabilidad, que es más saludable que decir culpa” (p.26).

De esta manera podemos constatar en lo que Lista compartió al final, cómo Greenberg (2010) dice que cuando se hace una “...simbolización de las sensaciones sentidas corporalmente durante el darse cuenta y a través de su articulación en el lenguaje”, (p.4), se construye así una nueva experiencia que resulta ser adaptativa. Esto se pudo dar al establecerse y por ello existir la relación que, para efectos de este proyecto de intervención, fue más que terapéutica propiamente dicha, de acompañamiento y facilitación de Enfoque Centrado en la Persona, trabajando desde el marco de referencia interno del estudiante, y de manera empática, ubicando a “...el terapeuta como guía experto en el proceso de facilitación en el aquí y el ahora de la sesión” (p.7).

Esta categoría de la emoción en torno a las sensaciones y los sentimientos de los jóvenes universitarios manifestadas (las sensaciones) o expresados (los sentimientos) en el curso del taller de intervención, muestra por su diversidad y dominancia, la pertinencia de explorar más y sobre todo con relación al tema del taller denominado “Date cuenta y actualiza tu proyecto”. Dar cuenta de sus sensaciones y sentimientos entre muchas otras reflexiones y ejercicios de consciencia, podrían facilitar el desbloquear segmentos del desarrollo y crecimiento de los jóvenes frente a su proyecto de vida profesional, permitiendo a sí mismos el experimentar sus sentimientos a plenitud (Rogers, 1964) y que les permita vivir procesos de regulación (Mestre, 2012) adaptativos y, por lo tanto, actualizantes.

El análisis, mueve a la reflexión en torno a la relevancia también del campo de la inteligencia emocional (Goleman, 2000), ya que con experiencia en él y ubicando las

prácticas de las disciplinas psicológicas centradas en contextos intra e interpersonales, las consideran "...importantes en el proceso adaptativo de las personas...", (Mestre, 2012, p. 19). Durante la facilitación, ayuda tener claro el propósito de acompañar a través de la escucha y reflexión del interlocutor, para que éste logre observar lo que le está pasando, como lo expresó Motivador en entrevista individual:

Después fue como mmm mucha confusión porque información hay en todos lados entonces yo buscaba y todo y como que mi cerebro, además ahorita me pasa todavía de que, tengo bastante información que no sé ni para dónde ni cómo manejarla, pues. Eee... también un poco de tristeza, pero no como tristeza así de depresión como de "ah, me voy a morir, o algo así" sino como de mmm como no poder terminar algo, es decir, pues es, es como empiezas algo pero no lo puedo terminar y... Siempre, no me pasa en nada de mi vida, sino sólo en la escuela entonces es como como me meto a esto y no lo termino, pero sólo en la escuela, entonces no sé por qué pasa. Entonces como que eso es un poco de, bueno mucho de impotencia, confusión, y tristeza, más, fueron como los principales. (M,E1,26-02-2020,95-97).

Rogers (1964) habla respecto al lograr experimentar los propios sentimientos con plenitud con el reconocimiento de sus límites, hacia una mayor apertura a la experiencia y hacia el ser la persona que realmente se es, descubre a esa persona que estaba escondida detrás de fachadas construidas a lo largo de las diferentes etapas de la vida, sobre todo de las primarias en la infancia, la pubertad y la adolescencia. El adulto en emergencia que es el joven lleva en sí los recubrimientos adquiridos familiar, social y culturalmente, que pueden dificultar los procesos de regulación emocional de los que hablan Mestre y Guil (2012, p.17).

El siguiente extracto de la entrevista individual a Atento, muestra de manera más clara esto de lo que habla Rogers por un lado, y, por otro lado, de lo que hablan Mestre y Guil respecto la regulación de las emociones (RdE) que:

Una de las cuestiones clave de la RdE es la adaptación. Una cosa es preguntar a las personas qué quieren sentir y otra es qué deberían sentir, pero lo realmente útil es tener la certeza de averiguar cómo se sienten y cómo lo

regulan. Es el fin de las emociones: la adaptación; por tanto, ésa es la razón por la que diferentes investigadores resaltan el tema de adaptación en la RdE. (p. 18).

Al acompañar a Atento en explorar alrededor de sus sentimientos durante las tres primeras etapas de su vida, él pudo expresarse y mostrar cómo se sentía y principalmente en dónde quedaba parado él mismo respecto a lo que quiere, de ahí que se consideró pertinente mostrar un extracto un poco más largo de la entrevista:

F- Y poderlo comentar. La tercera tiene que ver con identificar emociones un poquito más, ya enumeraste como los acontecimientos, ya vimos a través de las etapas de tu vida y aquí ya la tercera pregunta el foco está sobre todo en las emociones identificadas que te hayan surgido eeh...

F- Alrededor de la elección de tu carrera y de decir “oijole, ijole, este, no sé igual y no era esto lo que yo quería, quisiera cambiar”. Sobre todo ¿qué emociones? Cuando empiezas a tener conciencia de...

At- Mmmm... emociones, emociones pues, tristeza...

F- Mju.

At- Un poco enojo, confusión, decepción ahh... miedo.

F- Y de estas... tristeza, confusión, enojo, miedo... ¿Si te detienes un poquito en cada una? Como tú quieras, primero a lo mejor la que más sientes. ¿Cómo la podrías describir un poquito más? O... en este momento si evocas por ejemplo decir el miedo, como ¿dónde lo sientes y qué te mueve?

At- Miedo, pues en si miedo porque siempre pensé que era lo mío siempre me gustó mucho y así, miedo porque como siempre estuve así muy decidido, ahora no sé qué me gusta.

F- Mju.

At- No sé cómo... No sé si me explico, pues.

F- Sí, sí, sí te explicas, es como conocías algo e ibas tras lo conocido y de repente no conoces, como... ¿Miedo al desconocimiento?

At- Sí como me siento ignorante de mí mismo.

F- Ok. ¿Y si... describieras la tristeza?

At- Mmm... la tristeza, pues en si va muy de la mano con el miedo, pero tristeza pues de que en si no me conozco no sé qué me gusta, no sé qué quiero de mí, no puedo dar lo mejor de mí si no sé qué quiero ver.

F- Mju. Ok. Y eso te pone triste.

At- Sí. (At,E1,25-02-2020,94-114)

Al observar cómo Atento pone atención en describir sus sentimientos, se recuerda a Mestre donde menciona que "... algunos de nuestros trabajos ponen de manifiesto que los varones usan más las estrategias de RdE en la esfera de lo intrapersonal que en la de lo interpersonal, y las mujeres viceversa.", (2012, p.20).

Cuando a la joven Amable se le entrevistó, platicó respecto a los sentimientos surgidos en ella al tener que cambiar sus planes de carrera, frente a la interferencia parental que no le permitió seguir con él proyecto tras haberle dejado hacer trámites y solicitudes previos:

Pues me sentí perdida, me sentí desilusionada, estee, me sentía triste, estee, me sentía muy enojada, ehm, y ya. (Ríe). O sea, fue lo único que pensaba en seis meses, era el, el "trabajé para tanto, para no llegar a nada". O sea, sí, era como una desilusión a la vida, o sea era como el, estaba tan motivada tan feliz, tan realizada, y de la nada, fue como ya no. (Am,E1,25-02-2020,129).

A partir del acontecimiento de tener que abortar el proyecto de carrera inicial, y de expresar cómo ello la hizo sentir, Amable comparte respecto de que el resto de su vida que no tenía que ver con lo de estudios universitarios, también se le "derrumbó":

Entonces dije "ok, pues hago trámites para el próximo semestre". Este mientras trabajé y la verdad es que fueron seis meses de depresión, (ríe) o sea, sí como te digo, o sea, no sólo se derrumbó la escuela sino toda mi vida fuera entonces, este, fueron seis meses como difíciles. (Am,E1,25-02-2020, 119).

Llama la atención cómo Amable comparte que toda su vida se derrumbó paralelamente a su proyecto caído de inscripción a la carrera y universidad de su elección y esfuerzo de trabajo invertido, como si todo estuviera interconectado y al caerse una sección, todo lo demás fuera arrastrado con ella.

Mestre (2012) comenta en su libro, sobre la importancia de desarrollar la capacidad para regular nuestras emociones, como medio para interactuar de manera saludable con nuestro mundo interno y el externo, y durante el análisis de los contenidos de este trabajo con jóvenes, en específico dentro de la categoría de la emoción, se hace patente con Lista, que un acompañamiento de escucha, ayuda al reconocimiento de sentimientos y a la estabilización de los mismos después de tomar acción sobre lo que está ocasionando un bloqueo:

L- Pues para empezar sí como que ya hablándolo, expresándolo sí me quedo en paz y tranquila que creo que sí hice ps buena elección porque nunca había tenido esta oportunidad como hacer un retroceso de todo lo que me había pasado, nunca nadie me había preguntado o cómo lo viví o lo sentí entonces pues haciendo como esta pues vuelta a lo que fue desde entonces hasta ahora pues sí me siento pues muy calmada y cada vez...

F- Ah qué bueno.

L- Como que aseguro más el hecho de haber tomado, me siento más segura de haber tomado la decisión que tuve a pesar de todo ese proceso que sí fue muy complicado a nivel pues emocional y pues sí, siento que ps me voy tranquila de haberlo hablado y pues de que alguien más me escucha. (L,E1, 24-02-2020, 134-140).

Al haber hecho Lista el reconocimiento de sentimientos, y el viaje hacia atrás de lo que fue su experiencia, sus nuevas sensaciones de paz y tranquilidad que expresa en torno a su nueva elección de carrera y decisión de cambio, le brindan una nueva seguridad y la satisfacción de haberse sentido escuchada.

Después de haber reflexionado sobre los testimonios de los participantes en el taller, relacionando sus comentarios con lo que los autores que acompañaron el presente trabajo nos mostraron en sus textos, y para dar respuesta a una de las preguntas subsidiarias del apartado

número 5, resolvemos que las emociones de los jóvenes universitarios influyen o se hacen presentes de manera sobresaliente en el fenómeno de cambio de carrera, de tal suerte que atender a ello tomó protagonismo durante el análisis y prioridad en el orden de este apartado de resultados, ubicándolo en primer lugar.

9.2 Acompañamiento para el direccionamiento y la orientación.

Estar con la persona o ir junto a ella o a él, de manera que la simple acción de hacerse sentir a un lado en el proceso signifique específicamente en una relación de Enfoque Centrado en la Persona, "...presencia facilitadora que contribuya a crear el clima propicio para las condiciones que promuevan el despliegue del potencial constructivo.", (Barceló, 2003, p. 52.), es una definición de donde se parte para comprender el tipo de acompañamiento que se hizo en la presente intervención.

Como una acción de estar presente y dispuesto, encontrándose con la persona en una relación de apoyo frente a sus necesidades del momento requerido, la categoría que ahora introducimos y que resultó en una cuarta predominancia sobre las tres anteriores, se dividió a su vez en dos subcategorías: acompañamiento de escucha y comunicación, y acompañamiento de apoyo y orientación.

En el primer tipo de acompañamiento objeto de este trabajo, se considera que se lleva a cabo cuando, por parte de quien acompaña hay una escucha atenta y auténtica intención de comprensión, así como una acción de intercambio de expresiones entre los actores de la comunicación o interlocución. Este tipo de acompañamiento, durante la intervención de este proyecto, se realizó alrededor del taller de escucha y reflexión grupal denominado "Date cuenta y actualiza tu proyecto".

El segundo tipo de acompañamiento se expresa como algún tipo de sostén a modo de ayuda que favorece la ejecución y el desarrollo, o como una acción de posicionamiento o ubicación direccionada hacia alcanzar o lograr llegar a un punto deseable. Este tipo de acompañamiento no se ubica dentro de un contexto en específico o se presta de parte de unos actores definidos, sino que, aunque con relación a los jóvenes universitarios parte

principalmente del ámbito de lo familiar, puede darse en otros de tipo social, congregacional, sentimental, etcétera.

Específicamente con relación al presente trabajo, la acción de estar presente para el acompañamiento a jóvenes universitarios que cambiaron de carrera o están pensando hacerlo por encontrarse en un estado confuso o bloqueado en su crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional, la idea contempla una bidimensionalidad desde el momento en que se plantea trabajo en grupo a través de la forma taller. Una dimensión de acompañamiento está representada por la facilitadora, y la otra dimensión por los participantes mismos en el grupo del taller. “Se parte de la idea de que el grupo puede ser considerado como un lugar en donde las personas constituyen singularidades como fuerzas que se influyen mutuamente.”, (2003, p. 66). Y pueda ser que se “influyen mutuamente” y también se acompañan en el proceso de reconocer y darse cuenta en el compartir lo que a unos y otros les acontece.

El conflicto o situación de cambio de carrera que se ubica en un momento determinado de la etapa de desarrollo del joven en emergencia (Arnett, 2000), y por su inmediatez, es por lo que un acompañamiento en grupo resulta un evento orientador que ayuda a resolver un problema común, o como mejor lo menciona Schutz (2001): “Cuando un individuo tiene un gran conflicto interno, puede buscar, para orientarse, una influencia que no sea fuente de conflicto y le permita resolver su problema.”, (p. 107). Y aquí es que se ubica al joven universitario en conflicto alrededor del tema del cambio de carrera, que lo perturba, lo inquieta lo angustia e influye e involucra también a sus seres queridos, y en especial a su familia que de muchas maneras ha contribuido y colaborado a su desarrollo hasta este momento. Esta conexión familiar lo vincula de alguna forma a esa fuente de conflicto de la que habla Schutz, qué si bien significa una fuente de apoyo, otro recurso como un grupo de escucha podría ayudar a resolver su problema de toma decisión.

En el curso de la primera sesión del taller “Date cuenta y actualiza tu proyecto”, la joven universitaria de seudónimo Lista lo expresó de la siguiente manera:

Bueno yo creo que, como este tipo de grupos son muy importantes, pues no solo a nivel universidad, sino ps a nivel de todo este desarrollo educativo

de la persona, porque creo que el decidir una carrera es una decisión muy importante, no es cualquier cosa. (L,S1,12-02-20,195-196).

Resalta en el comentario, la importancia que Lista le da a los grupos para el desarrollo educativo de las personas en general y no sólo a los jóvenes en esta problemática, y esto es relevante para la permanencia y la persistencia de la aplicación de espacios y/o talleres de escucha y reflexión grupal como el de este trabajo, entendiendo que todo individuo nunca deja de aprender en todas las etapas de su vida. Ella misma también resalta otro detalle alrededor de la importancia de la formación de este grupo de acompañamiento cuando comentó:

“...y el hecho de queee pss personalmente no haya tenido como queee una orientación hacia dondee yo como persona quiero ir, pues siento que este tipo de talleres es importante como para compartir lo que me pasó a mi quee pues no no le pase a alguien más.”, (L,S1,12-02-2020, 205).

En el fragmento anterior, Lista vuelve a señalar otra importancia alrededor de tener un acompañamiento para compartir las propias experiencias para orientarse o reorientarse en su proyecto de vida, siendo esto, la falta del acompañamiento una necesidad no satisfecha y una problemática a la nos seguimos enfrentando, que no ha cambiado mucho a lo largo del tiempo, ya que Rogers (1964), lo menciona en su libro cuando explica cómo:

El estudiante que sigue los cursos universitarios habituales, y sobre todo los cursos obligatorios, tienden a encararlos como una experiencia en la que ha de permanecer pasivo o insatisfecho, o bien ambas cosas a la vez; es decir, vive una experiencia que, a su juicio, no guarda relación alguna con sus propios problemas (p. 252).

Es de llamar la atención, que a pesar de que el texto de Rogers data de más de medio siglo, expresa de manera vigente cómo los jóvenes universitarios muestran una actitud pasiva o insatisfecha al encarar sus cursos, y una desconexión debido a los problemas que cada uno experimenta en esta etapa específica de sus vidas, problemáticas que corrobora Constante, no tienen que ver con su vida académica, sino con problemas de otra índole y envergadura:

O sea sacar, bueno me ha pasado mucho también como que traes como muchos problemas detrás o de fondo que a lo mejor no necesariamente son lo

académico sino que no pues pasó, por un ejemplo, que me pelee con mi hermano, o, que pasó esto con un amigo o X razón no sé, entonces a lo mejor eso te puede estar como se podría decir a lo mejor como una piedrita en el pie, molestando entonces a lo mejor como sacar todas esas inquietudes o sea con alguien más, no necesariamente que te de alguna recomendación (C,S1,12-02-20,91-94).

Cabe notar que, en su discurso, Constante no busca un consejo o recomendación, sino alguien con quien sacar todas sus inquietudes que le están causando problemas. El Enfoque Centrado en la Persona con sus características de aceptación positiva incondicional y empatía sin recurrir a la consejería sino más bien a respuestas de escucha atenta que le reflejen, le haga un parafraseo o sintetice lo que el joven está compartiendo, se aplica entonces al tipo de relación requerida en este caso. Rogers propone que:

esta orientación no se limita necesariamente a los clientes que realizan la experiencia de la psicoterapia ni a los individuos que buscan una meta en la vida. Podría aplicarse también y con el mismo sentido a grupos, organizaciones o países, y en todos los casos, se obtendría el mismo tipo de gratificaciones (p. 164).

La manera como Amable entiende desde su perspectiva el acompañamiento, lo expresa en la segunda sesión del taller cuando dice: "...o sea, es el hecho pues de que pues si te está diciendo algo, lo escuchas; si te está pidiendo un apoyo, lo apoyas; o si es el hecho como de acompañamiento no sólo es [...]”, (Am,S2,19-02-20,49), lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia para ella de la escucha y de la atención a lo que el otro está necesitando. O en el caso de la estudiante Justo cuando expresó que este tipo de acompañamiento para reflexionar en torno al cambio de carrera que le facilitara la toma de decisión y elección acertada, era “justo a la medida”, (Jt,S2,19-02-20,226), porque quería algo que se adaptara a ella:

...entonces acá siento como que la gente piensa igual que yo y creo que eso influye porque a la hora que estás trabajando no solo es lo que estés haciendo

si no, esteee el lugar, a veces la gente te va a ayudar, entonces estee siento que me da apoyo, (Jt,S2,19-02-20,249).

El acompañamiento de Enfoque Centrado en la Persona, objeto de este trabajo en la intervención, muestra desde su inicio el potencial desarrollador que una actividad de este tipo puede significarle a alguien a cuyo flujo de energía y motivación vital se encuentra estancado. Vale la pena invertir, desde el interior de la casa académica, en detenerse a ofrecer un espacio de escucha y reflexión, toda vez que, desde la misma voz de los protagonistas de la intervención, se valora y aprecia la consideración de ser escuchado, y si esta voz sale del cuerpo de quien representa esperanza de transformación y cambio hacia un mejor desarrollo como lo son los jóvenes universitarios, tanto mejor.

Lo expresa la universitaria Lista, cuando en entrevista fenomenológica se le preguntó alrededor de las etapas de su vida (infancia, pubertad y adolescencia), los acontecimientos alrededor de su elección de carrera, el proceso que vivió hacia el cambio de carrera y las emociones identificadas en el curso de los eventos, manifestó la manera como el haberlo podido hablar y que alguien la haya escuchado, le ayudó a confirmar sobre su elección (de carrera):

Pues para empezar sí como que ya hablándolo, expresándolo sí me quedo en paz y tranquila que creo que sí hice ps buena elección porque nunca había tenido esta oportunidad como hacer un retroceso de todo lo que me había pasado, nunca nadie me había preguntado o cómo lo viví o lo sentí entonces pues haciendo como esta pues vuelta a lo que fue desde entonces hasta ahora pues sí me siento pues muy calmada y cada vez... (L,E1,24-02-20,134-137).

y pues sí, siento que ps me voy tranquila de haberlo hablado y pues de que alguien más me escucha. Como que aseguro más el hecho de haber tomado, me siento más segura de haber tomado la decisión que tuve, (L,E1,24-02-20,139,140 y142).

Entonces, parece que cobran vida y se salen del texto las palabras de Rogers (1964) cuando menciona que la persona acompañada: “Comienza a parecerse a la persona que quería

ser y se valora más; se tiene más confianza y adquiere mayor capacidad de adoptar sus propias decisiones”, (p. 43).

En la experiencia de Lista que ya había experimentado los eventos previos de cambio de carrera, toma de decisiones con base a expectativas ajenas, vivencia de momentos frustrantes que descalificaron su inteligencia y la confrontación de sus miedos y culpas tomando responsabilidad personal de sus acciones, se puede observar cómo ella valoró el haber sido escuchada. Entonces se hace presente otro momento de cobro de vida del texto de Rogers que asegura que la persona poco a poco empieza a dejar de ocultar su verdadero sí mismo, para a la vez empezar a vivir menos de acuerdo a las expectativas de los demás, sintiendo su proceso de cambio de manera libre y fluido así como es, en “...apertura confiada a lo que sucede en su interior...” (p.163), aprendiendo a la vez a escucharse a sí mismo.

En los párrafos anteriores se habló de un acompañamiento desde el interior de la casa académica (objeto de estudio de esta intervención), y por decir fuera del ambiente donde principalmente se estaba gestando el problema para la toma de decisión sobre la elección de carrera por el joven universitario, que ha decir de los testimonios de los participantes, y a pesar del apoyo parental, se estaba dando dentro de la familia. Y aquí se observa una dicotomía al poder ser la misma familia un agente acompañador del proceso del cambio de carrera, siempre y cuando como lo menciona Lafarga (2014), se respete la autodeterminación de la persona. Lafarga también menciona que cualquier tipo de acompañamiento según sea su planteamiento (técnico o conceptual) con las características del ECP, facilita el crecimiento.

El joven universitario Alex que experimentó no sólo cambio de carrera sino de casa de estudios, comentó en entrevista cómo fue que le sirvió el apoyo parental durante su proceso: “Estee... pero en sí, pues ahorita estoy feliz; el cambio, estee... pues te digo mis papás me ayudaron muchísimo, eso me sirvió mucho. Yo no sé qué hubiera hecho si me hubieran dicho, no, no te puedes cambiar.”, (AI,ED,08-03-18,36). El acompañamiento en este caso se presentó en forma de ayuda, en la manera como sus padres no le restringieron el cambio.

En otro caso parecido, el joven universitario Motivador, expresó el apoyo que sus padres le brindaron: “O sea nadie, no es como que mis papás me están diciendo ‘órale, ya termina algo o sea...’. Yo el apoyo de mis papás, los tengo. (M,E1,26-02-20,105). Y sigue:

Básicamente es eso, porque mis papás me dicen o sea “el tiempo lo tienes, o sea, tienes veintitrés años, o sea, nada más, lo importante es que busques algo que te guste y así el tiempo ni te va a importar o sea... Solo vas a disfrutar tanto que dinero, tiempo y todo va a pasar igual o sea, (M,E1,26-02-20,181).

Motivador reflexiona y comparte alrededor del hecho que sus papás le hacen saber que no hay prisa o que tiene tiempo, por la edad que tiene a sus 23 años; que le hacen saber que lo más importante es que algo le guste y que todo lo demás vendrá natural. O sea, que en el momento de la entrevista, Motivador expresaba el apoyo que en el testimonio anterior de Alex dijo que sus papás le dieron, y por esos dos comentarios, entendemos que la posición de los padres en estos dos casos es de saber a sus hijos contentos con lo que hagan.

También Atento que vivía con su mamá al momento de la entrevista, estando sus padres en separación, recibió un tipo parecido de apoyo por parte de mamá y papá expresándolo de la siguiente manera:

Ahh me siento, ahh lo vivo, siento que acompañado porque le dicho a mi mamá y me dijo que si quiero y que si no sé, que si todavía no sé qué me gusta, puedo irme a trabajar, o sea, es más bien como... me siento comprendido pues. (At,E1,25-02-20,138).

Mi papá, me dijo que está bien que no hay problema que si no es lo que me gusta porque pues es a lo que me voy a dedicar. Y me siento también acompañado porque pues Justa...

...está en exactamente la misma situación, o sea, ingeniería química no sé qué carrera... bueno ella sí está como más decidida a algo más, pero estamos más o menos en lo mismo y los dos venimos al curso. O sea, sí me siento como apoyado y acompañado. (At,E1,25-02-20,141,142 y 144).

En el último párrafo, Atento menciona a Justa, que es su amiga y participante también del taller de “Date cuenta y actualiza tu proyecto”, con quien se siente apoyado y acompañado por encontrarse en la misma circunstancia de intención de cambio de carrera.

Estos dos testimonios de Motivador y Atento, nos llevan a recordar lo que Barreno (2011) mencionó en su artículo sobre lo que es la orientación vocacional: un manejo o conducción con plan y consenso por el mismo joven en la búsqueda de su propia profesión ideal, y que se ha de centrar en su ser integral sobre las directrices necesarias para alcanzar la realización y satisfacción personal, más que en el rendimiento o productividad sobre el trabajo. El acompañamiento orientador y de apoyo, que tras el decir de los jóvenes hacían sus padres en comunicación con ellos, hacen referencia al tema de la satisfacción personal al mencionar las palabras: “que sea que te guste”, “que lo disfrutes tanto”, etcétera.

Por otro lado, y observando un tipo de acompañamiento social con una influencia que a decir de la misma protagonista le hace “no saber”, es decir, no proporcionarle información o conocimiento, se traduce en una comunicación de tipo confusa y que no abona a la orientación de la joven. Amable lo platica en entrevista de la siguiente manera: “Entonces dije: “¿Aquí dónde voy a conseguir eso? O sea, ni de broma.” Entonces me puse a buscar y todo mundo de “pues métete a esto mientras y así”. (A,E1,25-02-20,115).

En otro momento más adelante en la entrevista, Amable comparte el diálogo interno que estableció consigo misma, tratando de resolver su conflicto frente a una carrera a la que se había inscrito que tampoco le gustaba, satisfacía o llenaba sus expectativas:

entonces ya fue como “pero pues ¿qué voy a hacer? Este ya mejor me quedo aquí”. Y ya empecé a hablar con personas y todo mundo como de “pues cámbiate”, o sea, pues sí equis. Otras personas eran como “pues ya estás aquí, ¿ya para qué te cambias? Y era como pues no, o sea, no sé. (A,E1,25-02-20,147).

Se puede leer claramente cómo Amable busca el consejo de personas con las que habla; unas le dicen que se cambie, y otras que ya se quede ahí, lo que sólo parece resultarle en no saber qué hacer. Este ejemplo nos lleva a constatar que si el tipo de relación de acompañamiento no conlleva las características en donde la persona pueda descubrir en “sí mismo la capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esa manera producir el cambio y el desarrollo individual...”, (Rogers, 1964, p. 40), entonces no es un tipo de

acompañamiento ideal para la persona y sería mejor no procurarlo, ya que sólo confunde más. Rogers mismo y más adelante en su libro, nos comparte sus estudios con estudiantes universitarios, cuando éstos ven una experiencia y la utilizan de manera correcta para resolver los problemas que les preocupan o interesan: "...hay una asombrosa sensación de libertad y un verdadero progreso" (p.252). Tal es el caso de Lista, joven participante en el taller "Date cuenta y actualiza tu proyecto", que decidió participar para compartir su experiencia y que pudiera ser de utilidad para otros jóvenes que como ella, pasó por la dolorosa etapa de su vida en que experimentó culpa y baja autoestima frente a una decisión de carrera tomada con irresponsabilidad (según sus palabras), poca consciencia e interés, y que le llevó a un desgaste emocional y material que se podría haber evitado con un adecuado acompañamiento de sí misma. Entonces volvemos al texto de Rogers que nos explica cómo y después de una oportunidad de ser escuchado y acompañado a través de una relación con las características del ECP, se detona la tendencia actualizante y: "se pone de manifiesto en la capacidad del individuo –en este estudio el joven universitario- para comprender aquellos aspectos de su vida y de sí mismo que le provocan dolor o insatisfacción", (p.42).

Para terminar este apartado de categoría de acompañamiento, nos quedamos con que: "Facilitar un proceso de crecimiento es también, como en psicoterapia, acompañar en el camino de recuperación de la salud emocional que va pasando de la disfuncionalidad hacia la armonía interior", (Lafarga, 2014), con la certeza de que las características de la relación planteada por el ECP, puede brindar a través del acompañamiento, la activación que el joven universitario en situación de cambio de carrera necesita, para desbloquear el fluir de sus deseos e intereses de vida profesional.

Y haciendo una conexión del comentario anterior con la primera pregunta subsidiaria de este trabajo que tiene que ver con el sentido en que la presión de la familia y los amigos influye en su toma de decisiones, se resalta el tema alrededor del acompañamiento y cómo éste, como proceso de crecimiento y no de presión, sirve más para la tendencia de la actualización venga de familiar, amigo, docente o institución, pero de manera atenta, empática y congruente a la persona.

9.3 Consciencia: ejercicio básico del autoconocimiento

Estas dos categorías que sobresalieron en los datos en segundo y tercer lugar, se decidió analizarlas juntas y de alguna manera fusionarlas por considerar que, para hacer un proceso de autoconocimiento se requiere tener consciencia de sí mismo.

Definiendo el autoconocimiento como la capacidad o facultad que tiene el ser humano para comprender por medio de la razón, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de sí mismo, así como de percibir estímulos mediante el cuerpo y de tener consciencia de su existencia y de lo que le rodea, entenderemos el por qué Rogers (1985) explicó que la consciencia de sí mismo se expresa tanto del concepto coherente y organizado de lo que la persona percibe de las características del yo, como de las percepciones de las relaciones de ese yo para con los otros, tomando en cuenta también los diversos aspectos de su vida. De igual manera la consciencia de sí mismo contempla los valores que la persona les asigna a sus percepciones relacionales. En Rogers (1985) también encontramos la explicación para el término yo o concepto del yo, cuando se va a hablar de la imagen que la persona tiene de sí misma.

A partir del ejercicio reflexivo personal consciente en torno al sí mismo para la identificación de rasgos y cualidades de la integralidad personal, se podrá entonces, observar los conjuntos de maneras y competencias particulares, que le permitan a la persona estar preparada para crecer, aprender, comportarse, relacionarse y enfrentar retos y situaciones: a eso le llamamos habilidades y aptitudes. De la misma manera y gracias al ejercicio reflexivo, se podrán observar los faltantes, las carencias y los impulsos de hacer algo que se requiera para dirigirse a una mejor condición, y éstos se presentarán en la persona como los elementos tangibles o intangibles que, de atenderlos y satisfacerlos, le permitan manejar situaciones. A dichos elementos les llamaremos: generadores de necesidades y recursos.

Sumergiéndonos un poco más en el tema de la consciencia que ayudará en el proceso de autoconocimiento, la entendemos entonces como la capacidad de percibir la propia existencia y la de los demás; estado presente, observante y atento de los acontecimientos tanto del interior como del exterior de la persona con relación a sí y al entorno, representación simbólica de una parte de nuestra experiencia (Rogers, 1985).

Qué tanto sabemos de nosotros mismos y acerca de lo que nos mueve o nos detiene; de lo que motiva nuestra creatividad, nos pone en un estado de gozo, y dónde o con quién nos sentimos como pez en el agua, o de aquello en donde por el contrario nos ahogamos o nos sentimos inseguros y nos hace sentir incomodidad o malestar, será al final lo que defina nuestro autoconocimiento. Es reconocer cuando algo nos puede llevar a luchar, o a huir. Es dar cuenta de lo que me paraliza y sobre lo que siento debilidad. Es saber de nuestros gustos, aptitudes e intereses, así como de nuestras necesidades, carencias o deficiencias, es lo que influye en el conocimiento de nuestro sí mismo, a partir de nuestro propio marco de referencia interno; eso es a grandes rasgos lo que sería el autoconocimiento.

Sobre la reflexión de lo del párrafo anterior y quizás movidos por el avance del trabajo de análisis de datos, se podría pensar que los jóvenes en adultez emergente saben poco de ellos, y surge la duda y a la vez la pregunta acerca de: ¿qué tan conscientes son los jóvenes y qué tanto saben de sí mismos?

Durante las sesiones del taller de “Date cuenta y actualiza tu proyecto”, algunos de los estudiantes universitarios expresaron lo poco que se conocen y lo que hacen para lograr saber cómo son. En cuanto a la consciencia de sí, Atento expresó en entrevista particular: “Sí como me siento ignorante de mí mismo” (At, E1,25-02-2020,108). Esta expresión la realizó después de estar conversando con la entrevistadora respecto al reconocer sentir miedo y tristeza de no saber qué le gusta, cuando antes de su etapa universitaria sí creía saberlo. Atento decía también que sentía miedo de no conocerse realmente a sí mismo, y de que, al no conocerse, y no saber qué le gusta, por consiguiente no sabe qué quiere de sí mismo y en esas condiciones no puede dar lo mejor de él, si tampoco sabe qué quiere ver (At, E1,25-02-2020,110-112).

Más adelante en la entrevista, Atento toca sus emociones al expresar sus sentimientos de enojo y decepción con relación al conocimiento (o más bien, desconocimiento) de sí: “...decepción y enojo, pues por lo mismo porque no sé qué quiero, no sé qué soy no sé qué me gusta” (At,E1,25-02-2020,124-125).

Cuando casi al final de la entrevista la facilitadora le preguntó cómo se sentía con respecto al momento presente del taller y de la entrevista, Atento respondió:

Me siento eh... ¿cómo me siento? Pues me siento bien conmigo mismo, por haber tomado la convocatoria, por pues haber venido ahh... a hablar con usted porque no me gusta tanto hablar con las demás personas. O sea, me gusta más como uno a uno (At,E1,25-02-2020,153-154).

Atento se inscribió libre y voluntariamente al taller grupal de escucha y reflexión en torno al tema de cambio de carrera, recibió los lineamientos, y participó del encuadre de las sesiones. No se sabía nada de él ni se le conocía al igual que a los demás participantes. Aunque su manera de socializar se presentaba de manera normal igual que el resto, sí fue perfilando una actitud más hacia adentro, mostrándose reservado y callado. Siguió participando en grupo, sin embargo, también expresó a este punto final en diálogo con la facilitadora que:

At- No me gusta hablar en grupos, y me siento más escuchado uno a uno con usted. Y, no es que no me sienta escuchado allá, pero no sé, no, no me gusta... tanto.

F- Había alguien que conocías, pero todos los demás apenas eran conocidos para ti.

At- Ah no hasta con Justa, aunque Justa sea parte del grupo aun así se siente como raro, no me gustan cosas en grupos.

F- Cuando piensas que no te gusta, ¿Por qué crees que no te guste?

At- Mmm no sé, nunca me ha gustado hablar en grupos, por ejemplo, en las clases no participo, cosas así. Ahora, ni si quiera es de participar, hablar de mí mismo, pues menos.

F- Ajá. Ok. Entonces no te gusta hablar de ti mismo y no te gusta hablar en grupo en general.

At- Mmm. Hablar de mí mismo en grupo.

F- Ok. Pero hablar de ti mismo en particular sí, sí te gusta.

At- Sí, bueno, no me gusta, pero no me incómoda/ disgusta tanto. (At,E1,25-02-2020,158-170).

Recordando a Rogers (1985) donde explicó y se repite tal cual como se mencionó al principio del apartado, que la consciencia de sí mismo se expresa como el concepto coherente y organizado de lo que la persona percibe de las características del yo, y como de las percepciones de las relaciones de ese yo para con los otros, se puede constatar en este fragmento de entrevista con Atento, cierta incoherencia en el momento en el que él se inscribe a un taller de escucha y reflexión grupal, en donde, por las características del tipo de evento, se va a trabajar compartiendo (hablando y escuchando) con otros, pero cuando Atento analiza en entrevista el ejercicio del grupo, expresa que no le gusta “hablar de sí mismo en grupo”. Dice en un momento, que nunca le ha gustado hablar en grupos y que en las clases no participa y en “cosas así”. Ese aspecto de sí mismo, Atento expresa reconocerlo, y de alguna manera reconoce también su necesidad alrededor del tema del cambio de carrera. A pesar de reconocer no gustarle hablar de sí mismo en grupo, se inscribe a uno en modalidad de taller, y de ahí se recuerda aquello de la desorganización que habla Rogers (1985).

Después de la quinta sesión del taller, Atento avisó a la facilitadora que no asistiría más al trabajo en grupo, aunque dijo que sí estaría dispuesto a entrevistas particulares. Analizando este aspecto, Atento mostró coherencia finalmente entre reconocer en él no gustarle hablar de sí mismo en grupo, y por consiguiente darse de baja del taller grupal. La decisión de no asistir más al trabajo en grupo vino después de haber tenido la entrevista particular, lo que nos lleva a pensar que la posibilidad de haber sido atendido sobre alguna inquietud o molestia que Atento traía en su interior, facilitó alguna reflexión en él sobre lo que le gusta y lo que no le gusta. Se hizo cargo de manera responsable, hablando al respecto con la facilitadora, dando aviso, y haciendo uso del derecho de poder retirarse en el momento deseado.

La consciencia tiene que ver entonces con el conocimiento y reconocimiento de la propia existencia, de los estados y de los actos propios como la base hacia la responsabilidad; es decir, del hacerse cargo de la propia persona y vida. Es darse cuenta, en el momento y lugar presente, de que se da cuenta de lo que está sucediendo en el sí mismo, y poder expresarlo de alguna manera, fluyendo desde el interior de la persona y hacia el exterior en

las relaciones con otros. Sobre esta última idea aterriza Sutton (2016) cuando menciona que la consciencia de sí podría ser ampliamente definida al grado en que las personas son conscientemente conscientes (valga la redundancia) de sus estados internos, de sus interacciones y de sus relaciones con otros, (p. 646), y lo refiere la joven estudiante Lista, cuando compartió en la primera sesión del taller, los sentimientos de culpa hacia sí misma por no haber tomado la responsabilidad sobre su elección de carrera siguiendo las sugerencias de su papá. Lo anterior se mencionó en el apartado del análisis de las emociones, pero en éste del autoconocimiento, se retoma por la razón de que ella explica qué fue de lo que ahora se da cuenta y que sucedió, que le generaron también sentimientos de culpa hacia su papá:

...o sea básicamente es como si me hubiera descrito que yo sirvo para esa carrera y nada más para esa carrera y yo me lo creí, cuando pues después me di cuenta que no era así, y la culpa hacia mí misma por nooo, o sea, dónde estaba yo en ese momento, dónde estaba mi consciencia en ese momento, ps mi grado de consciencia no es igual de la que tenía hace años cuando me cambié de carrera, (L,S1,12-02-2020,224).

Lista se cuestiona acerca del dónde se encontraba su consciencia en aquel momento inicial de elección de carrera, en donde creyó que ella sólo servía para esa carrera que escogió de primera instancia. Se preguntaba en qué lugar se encontraban ella misma y su consciencia, y compartió que su grado de consciencia en aquel momento no era el mismo que el de ahora, como si en el presente ella tuviera un desarrollo.

Poco más adelante en la sesión, Lista reconoce estar tomando decisiones por ella misma y respecto a lo que ella quiere, lo que nos lleva a pensar que conoce y sabe sus preferencias y actúa en consecuencia de ello: "...y pues ahora siento que sí estee, ya estoy como que tomando más como decisiones por mí misma y que estoy en la carrera donde yo quiero estar.", (L,S1,12-02-2020,228-229). También comenta que tuvo un proceso de consciencia y menciona el afrontar su realidad de maduración: "Sí. Sí pues sí, to fue un proceso de que me di como tope como de enfre de afrontarme con la realidad porque ps ya no soy, o sea, me di cuenta de que ya no soy una niña" (L,S1,12-02-2020,231). Lista menciona lo anterior como diciendo ya soy mayor y enfrento la realidad como tal y no más como una niña.

Haciendo una recolección también de lo que Rogers (1985) y Sutton (2016) nos enseñan sobre las percepciones, la consciencia de sí y de la interacción con otros, analizamos un fragmento de lo que el estudiante Constante en una actividad en pareja con Motivador que lo parafraseó le dijo que éste:

...más con gente, y no sólo, no sólo pasarla ahí a solas. Entonces sí me gustaría como que aprender a vivir más los momentos. Así, digo, no, pues en un momento escolar le dedico a la escuela o un momento a hacer deporte o en un momento a los amigos, o un momento de ir a la iglesia, o un momento de lo que sea. Como que sí aprender a, a vivir el momento, disfrutarlo y no estar pensando nomás vivir el día, ¿sabes? Hacer eso, y, o sea, pues para hacer eso tengo que como organizar mis tiempos, de saber qué, qué puedo dejar para después, qué tengo que hacer en ese día, por lo que sí, es más, más... Y para eso, te digo, tendría que controlar más mis emociones, yo creo, estaría chido...”, (M,S5,11-03-2020,140).

Cabe aclarar aquí, que, aunque la cita refiere a “M”, la frase la dijo Constante, y en ella expresa su deseo de saberse organizar para aprender a vivir mejor los momentos y pasarlos más con gente y no solo; no sólo pasarla ahí a solas, lo que nos muestra la importancia de su reflexión respecto a relacionarse con otros al tiempo de organizar sus actividades personales. Constante hacía consciencia con esta reflexión compartida de lo que le gustaría hacer.

El tema de saber qué hacer, salió durante el análisis en varias ocasiones expresando una preocupación en los jóvenes respecto al saber qué hacer y qué no hacer. Lo siguiente lo volvió a referir Motivador en la actividad en pareja donde éste, parafraseando a Constante dentro de la sesión 5, se platicaban cómo se encontraban ese día: “Ehm, pues, en la escuela me ha ido bien pero creo que le puedo echar más ganas, creo que como que queda en mí como, pues saber qué hacer y saber qué no hacer.”, (M,S5,11-03-2020,140).

A su vez Motivador, pero ya en entrevista particular comparte a la facilitadora que:

...como que, sí como que después de esta plática como que me estoy dando cuenta principalmente, o sea podía hacer cualquier cosa y no me preocupaba si no salía como era pero ahora o sea, neta es como la presión del tiempo y ya ganar mi dinero o sea es lo único que me trae así como... (M,E1,26-02-

2020,203-204). Sí, y hace poco fui a una terapia y, o pues yo planteaba eso de que no pues no, yo tengo la presión del tiempo y dinero y pues me hicieron una pregunta me dijeron “no pues ¿Ok, pues cuánto dinero necesitas? ¿Y para qué lo quieres, pues?” Y pues me quedé sin palabras, o sea, en realidad, siento la presión y todo, y me hicieron esas preguntas y es como de “pues, ¿para qué quiero el dinero? (M,E1,26-02-2020,206).

Dice Motivador que después de la plática, se da cuenta respecto al poder hacer cualquier cosa, y que en terapia se hizo planteamientos sobre los que después se hacía preguntas, específicamente en torno a temas del tiempo y el dinero, lo que nos lleva a recordar lo que Gómez (2015) en nuestro marco teórico nos hizo entender respecto a la juventud como una construcción social en su paso a la edad adulta, reflexionando o preocupándose sobre los temas de independencia económica mediante el trabajo remunerado, el establecimiento de una pareja con proyecciones de largo plazo, y la expectativa de hijos. Aunque en la entrevista Motivador dice quedarse sin palabras, como no sabiendo qué decir al respecto, sí menciona el tema del dinero y la presión del tiempo como una preocupación.

Frente a una pregunta que surge a partir de este análisis respecto a ¿qué es lo que mueve a los jóvenes en esta etapa de su vida?, nos referimos a López (2016), que menciona en lo general de cualquier individuo respecto a que la motivación es el resultado de la interacción de procesos internos y procesos externos. López en su artículo explica que:

los procesos internos son los que facilitan que el sujeto realice las tareas al darle una sensación de competencia que potencia su autodeterminación para conseguir una meta; los segundos, los externos, son de carácter ambiental y vienen potenciados desde entornos familiares, educativos... funcionando como reforzadores para la realización de la tarea” (p. 998).

La sensación de competencia en los procesos internos del sujeto que es lo que lo moverá a la obtención de metas, así como los procesos externos potenciados a través de las relaciones en sus entornos familiares y educativos, son en este caso de análisis del joven universitario, determinantes e influyentes alrededor del autoconocimiento. Y, ¿por qué es importante identificar las metas y los factores motivacionales?, Mosquera (2016) nos lo explicó también, que sirve porque:

es determinante en la configuración de la estructura mental y organizacional de los individuos, porque les permiten desempeñarse con éxito, aún con los errores o aciertos que tengan, dando lugar al éxito o fracaso de los futuros profesionales, empresarios, padres o empleados, tanto individual como colectivamente (p. 207).

Y si es determinante para los individuos en general, más aún leyendo el párrafo anterior respecto a los futuros profesionales, etcétera, pensamos específicamente en los estudiantes universitarios, jóvenes en construcción personal y social, sujetos de este trabajo.

Constante expresa algo de una manera poco clara y en algunos momentos inaudible (se expresa con los puntos suspensivos y entre paréntesis), pero que muestra que se da cuenta y que es consciente sobre los recursos que el cree necesitar, como las armas y dice:

...y que tenemos que tener nuestros propios (...), entonces que pues realmente es como tomar esas armas y pues es lo que yo quiero, es lo que a mí me gusta y tu darle cuenta porque por más listo que seas a lo mejor si te ponen Ingeniería (...) o muy padre, a lo mejor tus habilidades no (...) entonces pues dices no (...) o sea focalizar tus habilidades (C,S2,19-02-2020,99-101).

Desde la primera sesión del taller, Constante compartió su idea de que no necesariamente se requería ser muy bueno en algo como para tener éxito en la vida, sino la perseverancia y la consistencia sobre una práctica, y que por esa manera de pensar y de conocer que él era así, se había puesto como seudónimo Constante. De alguna manera se hacía consciente y conocedor de que si tus habilidades no eran para Ingeniería por ejemplo, y si mejor focalizabas tus habilidades, estarías mejor ubicado. Nos quedaba claro en el grupo que este era su caso del que estaba hablando y como que le ayudaba exteriorizarlo para convencerse a sí mismo de hacer el cambio de Ingeniería en Biotecnología, hacia una carrera menos complicada para él en cuanto a las matemáticas que tanto estaba reprobando.

Justa por su parte y en entrevista particular, respondió al preguntarle lo que significaba para ella el proceso de reflexión sobre su cambio deseado de carrera, que:

Pues es un proceso como de descubrirte, porque es un proceso de volver a pensar desde lo básico: “¿Qué te gusta? ¿Para qué eres bueno?” “¿Qué quieres hacer con tu vida?” Porque es volver a replantearte todas las cosas que creías conocer a lo mejor de ti mismo, hacer exámenes de conciencia de reflexión

sobre ti, de cómo te ves, qué quieres en tu futuro para así poder tomar la mejor decisión. Es un proceso así de descubrirte y de intentar no pensar en el mundo, sino más bien como encerrarte e intentar pensar en lo que tú quieres, aunque es muy difícil dejar de lado las opiniones, pero sí es un proceso como así, reflexivo. (J,E1,25-02-2020,53-55).

Replantearse todo de nuevo y hacer exámenes de consciencia como lo menciona Justa, lleva a descubrirse a sí mismo y a pensar no en el mundo sino en lo que tú quieres, procurando dejar de lado las opiniones de los demás.

Durante la sesión número 3 del taller, se les presentó a los jóvenes el estudio de La Rueda de la Conciencia (Pfeiffer & Jones, 1976), además de arrancar con una meditación de relajación previa, y cabe mencionar como un último elemento de análisis, lo comentado por la estudiante Amable:

...pues creo que depende ¿no? o sea, me voy a voy a decir una verdad mía en este momento, cuando estabas explicando lo del círculo (de la Conciencia), me fui, o sea, nooo, me fui en mis pensamientos, pero agarre la onda cuando dije como de que: “o sea, te interesa”, peroooo, eso fue como ya al final o sea si lo entendí y todo, porque lo explicaste muy bien, pero casi toda la explicación me vi como en el limbo, o sea no en el limbo, pero estaba como super llena deee de pensamientos...que no estaba estando ni los pensamientos, ni lo que estabas explicando, y ya ahí yo sola dije: “a ver, qué estás haciendo”, y me regresé del limbo, o sea, diciendo lo que dice Motivador, sí es muy común que pase algo como negativo porque es como una cachetada, pero no, yo siento que no debemos de llegar a esos extremos, o sea, como decir: “a ver”, el concentrarme y el decir “a ver estoy aquí estoy parado tengo que estar como presente en lo que estoy haciendo”, porque si no, o sea, se te va la vida, o sea, realmente se te va la vida pensando en o en el pasado o en el futuro y al final no estás ni en el presente, o sea” (Am,S3,26-02-2020,272-278).

Y entonces volvemos al principio de este análisis en torno al autoconocimiento y la consciencia, sobre lo que nos dijo Rogers (1985) respecto de la capacidad de percibir la propia existencia y la de los demás; estado presente, observante y atento de los acontecimientos tanto del interior como del exterior de la persona con relación a sí y al

entorno, a través de, como lo mencionó Justa de un “examen de consciencia”, o como lo expresó Amable al concentrarse, detenerse a “ver” y decir: “estoy aquí parada y tengo que estar presente en lo que estoy haciendo porque si no, se me va la vida”, (A,S3,26-02-2020,278). En su trabajo, Martín-Durán (2019) lo dijo cuando trataba el tema de la meditación Vipassana que enseñaba a los jóvenes a aprender a: “...estar ‘con lo que hay’. Una parte de la disciplina es no apegarse a estados mentales o físicos. Todo, absolutamente todo, es impermanente: surge, se manifiesta y luego se desvanece” (p. 20).

Después de estas conclusiones en torno al ejercicio básico de la consciencia para el autoconocimiento, y volviendo atrás a la segunda pregunta subsidiaria de este trabajo en el apartado 5, que cuestiona alrededor del desconocimiento de habilidades y aptitudes como uno de los causantes de insatisfacción sobre la elección de carrera, que lleva a algunos jóvenes universitarios a dejar una carrera por otra, nos atrevemos a responder que si no se tiene el autoconocimiento básico, porque para empezar no se tiene consciencia del sí mismo, tampoco habría el reconocimiento de los recursos necesarios para enfrentar una elección; de ahí la pertinencia de este tema.

Cierre conclusivo

Estar en el momento presente, y así evitar el juego del ego que nos lleva de atrás para adelante, con depresión a veces de lo que hemos dejado atrás en los alegres días de la infancia y de la juventud, o con angustia en ocasiones pensando en lo que nos depara el futuro que es incierto, es algo de lo que se reflexiona puede ayudar en atender lo que realmente es relevante: lo que el día trae consigo. Ese día sólo como un paso a la vez, y con sus emociones poco a poco, aprendiendo a sentirlas, conocerlas y acompañarlas, sacándoles todo el provecho para el que existen. Porque hemos aprendido a través de este análisis, que las emociones, si las acompañamos de manera correcta y con orientación, nos pueden llevar a una conciencia renovada y a un mejor conocimiento de nosotros mismos.

Pablo D’Ors en su Biografía del Silencio (2012), dice que: “Ahora diría incluso que cualquier experiencia, aun la de apariencia más inocente, suele ser demasiado vertiginosa para el alma humana, que sólo se alimenta si el ritmo de los que se le brinda es pausado”, (p. 16). Entonces, se añadiría que, a las emociones, con un buen acompañamiento de consciencia y autoconocimiento, mejor hacerlo con calma.

X. Conclusiones

Antes de proceder a presentar las conclusiones a las que se llegaron tras el análisis de los datos arrojados por cada una de las tres categorías predominantes de la intervención, nos atrevemos de manera breve a recordar sobre los aspectos teóricos que fueron anclando este trabajo.

En primer lugar, se reconoce que en una etapa muy temprana de la observación alrededor del tema de cambio de carrera e indagando sobre el estado de la cuestión, había temas que se apreciaban con cierta presencia mas no protagonismo. Tal fue el caso de las emociones en los jóvenes en adultez emergente, y recordando de manera muy presente que las emociones son lo que le da el sentido y orientación, así como generan los vínculos y construyen los puentes entre las relaciones íntimas y sociales del ser, hacia el final del trabajo se le dota a esta categoría y tema, de la centralidad e importancia que merece.

Por lo contundente de la aparición de éstas durante el trabajo de análisis de datos, nos atreveríamos a concluir que este apartado, que en el orden del estudio en el marco teórico figuraba en último lugar, debería de ser ascendido al primer punto de partida por su relevancia, ya que como mencionó Rogers (1964), el universitario muchas veces enfrenta su experiencia estudiantil de una forma que lo que está viviendo en ese ámbito, no necesariamente guarda relación con su vida y acontecimientos fuera de la universidad; es decir que, la forma pasiva, confusa, apática o insatisfecha en que en muchos casos jóvenes en esta etapa de su formación profesional se encuentran, se debe a que hay una falta de relación entre sus problemas y preocupaciones de vida hacia el interior de sus personas, y los problemas que pretenden ser resueltos con la elección de sus cursos y carreras.

En otras palabras, cómo hacer todo al mismo tiempo, cuando ingresan a la universidad para adquirir una formación académica específica que los prepare profesionalmente hacia el exterior de una vida laboral adulta dentro de un área específica, y proporcione las bases de su proyecto de vida, y al mismo tiempo su vida personal intensa y su formación hacia el interior de su adultez emergente (Arnett, 2000), demanda además otro tipo de atención por su juventud e inmadurez.

El texto de Rogers (1964) de hace casi medio siglo, se encuentra vigente cuando se observa a los jóvenes a través de las emociones-sentimientos expresadas durante las entrevistas con las y los jóvenes del taller de “Date cuenta y actualiza tu proyecto”, con una actitud pasiva e insatisfecha, cuando expresaban el estar viviendo sobre los intereses de otros y no de los propios, los que los hacía parecer con flojera, no motivados, sin mucha intervención (pasivos) y desorientados.

Las preocupaciones personales, problemas del momento e inquietudes del mundo interior de las y los jóvenes universitarios, muchas de las veces no guardan relación con los problemas del mundo exterior que hay que resolver profesionalmente.

En segundo lugar de predominancia concluyente, y sin haber perdido en ningún momento durante la elaboración de este trabajo el sentido de acompañamiento que la intervención pretendía, recordamos que la orientación vocacional ha de centrarse más en la integralidad de la persona, que en su trabajo o rendimiento, y para que el acompañamiento orientador funcione, ha de proporcionar al acompañado que en este caso de estudio es el joven universitario o la joven universitaria, las directrices necesarias en torno a su sí mismo para que alcancen su realización personal.

Resolviendo a partir de los testimonios de los participantes en el Taller de escucha y reflexión grupal, nos atrevemos a concluir que los jóvenes valoran el acompañamiento y buscan la orientación que éste les pueda dar. Ya sea desde el interior del seno familiar, o fuera de él en lo social, o académico se muestran interesados en encontrar alguien o algo que les ayude a confirmar si van bien y en la dirección correcta, o, por el contrario, encontrar alguien o algo que les ayude a dar un viraje hacia otro rumbo que sea mejor para ellos.

Hasta antes del momento en que ingresan a la universidad, los jóvenes han sido conducidos por una ruta específica y derecha sin mayores opciones. Cursan la educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, y de repente esa avenida ancha y espaciosa por el que iban todos junto con sus familias, se abre súbitamente en un abanico de múltiples caminos a escoger, que muchos jóvenes piensan que tiene que ser el definitivo.

La etapa preparatoria, no alcanza a preparar suficientemente (valga la redundancia) a los estudiantes para la toma de decisiones profesionales. La orientación vocacional aplica

exámenes cuyos resultados muchas veces sorprenden a los mismos jóvenes que los realizan, porque frecuentemente les muestran resultados sobre habilidades y aptitudes desconocidas hasta ese momento. Ellos, en su necesidad de orientación, se sujetan a dichos resultados y sobre de ellos ponen los cimientos de la construcción de su proyecto profesional, sin cuestionarse, constatar o reflexionar antes, que ese material que se les presenta a modo de resultados del examen vocacional podría ser débil, de mala o dudosa calidad, por hacer una analogía con materiales de la construcción.

Para explicar un poco mejor el párrafo anterior, se hace referencia y se pone como ejemplo a una de las jóvenes del taller, Justa, que platicó en la primera sesión del taller y después lo complementó en la entrevista particular, su experiencia cuando recibió los resultados de un examen de orientación vocacional. El resultado mostró sus habilidades para las matemáticas. A partir de eso, ella recuerda que en su escuela sí le iba bien en sus calificaciones de esa materia y se entera que, con su habilidad matemática, las opciones de carrera se encuentran en las ingenierías. Relaciona esta información con las profesiones en su familia donde hay muchos ingenieros. El acompañamiento familiar y su entusiasmo influyen en ella de tal suerte, que las luces se empiezan a encender por todos lados, señalándole el camino a seguir por las ingenierías. A ella le suena interesante y brinda algo de que platicar entre compañeros y amigas con la misma necesidad de definición. Además, el tiempo también ejerce su presión y hay que hacer las aplicaciones y los trámites en la universidad. Si acaso es bien visto un semestre o ciclo completo de año sabático de aventura, pero al regreso... lo mismo. Se hace la inscripción como se puede y muchas veces y en muchos estudiantes resulta que no fue ser la carrera de su gusto. Hay decepción y lo pasa mal. Entonces empieza a considerar un cambio y a enfrentar lo que ello conlleva.

La pertinencia de la experiencia anterior, ligada al párrafo previo de lo de la orientación vocacional en las escuelas preparatorias, se toma como dato concluyente de que la aplicación de exámenes de orientación se queda muy corta ante las necesidades de los jóvenes de conocer quiénes son en realidad y con qué cuentan para afrontar su vida.

Después de reflexionar sobre el caso, se concluye que aquí es cuando un proceso y programa de acompañamiento pudiera servir a los jóvenes estudiantes en una situación de cambio de carrera a reorientar su rumbo.

Como se mencionó en el apartado de resultados, el acompañamiento para algunos jóvenes puede ser una presencia de escucha con quien poder sacar todas las inquietudes que se tienen, sin requerir un consejo o recomendación, ni mucho menos una asesoría más profunda tipo psicoterapéutica. Para otros puede significar un intercambio de puntos de vista y opiniones; un ir y venir de información que les permita ver y oír desde otra perspectiva algo que desde su interior no logran definir.

Otra manera de ver el acompañamiento por parte de los jóvenes universitarios que están pensando en un cambio de carrera, es a través del apoyo sin cuestionamiento ni juicio a las decisiones que quieren tomar, y para otros solamente una presencia de congruencia, aceptación incondicional y empatía.

Ellos valoraron el compartir las experiencias para sí mismos y para que otros aprendan; o sólo para expresar las inquietudes que traen y que otros también las escuchen. La importancia del trabajo grupal e individual para el desarrollo de la persona, y el saber pedir la ayuda de apoyo de escucha o sólo de acompañamiento que se necesita, todos y cada uno de los protagonistas mismos de la intervención, lo expresaron así de alguna manera.

Por último y respecto al autoconocimiento y consciencia, la decisión después del análisis de estas dos categorías, de fusionarlas y trabajarlas juntas, fue muy acertada al corroborar durante el proceso, que no puede haber autoconocimiento sin consciencia.

Nos quedamos con una definición sintetizada de consciencia de sí mismo a partir de Rogers (1964), en el sentido de que se expresa tanto y a partir del concepto coherente y organizado de lo que la persona descubre de las características del yo, como de las percepciones de las relaciones de ese yo para con los otros, tomando en cuenta también los diversos aspectos de su vida. Y en cuanto al autoconocimiento, como la capacidad o facultad que tiene el ser humano para comprender por medio de la razón, la naturaleza, las cualidades y las relaciones de sí mismo, así como de percibir estímulos mediante el cuerpo y de tener consciencia de su existencia y de lo que le rodea.

En conclusión, tener consciencia de sí, lleva al autoconocimiento, y es por eso por lo que las llevamos de la mano en este trabajo y pudimos comprender gracias a ello, por qué jóvenes universitarios en situación de cambio de carrera, mostraban dificultad para tomar decisiones en torno a la actualización de su proyecto profesional, objeto de la intervención aquí analizada.

Las personas en general y los jóvenes en adultez emergente en particular, requieren hacer un ejercicio reflexivo personal consciente en torno al sí mismo, para la identificación de rasgos y cualidades de la integralidad personal, que les permita observar los conjuntos de maneras y competencias particulares en preparación para crecer, aprender, comportarse, relacionarse y enfrentar retos y situaciones, que en resumen son: las habilidades y aptitudes, así como la observación de faltantes, carencias o impulsos de hacer algo que se requiera para dirigirse a una mejor condición, llamados: generadores de necesidades y recursos.

Con la observación de las necesidades y recursos, como con la identificación y puesta en práctica de habilidades y aptitudes personales, los jóvenes pueden continuar con su desarrollo de una manera mejor orientada y sobre todo autodeterminada en función de sus propios intereses.

A través de una práctica de comunicación tanto intrapersonal como interpersonal, los jóvenes en particular y cualquier persona en lo general, puede lograr hacer un ejercicio reflexivo de conciencia, al puro estilo como lo expresó una de las jóvenes estudiantes de esta intervención, que, cuando se le preguntó lo que significaba para ella un proceso de reflexión sobre su cambio deseado de carrera, contestó que:

Pues es un proceso como de descubrirte, porque es un proceso de volver a pensar desde lo básico: “¿Qué te gusta? ¿Para qué eres bueno?” “¿Qué quieres hacer con tu vida?” Porque es volver a replantearse todas las cosas que creías conocer a lo mejor de ti mismo, hacer exámenes de conciencia de reflexión sobre ti, de cómo te ves, qué quieres en tu futuro para así poder tomar la mejor decisión. Es un proceso así de descubrirte y de intentar no pensar en el mundo, sino más bien como encerrarte e intentar pensar en lo que tú quieres, aunque es muy difícil dejar de lado las opiniones, pero sí es un proceso como así, reflexivo. (J, E1,25-02-2020,53-55).

Y qué mejor explicado que a partir de una protagonista, que, en su relación con otra u otros, pero principalmente consigo misma en el silencio de una meditación hacia la prueba de consciencia y de reflexión, encuentra en ello la manera para descubrirse y resolver los aspectos básicos de su vida como qué me gusta, para qué soy buena y qué es lo que quiero hacer con mi vida.

A modo de cierre final, se vuelve a recordar y a reflexionar sobre el evento narrado en la implicación personal de aquel joven y su crisis existencial de lo de “la hoja en blanco”, donde él se daba cuenta de repente y de golpe de que toda su vida hasta ese momento en que se encontraba había seguido la ruta que otros le habían marcado. Esa narración fue la que proyectó en parte la imagen de la “ruta ancha familiar” del estudiante. El camino a través de su vida preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, con un enorme “alto en seco”, frente a la repentina visualización de muchos caminos, y el apremiante cuestionamiento sobre cuál de ellos seguir, como un gráfico de lo que les pasa a muchos jóvenes.

Desde el inicio en que se definió el problema de estudio e intervención alrededor de los jóvenes universitarios que cambian de carrera, se vislumbró también la posibilidad de que el tipo de trabajo con el taller que se diseñaría, podría aplicarse a cualquier persona de cualquier edad, ya que el darse cuenta en todo momento de lo que se está haciendo o viviendo para evaluar si se va o no en el camino correcto hacia el logro de lo propuesto (“Date cuenta y actualiza tu proyecto”), es lo que personalmente puede activar la tendencia actualizante que nos plantea Rogers (1964) en su propuesta de acompañamiento con un Enfoque Centrado en la Persona.

Y se dice personalmente porque, ya sea que se haya requerido de una relación de acompañamiento de manera individual o como lo fue en este trabajo de manera grupal, a partir de lo aprendido en dicha relación, se puede proceder en cualquier momento y en cualquier lugar de establecer la relación intrapersonal con el sí mismo para llevar a cabo el mismo trabajo de contacto emocional, consciencia y autoconocimiento, y acompañamiento, que después posibilite de nuevo, ya sea proseguir con el trabajo y proyecto de vida en congruencia, y/o relacionarse de manera óptima con los demás alrededor.

El sano y actualizado ir y venir entre el contacto con nuestro ser interior y las personas con las que me rodeo y que aportan para mi desarrollo, será el movimiento que a modo de proceso y en cada etapa inédita de nuestras vidas, nos “convertirá” en personas.

El destino actual de los jóvenes universitarios que participaron en la intervención es incierto, pero desde el momento en que se tuvo que suspender el taller después de la quinta sesión del día 11 de marzo del 2020 (de diez que se tenían programadas) en la mitad de su desarrollo y a causa de la contingencia por la pandemia del COVID 19, se inició un acompañamiento tanto de manera grupal como individual a través de la red social WhatsApp.

Gracias a ese acompañamiento se pudo saber que:

Lista, quien después de haber decidido y logrado el cambio de Ingeniería en Alimentos, continuó convencida y satisfactoriamente hacia sus últimos semestres de la carrera de Psicología, y expresó que un trabajo de escucha y reflexión grupal como el de este trabajo, le ayudó a compartir su experiencia con otros jóvenes en parecida situación, y a quedar tranquila, y en paz de la decisión final que tomó.

Justa, que expresó durante el taller y entrevista lo difícil y doloroso que fue el proceso de darse cuenta de que se encontraba en la carrera equivocada de Ingeniería Química, tramitó su cambio a Administración Financiera y se sintió segura respecto al cambio, asumiendo tanto las materias que encuentra favoritas como las no tanto con responsabilidad.

Constante, quien, a pesar de aquilatar la virtud de la perseverancia y el esfuerzo, tuvo el valor de enfrentar la realidad y tramitar su cambio de Ingeniería en Biotecnología hacia Comercio y Negocios Globales, expresando ir bien por el momento.

Motivador, que expresó de una y otra manera el tener una nube sobre su sueño de ser piloto aviador, vive sentimientos de desilusión y decepción de no poder serlo por su discapacidad visual, y decidió no inscribirse al próximo semestre de su tercer intento de carrera en Ciencias de la Comunicación, ni volver todavía a la de su primer intento de Ingeniería Mecánica, para tomarse el tiempo meditándolo mejor e inscribiendo sólo un par de materias básicas de Ingeniería en Sistemas, que aunque le estaban pareciendo un poco complejas, también interesantes.

Amable, quien después de comprender que su carrera de Publicidad en la que estaba fue la elección de otros y no la suya, tramitó su cambio a Psicología encontrando que le estaba gustando mucho, a pesar de la dificultad de la modalidad en línea por el tema COVID.

Atento, definió su dificultad para expresarse en grupo, y tomó la decisión de no responder los mensajes de WhatsApp ni de manera individual, de manera que, aunque se trató de saber de él a través de su compañera Justa, no se pudo averiguar mucho y se le respetó su silencio.

El deseo sincero es de que Lista nunca pierda la consciencia de la inteligencia que la caracteriza; Justa conserve su manera de ver siempre todo el panorama y la toma de decisiones en cuanto a eso; Constante entienda que aunque a veces tome una desviación en su camino, su perseverancia lo llevarán efectivamente por el rumbo de lograr sus propósitos sin necesidad de tantas habilidades; Motivador que cuente con la empatía y los estímulos en sí mismo para hacer de manera directa o indirecta aquello con lo que tanto sueña; Amable para que vea los frutos de su encanto, apoyo, escucha y acompañamiento hacia otros, también en sí misma en todo lo que haga; y, Atento, que con su mirada profunda y su sinceridad, logre atender primero aquello que sabe que no sabe, y que con ello aclare y encuentre su camino, para volver a reencontrarse con los otros.

A todos y todas ellas y ellos con admiración y agradecimiento dedico principalmente este trabajo, con la convicción de que un acompañamiento de escucha y reflexión grupal o individual con Enfoque Centrado en la Persona, puede servir en cualquiera etapa de la vida y a cualquier persona en un momento de incoherencia y desorganización existencial, a desatorar el movimiento de su energía vital y creativa, y de detonar su tendencia actualizante que restaure el flujo del río de posibilidades en su ser integral, para el disfrute y realización de su sí mismo y para con los otros.

XI. Referencias

- Alvarez, D. (2018). *Terapia Focalizada en la Emoción para trabajar duelo en adolescentes*. Tesis (Licenciada en Psicología), Universidad San Francisco de Quito. Quito, Ecuador. Disponible en: 2018 <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/7990>
- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenidos: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces: Sevilla. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- APA (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 5,469-480 doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
- Barceló, B. (2003). *Creer en grupo. Una aproximación desde el Enfoque Centrado en la Persona*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Barreno, Z. (2011). La orientación vocacional y profesional en la selección de carreras. *Revista Ciencia UNEMI*. Vol. 4, Nº. 6, pp. 97-101 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210329>
- Barrera, A. (2017). Adulthood Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*. Vol. 35. No. 1. doi: 10.4067/S0718-48082017000100005
- Bonilla, M. (2016). *El conocimiento de la vocación como base para una correcta elección de carrera: una propuesta para que se implemente una prueba de orientación vocacional en el proceso de ingreso a la universidad del Istmo*. Trabajo de grado (Maestría en Educación) Universidad del Istmo de Guatemala. Disponible en: <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2016/51901.pdf>

- Caro, C. y Hornillos, T. (2015). La tarea de auto consuelo compasivo en Terapia Focalizada en la Emoción. *Acción Psicológica*, 12(2), 73-94. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.15808>
- Casillas, E. (2015). *La implicación del docente en la formación de psicoterapeutas. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral) Universidad de Santander, Guadalajara, Jalisco, México.
- Castellano, M. (2007). Efectos de talleres de madurez vocacional para estudiantes del primer año del ciclo diversificado. *Educere*. Vol. 35. No. 39. pp. 691-698. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844014>
- Código Ético (2007). *Código de ética del psicólogo*. México: Trillas.
- Coffey, A. Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía: Colombia.
- Contreras, C. (2017). *Contacto con emociones y sensaciones: un camino para dotar de sentido a la expresión creativa*. Trabajo de fin de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/4344>
- Contreras, K. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el caribe*. No. 22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311866008>
- Dispenza, J. (2013). *Deja de ser tú. La mente crea la realidad*. México: Urano.
- Donoso-Vázquez, T. (2014). *Metodología del caso en orientación*. Capítulo 2: El estudio de casos en Educación Superior. Universitat de Barcelona. Recuperado: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/52304/1/52210_Cap2.pdf
- D'Ors, P. (2012). *Biografía del silencio*. España: Siruela.

- Druet, N. (2014). Sentido de vida y construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios. Ecorfan México Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862484>
- Enríquez, R. (2008). *El crisol de la pobreza: mujeres, subjetividades, emociones y redes sociales*. Guadalajara, México: Publicaciones ITESO. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/418>
- Espinoza, E. (junio, 2019). El problema de investigación. Conrado vol.14 no.64 Cienfuegos. Disponible en: versión impresa ISSN 2519-7320 versión On-line ISSN 1990-8644
- Estrada, A. (2016, 5 de agosto). Elige una carrera universitaria con futuro y que te guste. *Milenio*. Recuperado de: http://www.milenio.com/tendencias/Regreso_a_clases-carrera_universitaria-como_elegir-profesion-tendencias_0_785921839.html
- Etchegaray, J. (2012). *Manual de emociones*. México: Tu libro.
- Figuera, P. (2015, 25 de mayo). Las transiciones: eje configurador del desarrollo de la carrera en el siglo XXI, *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*, Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/65624>
- Filliozat, I. (2003). *El corazón tiene sus razones*. México: Vergara.
- Flores, M. (2017). *Motivos de cambio de carrera en la Escuela Nacional de Trabajo Social: estudio de casos desde las Representaciones Sociales* (Tesis de licenciatura). *Tesiunam UNAM*. Ciudad de México.
- Galindo, S. (2012). La problematización en la investigación. *Revista Varela*. Vol.1. N. 33. Disponible en: <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv3302.pdf>
- Garay, J. (2008). Intereses y valores en jóvenes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 13. No. 2. pp. 201-214. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213201>
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

- Gómez, E. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, 43. Pp. 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a2.pdf>
- Gómez, V. (2015). Nuevas subjetividades y proyecto de vida: jóvenes universitarios de la VII región del Maule, Chile. *Revistas Uniandes*, No.53. doi: 10.7440/res53.2015.07
- Greenberg, L. (2010). Terapia focalizada en la emoción: Una síntesis clínica. *The journal of Lifelong Learning in Psychology*, Vol.VIII, pp. 32-42. Traducido por Ciro Caro García (octubre, 2012). Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Greenberg, L. y Elliot, R. (2014). *Terapia Focalizada en las Emociones: Una Introducción*. Alberto S. Segrera y otros, editores. Gran Aldea Editores: Buenos Aires.
- Huesca, G (2007). Causas de deserción de alumnos primeros semestres de una universidad privada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Recuperado de: <http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf>
- INEGI (2015). Encuesta intercensal. “Estadísticas a propósito del... Día internacional de la juventud (15 a 29 años) 12 de agosto”: Datos Nacionales. México. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/juventud2016_0.pdf
- Jiménez, M. (2019). *Autoconocimiento en jóvenes para la toma de decisión de carrera profesional*. Trabajo de fin de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Lafarga, J. (2014). *Fundamentos, experiencias y proyecciones del desarrollo humano en México*. Congreso Nacional de Desarrollo Humano, Monterrey, Nuevo León. México.
- Larios, R. (2010). *Corazón de piedra ¿yo?* DR© Amelia H. Macías Timontino. Guadalajara, México.
- Lobato, C. (2013). La Orientación y tutoría universitaria: una aproximación actual. *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414047>

- López, R. (2016). Cambios en la motivación del alumnado durante su carrera universitaria. Estudio transversal. *Opción*, Vol. 32, No. 9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048482056>
- López, J. (2008). *Investigación educativa: en preguntas y respuestas. Curso de metodología para el post grado*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Héctor Alfredo Pineda Zaldívar.
- Martín-Durán, R. (2019). *El efecto en jóvenes universitarios de la práctica de la meditación enseñada desde el Enfoque Centrado en la Persona*. Trabajo de fin de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Martínez, J. (2011 julio-diciembre). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo, Número 8, Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas: México.
- Martínez, M. (2006). Fundamentación epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306009>
- Marzana, D. (2010). La transición de la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v28n1/v28n1a9.pdf>
- Mestre, J. y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones. Una vía a la adaptación personal y social*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Montero, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. *Revista MEC-EDUPAZ*, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/mecedupaz/article/view/30702>
- Mosquera, K. (2016). Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios. *Plumilla Educativa*. Recuperado de:

<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1965>

Muñoz, P. (2012). Una hipótesis humanista sobre la emoción. Cuaderno 6, Proyecto Espiral, A.C. INIDH. México, D.F.

Nava, G. (2011, 28 de marzo). Los costos de una decisión equivocada. *Imovo*. Recuperado de: <http://imovo.com.mx/articulo.asp?id=25>

Navia, C. (2018). *La entrevista. Una herramienta esencial en Psicología*. Biblioteca Fundamentos Psicología. Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de Colombia

Peralta, L. (2017). Una vocación temprana. *Milenio*. Recuperado de: http://www.milenio.com/tendencias/julian_rios-eva-cancer_de_mama-orientacion_vocacional-emprendedores-regreso_a_clases_0_1004299976.html

Pérez-Pulido, I. (2016). *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. Tesis Doctorado en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Pfeiffer & Jones (1976). The annual handbook for group facilitators. *The awareness wheel*. P. 120. San Diego, CA, USA: University Associates Inc.

Proyectos Javeriana Cali (s/f) Maestría en Asesoramiento Familiar. Colombia: Universidad Javeriana. Recuperado de: http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/proyectos_I/modulo1/unidad1/Parra_Intervenci%C3%B3n%20Investigaci%C3%B3n_.pdf

Rizzo, A. (junio 2009). Aproximación teórica a la intervención psicosocial. *Revista «Poiésis»*. FUNLAM. N° 17. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/poiesis>

Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.

Rogers, C. y Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Barcelona, España: Alfaguara.

Rogers, C. (1985). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Romo, J. (2009). Jóvenes universitarios de Aguascalientes. Procesos identitarios y reflexividad moderna. *Cinvestav*. Recuperado de: <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/JovenesUniversitariosdeAgsProcesosIdentitarios.pdf>
- Sánchez, M. (2017). ¿Qué vas a hacer el resto de tu vida?: la elección de una especialidad médica. *Investigación en Educación Médica*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505717301837>
- Sánchez, S. (2010). Definición del proyecto profesional en universitarios extremeños. *International journal of Developmental and Educational Psychology*. vol 4, No.1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327011>
- Schutz, W. (2001). *Todos somos uno. La lectura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- Shantananda, S. (2014). *El esplendor del reconocimiento*. México: Siddha Yoga Dam de México, A.C.
- Silva, F. (2017). *El Enfoque Centrado en la Persona, una herramienta para la recuperación de la experiencia formativa para la inserción laboral y/o educativa de jóvenes*. Trabajo de fin de grado, Maestría en Desarrollo Humano. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.
- Simón, J. (2009). La influencia de la estructura familiar en la elección de carrera. UESiglo21. Recuperado de: https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/10408/Jorgelina_Simon_-_La_influencia_de_la_estructura_familiar_en_.pdf?sequence=1

- 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
- Tobías, C. y García-Valdecasas, J. (2009). Psicoterapias humanístico-existenciales: fundamentos filosóficos y metodológicos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. XXIX, No. 104, pp. 437-453.
- Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos*, julio-septiembre, número 61. Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F.
- Sosa Peinado, E. (2015). Ciudad educadora: ecosistema de elección profesional universitaria. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y sociedad*. Recuperado de: <http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnosoc/article/view/895>
- Suárez, M. (2015). Jóvenes universitarios que estudian y trabajan. UNAM. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hsuarez/Suarez2015_JovenesUniversitariosQueEstudian.pdf
- Toribio, L. (2015, 14 de agosto). 40% se equivoca en la elección de carrera. *Excélsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/08/14/1040196>
- UAM (2015). *Por deficiencias en la orientación vocacional, hasta 40% de jóvenes equivoca la licenciatura*. Boletín UAM. Recuperado de: <http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/242-17.html>
- Zamora, M. (2019). Representaciones sociales de la educación superior, una mirada de jóvenes Tepatitlénses. Tesis Doctorado en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

XII. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y SALUD

Maestría en Desarrollo Humano

Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585. Tlaquepaque, Jalisco, México. CP: 45090. Teléfono: +52 (33) 3669 3434

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Actividad: Taller de Acompañamiento para el autoconocimiento y toma de decisiones en jóvenes universitarios que cambian de carrera.

Asignatura: Investigación, Desarrollo e Innovación III

Profesor encargado: Dr. Marco Antonio Santana Campas

Estudiante:

Al aceptar mi participación en la actividad referida he sido informado de lo siguiente:

1. Que mi participación es totalmente voluntaria y que podré retirarme de la actividad en el momento que yo lo desee sin consecuencia alguna.
2. Que toda la información que proporcione será tratada con confidencialidad y sólo para fines académicos.
3. Que las sesiones donde participe serán video y audio-grabadas con fines académicos de supervisión e investigación por parte de los profesores de la Maestría en Desarrollo Humano del Departamento de Psicología, Educación y Salud.
4. Que las sesiones serán conducidas por María Joaquina Esmeralda Vigil Pérez Vargas, alumna avanzada de la maestría en Desarrollo Humano, bajo la supervisión del profesor.
5. Que serán un total de 10 sesiones con una duración aproximada de 2 horas, los días y en el horario que se acuerden, en un lugar adecuado para la actividad.
6. Que en caso de requerir o solicitar una atención posterior seré canalizado por el profesor encargado a un servicio adecuado a mis necesidades.
7. Que en caso de tener alguna duda sobre esta actividad podré comunicarme con el profesor de la asignatura, Dr. Marco Antonio Santana Campas, al teléfono 341 122 7484, o al correo electrónico marcosc@iteso.mx

Nombre completo y firma

Lugar y fecha

II. DATOS DE HISTORIA ESCOLAR/ACADEMICA:

9- Nombre de la Preparatoria donde te graduaste:

10- ¿Tuviste Orientación Vocacional, en ella? Sí No

11- Describe brevemente tu percepción de la misma:

12- ¿Tu pase a la universidad, ¿fue directo de la preparatoria? Sí No

13- Si respondiste que no, cuánto tiempo pasó y describe brevemente qué hiciste en ese periodo de tiempo:

14- ¿Tuviste información previa suficiente de carreras de tu interés? Sí No

15- Describe brevemente cómo fue el proceso informativo o a través de qué medios:

16- ¿La elección de tu carrera, inicial se presentaba como única opción? Sí No

17- Si respondiste que no, ¿cuántas otras opciones más tenías y en base a qué criterios elegiste?

18- ¿Piensas que la elección de tu carrera fue influida por alguien? Sí No

19- Sí fue influida, describe brevemente de qué manera fue influida y por parte de quién:

20- ¿La intención/deseo de cambio de carrera, surgió al poco tiempo? Sí No

21- Menciona brevemente, los sentimientos o situaciones generados alrededor de ello:

III. ASPECTOS PERSONALES Y FAMILIARES:

22- ¿Crees reconocer en tu persona, dentro de tu historia de vida familiar o escolar, algo relacionado a una vocación? Sí No

23- Escribe algo que explique tu respuesta anterior:

24- ¿Crees identificar cuáles son tus fortalezas y debilidades? Sí No

25- Haz una reflexión breve y menciona algo al respecto:

26- ¿Hubo involucramiento familiar en torno a tu elección de carrera? Sí No

27- Haz una descripción breve, que indique tu sentir respecto a si hubo o no involucramiento familiar en torno a tu elección de carrera (bueno/malo, fuerte/débil, agradable/desagradable):

IV. SITUACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL:

28- ¿Eres alguien que considera que le gusta estudiar? Sí No

29- ¿Tus grados o calificaciones son o han sido altos o promedio? Sí No

30- Cuál es tu sentir inmediato respecto a tu rendimiento académico:

31- ¿Te consideras una persona sociable? Sí No

32- Cualquiera haya sido tu respuesta y quieras explicarla, hazlo enseguida:

33- Cómo influye en ti, tu vida y en tus decisiones, el aspecto social (amigos, etc.):

34- ¿Tienes relación con alguna persona especial (novio/novia, amigo(s)/amiga(s), compañero(s)/compañera(s), o algún grupo especial, o filiación (equipo, club, congregación), que piensas influye en tu manera de ser, estar o tomar decisiones? Sí No

35- Si tu respuesta es que no influye, sólo menciona con quién es la(s) relación(es) que tienes. Si tu respuesta es que sí influye, menciona con quién es la(s) relación(es) que tienes y explica de qué manera o cómo influye:

36- ¿Te encuentras en algún proceso orientador o psicológico? Sí No

37- Menciona algo respecto a aspectos de tu vida o personalidad que desearías trabajar:

V. REFLEXIÓN FINAL

38- ¿Tu participación en esta actividad de acompañamiento, te genera expectativas de algún tipo? Sí No

39- Si respondiste positivamente a la pregunta anterior, menciona cuáles serían esas expectativas. Si no, menciona algo de tu sentir al respecto y aprovecha este espacio final si así lo deseas, para expresarte

1.5 D. E. A. S

- *Aciertos-*
- *Dificultades-*
- *Errores-*
- *Sugerencias-*

2. **LO CUALITATIVO**

2.1 Diario de campo

- a. **Relato descriptivo- Emociones vividas (versión de sentido)- Reflexividad-**

2.2 Observaciones y reflexiones

- a. **Sobre la facilitadora (habilidades y actitudes puestas en juego)-**
- b. **Sobre los facilitados-**
- c. **Sobre las interacciones grupales-**
- d. **Sobre la participación-**
- e. **Sobre los propósitos de la intervención-** Extraído del Trabajo de Obtención de Grado, el propósito dice:

“Creando el diseño de proyecto de intervención a jóvenes, dentro de un modelo de investigación-acción, con el propósito de **generar el flujo de información** oral y escrita alrededor de los sentimientos, emociones, percepciones y problemáticas de los mismos jóvenes en situación de cambio de carrera, que les permita hacer una **escucha atenta de sí mismos y de otros**, obtener una realidad diferente desde un punto de vista redimensionado, y adquieran la posibilidad de **comprender mejor la complejidad de las cuestiones que están viviendo y puedan reposicionarse alrededor** de su tema de cambio de carrera.”, lo que lleva a la pregunta principal de:

“¿Es el tipo de ayuda de acompañamiento desde el ECP, lo que al universitario dentro de una problemática de cambio de carrera, serviría para llevar su proceso en congruencia consigo mismo?”, (TOG, p. 8).

Propósito 1- Generar información (Acompañamiento) (Objetivo 1- Descripción desde el marco de referencia del joven universitario, los acontecimientos alrededor del cambio de carrera).

Propósito 2- Escucha atenta (Ayuda) (Objetivo 2- Indagación e identificación de las emociones del joven universitario hacia el, o tras el cambio de carrera).

Propósito 3- Comprender para direccionar (o redireccionar) (Propia elección) (Objetivo 3- Intervención sobre la problemática).

Anexo 4. Esquema Sesiones (Ejemplo Sesión 1)

Título del Taller: Date cuenta y actualiza tu proyecto.			
Objetivo General: Facilitar un espacio de expresión y escucha, que favorezca la reflexión entre pares alrededor del tema de cambio de carrera.			
Sesión No. 1 Tema/título: Presentación/Quién soy yo, tú, y qué hacemos aquí.			
Objetivo particular: Que se haga una presentación del Taller y de los asistentes.			
Etapa/tiempo	Actividades	Propósito	Recursos/materiales
Inicio			
3:00–3:10 pm	Recepción.	Llegada/tolerancia.	
3:10 – 3:30	Presentación.	Conocernos.	Cartel: Quién soy yo, quién eres tú, y qué hacemos aquí.
3:30 – 3:40	Meditación/ejercicio.	Conectar con momento presente.	
Desarrollo			
3:40 – 4:00	Introducción tema.	Presentar el fundamento de anclaje (la teoría).	Ficha/hoja cita bibliográfica.
4:00 – 4:20	Actividad/dinámica/experiencia estructurada.	Romper el hielo.	Juego nombres.
4:20 – 4:40	Escucha/facilitación.	Compartir lo que nos trajo aquí.	
Cierre			
4:40 – 4:55	Reflexión.	Cómo me quedo; qué me llevo.	*Cuestionario
4:55 – 5:00	Despedida. *si hay necesidad de acortar para que alcancen a llegar a su próxima clase, se acorta el cierre.	Puesta de acuerdo próxima sesión (lugar).	

