



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

FACULTAD DE EDUCACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (INIE)

INFORME FINAL

**AUTORREALIZACIÓN EN PERSONAS ADULTAS JÓVENES:
FUENTES Y ESTRATEGIAS PARA SU CONSTRUCCIÓN (724-B7-304)**

M. Sc. Irma Arguedas Negrini
ESCUELA DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL (EOEE)

Febrero de 2019



Índices

Índice de contenido

	Página
I. Información general	3
II. Antecedentes	5
III. Referente teórico	7
IV. Procedimiento metodológico	14
V. Análisis y discusión de resultados	18
VI. Divulgación y difusión	57
VII. Vinculaciones	57
VIII. Trabajos finales de Graduación y participación estudiantil	57
IX. Conclusiones	57
X. Recomendaciones	58
XI. Informe financiero	59
XII. Aspectos éticos	59
XIII. Referencias	60
XIV. Anexos	65

Índice de tablas

Tabla 1 Personas participantes	15
Tabla 2 Fechas de entrevistas de acuerdo con personas participantes	17
Tabla 3 Códigos ubicados de acuerdo con temas	23
..	

Índice de figuras

Figura 1 Primer Mapa temático	20
Figura 2 Segundo Mapa temático	21
Figura 3 Mapa temático. Autorrealización en personas adultas jóvenes	22

Índice de anexos

Anexo 1 Texto de cartas de solicitud de ingreso a los colegios, dirigidas a las respectivas Direcciones	65
Anexo 2. Guía de entrevista	67
Anexo 3 Consentimiento informado	69



I. Información general:

Información administrativa del proyecto:

a) Código: 724-B7-304

b) Nombre del proyecto: Autorrealización en personas adultas jóvenes: Fuentes y estrategias para su construcción

c) Programa de investigación del INIE al que pertenece el proyecto: Educación y contextos socioculturales

d) Unidad académica base donde está nombrada la investigadora: Escuela de Orientación y Educación Especial

e) Unidad de adscripción: Instituto de Investigación en Educación (INIE)

f) Vigencia del proyecto: Del 02/01/2017 al 31/12/2018

g) Nombre de la investigadora y carga asignada: Irma Arguedas Negrini, ¼ de carga durante toda la vigencia

h) Otro personal asociado o colaborador: De personal académico, el proyecto tiene sólo la participación de la investigadora responsable.

i) Características de interdisciplinariedad: El área disciplinar de la investigadora es la Orientación. Debido a que participa una única investigadora, en el proyecto no hay interdisciplinariedad académica. No obstante, el referente teórico utilizado proviene de diferentes áreas del conocimiento (Orientación, Educación, resiliencia y vulnerabilidad, bienestar subjetivo, desarrollo humano y Psicología).



Resumen:

El proyecto de investigación “Autorrealización en personas adultas jóvenes: Fuentes y estrategias para su construcción” indaga acerca de factores que promueven el desarrollo de personas adultas jóvenes, con miras a la promoción de estos factores y la atención a necesidades desde la disciplina de Orientación. La autorrealización, tal y como se entiende el estudio, es la expresión de las propias capacidades, en función de aspiraciones y metas, para el provecho no sólo de la persona a nivel individual, sino también en su dimensión social; es el proceso de convertirse en una persona integral y enfrentar situaciones nuevas, con base en las propias fortalezas, lo que guarda estrecha relación con el principio de desarrollo de la Orientación. El estudio es de tipo cualitativo, cuyas personas informantes se encuentran en la etapa de la adultez temprana y estudian en colegios nocturnos de la ciudad de San José; participaron estudiantes de un colegio de modalidad académica y otro de modalidad técnico-profesional. La elección de la población participante pretendió dar voz a estudiantes de colegios nocturnos, por tratarse de instituciones que reportan mayores índices de reprobación y deficiencias en condiciones materiales. Se aplicó el método Fenomenológico, recolectando información de 12 personas participantes, mediante entrevistas individuales semi-estructuradas iniciales y de verificación. El Análisis temático fue la técnica utilizada para el análisis, el cual arrojó los temas: Valores, Propósitos, Cogniciones optimistas, Acciones concretas para el enriquecimiento de relaciones interpersonales, Estilo educativo y Apoyos, así como subtemas en cada uno de ellos. Se concluye que las personas participantes han implementado múltiples fortalezas en su proceso de desarrollo; no obstante, han sido más los apoyos requeridos que los recibidos, con la consecuente insuficiencia en la atención a sus necesidades a lo largo de las trayectorias vitales.

Descriptor: autorrealización; adultez temprana; Orientación; fortalezas; educación secundaria



II. Antecedentes:

1. Introducción:

El proyecto surgió debido a afinidad de la autorrealización con el principio de desarrollo, que es uno en los que se basan las intervenciones prácticas y el fundamento teórico de la disciplina de Orientación. Se deseaba aportar conocimiento en el área de desarrollo integral, e incursionar en la etapa de la adultez, ya que estudios anteriores se han relacionado con el desarrollo durante la adolescencia. Además de definir que se trabajaría con personas adultas jóvenes, se estableció que serían contactadas en colegios nocturnos, para dar participación a una población que proviene de instituciones a las que se considera importante brindar un aporte desde la investigación que se efectúa en la Universidad de Costa Rica. Tal y como se planteó en la propuesta inicial, el estudiantado que asiste a colegios nocturnos en su gran mayoría tuvo obstáculos para permanecer en el sistema regular diurno, y muestra la disposición a continuar estudiando. La iniciativa tuvo el respaldo de la unidad base, Escuela de Orientación y Educación Especial, y del INIE, tanto a nivel de asesoría en la elaboración de la propuesta, como de asignación de carga académica.

2. Antecedentes del proceso investigativo: Para la Orientación, como ciencia de la Educación, es de interés profundizar en cómo han aprendido y qué desean aprender las personas en todas las etapas del ciclo vital. En el caso concreto de la Orientación, estos aprendizajes se relacionan con el desarrollo en las diferentes facetas humanas, en congruencia con los fines últimos de la Orientación según Beck (1979), quien enfatiza en el óptimo, más completo, pleno y equilibrado desarrollo de las personas. Adicionalmente, diversos autores, entre ellos Myers (1992) y González (2011), sostienen que la función educativa de la Orientación se dirige al desarrollo de las potencialidades de personas y grupos, a lo largo de toda la trayectoria vital. Aunque se cuenta con abundante teoría sobre los factores que favorecen el desarrollo integral de las personas, en Costa Rica no se ha indagado con personas adultas jóvenes cómo aplica este cuerpo teórico a personas que habitan en el país. En el cambiante mundo contemporáneo que ha hecho que las vidas de



las personas sean dinámicas y profundamente contextualizadas, se requiere construcción de conocimiento acerca de las formas de favorecer el mejor desarrollo posible. Estudios anteriores, acerca del tema de la permanencia del estudiantado en el sistema educativo, arrojaron información relativa a los factores que promueven el desarrollo en la etapa adolescente; se consideró pertinente al presentar la propuesta, indagar al respecto desde las visiones y necesidades de personas adultas jóvenes.

3. Planteamiento del problema

Algunas de las interrogantes iniciales fueron “¿Qué desean las personas adultas jóvenes para sus propias vidas?”, “¿Cómo han construido sus trayectorias?”. El propósito al contestarlas era construir conocimiento acerca de las formas mediante las cuales ese grupo etario edifica herramientas para favorecer su desarrollo, y sobre las necesidades que requieren ser atendidas desde la Orientación. También era de interés conocer más acerca de los obstáculos que han enfrentado las personas participantes en sus procesos de desarrollo.

4. Objetivos

Objetivo general: Analizar los factores que conducen a que personas en la etapa de la adultez temprana consideren sus vidas autorrealizadas, para dirigir esfuerzos de la Orientación hacia la promoción del desarrollo integral en esa etapa del ciclo vital.

Objetivo específico 1: Caracterizar los factores de autorrealización presentes en la vida de las personas participantes. Meta: Descripción de los factores de autorrealización. Indicador 1: Listado con los factores de autorrealización y sus respectivas definiciones desde el punto de vista de las personas participantes.

Objetivo específico 2: Identificar las fortalezas internas y externas con las que las personas participantes han construido los factores de autorrealización. Meta: Fortalezas internas y externas identificadas en las personas participantes. Indicador: Listado de fortalezas internas y externas.



Objetivo específico 3: Describir obstáculos para la construcción de factores de autorrealización en las personas participantes Meta: Obstáculos descritos para la construcción de factores de autorrealización. Indicador: Listado de obstáculos internos y externos.

III. Referente teórico

1. Relación de la Orientación con el proceso de autorrealización

La Orientación facilita en personas y grupos diversos el desarrollo permanente del potencial para el logro de objetivos de vida, el enfrentamiento de dificultades y el descubrimiento del sentido en las diferentes vivencias (Jiménez, 2015).

Al ser una disciplina cuyas raíces se encuentran en la filosofía humanista, como mediadora de ese desarrollo de potencial humano, una de sus características distintivas es el énfasis en las fortalezas de las personas (Welfare, Farmer & Lile, 2013), la cual aplica siguiendo principios de prevención, de desarrollo y de intervención social. Otra característica distintiva es el empoderamiento para el logro de metas de diverso tipo (Kaplan, Tarvydas & Gladding, 2014).

McCullough & Snyder (2000) definen fortalezas como los recursos que de forma consistente posibilitan que una persona piense y actúe de forma que resulta en beneficios para sí misma y para la sociedad. Por su parte, Martha Nussbaum, citada por Gómez (2013), utiliza el término capacidades humanas, para referirse a aquellos medios de los que las personas se sirven para alcanzar su desarrollo en diversidad de ámbitos y para enfrentar situaciones nuevas.

En términos evolutivos, es decir, referidos al desarrollo, la importancia de centrarse en fortalezas debe enfatizarse. Las personas necesitan a lo largo de sus vidas contar con la libertad para dirigirse hacia lo que les permite utilizar sus capacidades, fortalezas e intereses. Es importante que esta libertad se acompañe de la disposición a evaluar periódicamente el uso que se les da a esos capacidades, fortalezas e intereses (Southwick & Charney, 2012). Estos autores mencionan un enfoque para la promoción del bienestar a



partir de las fortalezas, en el que, en una primera fase, la persona identifica los momentos en que experimenta mayor bienestar y las circunstancias alrededor de esas experiencias positivas. Seguidamente, aprende a reconocer las formas en cómo sus acciones o pensamientos promueven o bien interrumpen esas experiencias de bienestar. En la tercera o fase final se discuten posibles estrategias para la maximización de la vivencia del bienestar.

Que la Orientación se centre en fortalezas no significa que se ignoren las debilidades y los aspectos por mejorar, más bien se trata de reconocerles como elementos que se comprenden mejor en el contexto de recursos que poseen las personas y que aportan la seguridad necesaria para enfrentar las tareas y desafíos vitales.

De acuerdo con Yates, Egeland & Stroufe (2008), los buenos resultados en el desarrollo se asocian tanto con las fortalezas, como con la capacidad de las personas para detectar lo que es necesario corregir o mejorar.

Una característica esencial de las fortalezas es que se pueden modificar y cultivar. En el contexto de los procesos de Orientación, las fortalezas deben explicitarse, para que así sea posible su edificación y aplicación en situaciones concretas, con miras a su incorporación permanente al repertorio de las personas (Wong, 2015).

La autorrealización guarda una estrecha relación con el tema de las fortalezas humanas, ya que consiste en concretar la expresión de las propias capacidades en función de aspiraciones y metas, para el provecho no sólo de la persona a nivel individual, sino también en su dimensión social (Gewirth, 1998; Mézerville, 2004). La autorrealización no es un estado fijo, es un proceso, de acuerdo con Rogers (1972), de convertirse en una persona integral, proceso susceptible de modificación y mejora en el que cada quien es responsable de su “llegar a ser”. Para Bernal-Guerrero (2002), autorrealización es integración de metas y completud en la superación de dificultades.

2. Desarrollo pleno en la totalidad de la trayectoria vital

Desde la Educación en general y la Orientación en particular, se persigue aumentar las probabilidades de personas, grupos, familias, instituciones y comunidades para gozar de



trayectorias vitales positivas, así como para el cambio hacia rutas de desarrollo más saludables, cuando las situaciones son inadecuadas para el logro de la plenitud. La perspectiva de ciclo vital visualiza el desarrollo como el proceso en el que las personas enfrentan demandas del medio, se abocan a cumplir metas y satisfacer sus necesidades. En este proceso, el uso de recursos, tanto internos como externos, favorece el éxito en el logro de tareas y satisfacción de necesidades de periodos subsiguientes, por lo que la identificación y el fortalecimiento de tales recursos es de gran importancia. Así, por ejemplo, si las personas adultas se encuentran sanas y satisfechas, pueden ser buenos modelos y establecer interacciones sensibles y receptivas con las generaciones más jóvenes, lo cual alimenta lo que puede llamarse la “espiral del desarrollo” (Miller & Taylor, 2016).

Cabe agregar que las rutas evolutivas pueden tener una multifinalidad (rutas similares que conducen a diferentes resultados) o una equifinalidad (un mismo resultado producto de diferentes rutas evolutivas). Lo que interesa a la Educación y a la Orientación es que las finalidades cumplan con lo necesario para la autorrealización de las personas y su contribución a la sociedad (Yates et al., 2008). Es pertinente señalar que los obstáculos y las adversidades también son componentes de los procesos de desarrollo humano (Hill & Buss, 2008).

En relación con la edad de las personas participantes, puede acotarse, por un lado, que la entrada a la adultez es un período en el que las personas reformulan metas, lo que puede implicar revisión de estrategias, nuevos aprendizajes e incorporación de conductas (Young et al., 2011). Por otro lado, la perspectiva de ciclo vital requiere que se preste atención a las transiciones, ya que la pregunta “¿Qué voy a hacer de mi vida?”, que se remite más a población adolescente, en realidad se retoma por todas las personas en el proceso de negociar transiciones ocasionadas por cambios en la condición de salud, el empleo o estudio, las relaciones interpersonales, entre otros (Savickas et al., 2009).

3. Importancia del establecimiento de metas

En el contexto de la investigación sobre desarrollo humano óptimo, se distingue la *eudaimonia* del hedonismo, como vía para el desarrollo y la satisfacción de las personas. La



eudaimonia es un concepto aristotélico que se refiere a la satisfacción producto del involucramiento en actividades que se relacionan con un propósito y con la realización del potencial y capacidades propios, lo que es congruente con el concepto de autorrealización que se usa en esta investigación. El esfuerzo por alcanzar metas se ha identificado claramente como uno de los elementos principales para el logro de ese estado de satisfacción, especialmente si la motivación para su alcance es intrínseca. El establecimiento de metas contribuye con el bienestar, tanto de forma directa por la satisfacción que se produce al alcanzarlas, como de forma más general, al favorecer la sensación subjetiva de gratificación y el fortalecimiento de la perseverancia. Las metas proporcionan direccionalidad, la que a su vez contribuye con el fomento del potencial de cada cual. El establecimiento y el logro de metas pueden implicar gratificación, pero también frustraciones, y ambos contribuyen con la *eudaimonia*, porque, como se anotó, el enfrentamiento de dificultades es significativo en la edificación de fortalezas. El hedonismo, por otra parte, se refiere a cuando la satisfacción viene exclusivamente de actividades placenteras, visión que va en detrimento de la comprensión y el enfrentamiento de las dificultades que la vida inevitablemente presenta. La *eudomonia* se considera más apta para el estudio del desarrollo, ya que, además de contemplar la satisfacción, conceptualiza el bienestar como un proceso de realización de la potencialidad y de la auténtica naturaleza inherente a cada persona, más que como un resultado o producto final. Adicionalmente, la *eudaimonia* es más totalizante, al integrar a los componentes de una buena vida la presencia de metas intrínsecas, la contribución y las relaciones significativas, así como la volición o capacidad de elección de la persona en cada uno de estos componentes (Deci & Ryan, 2008; King, 2008).

Asumir compromisos y establecer metas al inicio de la edad adulta, se asocian con beneficios para el desarrollo, siempre que esos compromisos y metas sean, según Waterman et al. (2013), de alta calidad. Estos autores también recurren al concepto de *eudaimonia*, al plantear que las metas y compromisos de alta calidad son producto del involucramiento en actividades que promueven el desarrollo de las potencialidades, son motivados intrínsecamente, requieren dedicación para transformar las potencialidades en



habilidades concretas, dan un sentido de dirección y propósito e implican beneficios no sólo para la persona, sino también para las y los demás. El establecimiento de metas y compromisos implica también, de acuerdo con Waterman et al. (2013), la búsqueda de oportunidades en el contexto social. Aquí también cobra relevancia la Orientación desde el principio rector de la intervención social, al jugar un papel en la promoción de los cambios requeridos para el incremento de oportunidades, así como desde el proceso de conocimiento del medio natural y sociocultural (Frías, 2015).

4. Dimensiones del bienestar

La indagación acerca de las metas de las personas participantes en la investigación se basó en las siguientes dimensiones del bienestar, que de acuerdo con Ryff (1989), son congruentes con un desarrollo *eudaimónico*. Entre estas dimensiones hay un grado de traslape o interacción:

- Auto-aceptación: la presencia de actitudes positivas hacia una o uno mismo y su propia historia. El polo positivo se caracteriza por el reconocimiento de múltiples aspectos personales, tanto cualidades positivas como negativas, y por tener una visión favorable de su historia. Las personas más cercanas al polo negativo se sienten insatisfechas consigo mismas y decepcionadas de los eventos del pasado. En general, se sienten inconformes con sus cualidades personales y desean ser diferentes a como son.
- Relaciones positivas con otras personas: El polo positivo se refleja en relaciones cálidas, satisfactorias y de confianza, preocupación por el bienestar de las demás personas, capacidad de empatía, afecto, intimidad y reciprocidad en las relaciones. El polo negativo de esta dimensión se refleja en pocas relaciones estrechas; predominio de relaciones que conllevan frustración y aislamiento; dificultad para sentir calidez, apertura y preocupación hacia otras y otros; asimismo, poca disposición de asumir compromisos que mantienen los vínculos afectivos.
- Autonomía: Las manifestaciones del polo positivo de esta dimensión son presencia de regulación interna, evaluación propia con base en estándares personales y resistencia a presiones sociales para pensar y actuar de formas determinadas. Lo que caracteriza al polo negativo de la dimensión de autonomía es la excesiva preocupación por las evaluaciones y



expectativas de las demás personas y el basarse en juicios externos para tomar decisiones importantes.

- Dominio de variables del entorno: La persona más cercana al polo positivo es competente en el manejo de los contextos en que se desenvuelve, hace uso efectivo de oportunidades y puede crear o elegir los ambientes más acordes con sus necesidades y valores. La persona más inclinada hacia el polo negativo de esta dimensión tiene dificultades en el manejo de asuntos cotidianos, se siente incapaz de mejorar su contexto, desconoce las oportunidades que tiene a su alcance y carece de control sobre el mundo externo y de capacidad para manejarse en el ambiente en que se desenvuelve.

- Propósito de vida: El tener metas, direccionalidad y encontrar un sentido a la vida presente y pasada, el tener objetivos de vida y creencias que favorecen la identificación de propósitos, son aspectos del polo positivo. Por el contrario, carecer de direccionalidad, no encontrar un sentido a las experiencias pasadas ni tener las creencias que favorecen el descubrimiento de un sentido de vida, así como tener pocas metas o aspiraciones, reflejan el polo negativo. Además de lo que plantea Ryff (1989) en sus dimensiones del bienestar, variedad de autores (Emmons, 2003; Fiorentino, 2008; Frankl, 2012; Webb, 2013), han reconocido la participación en proyectos y actividades considerados valiosos, y que van más allá del interés estrictamente personal, como factor positivo para el desarrollo. Asimismo, Wong (2012) plantea que establecer metas en función de una misión, con conocimiento de los propios intereses, talentos y limitaciones, conduce a la realización de la existencia, porque tal conocimiento sirve de guía para que las metas establecidas sean congruentes con la misión.

- Crecimiento personal: En el polo positivo se encuentran la sensación de un desarrollo continuo y realización del propio potencial, la apertura a nuevas experiencias, la mejora personal a lo largo del tiempo, cambios que evidencian el auto-conocimiento y la efectividad. En el polo negativo se encuentran la sensación de estancamiento personal, el aburrimiento, el desinterés por la vida y la dificultad para cambiar actitudes o comportamientos.



Es importante anotar que las metas extrínsecas, el reconocimiento social, el éxito financiero y el atractivo físico no se relacionan con altos niveles de bienestar, como sí lo hacen las metas de intimidad, espiritualidad y generatividad. Las aspiraciones motivadas por la intimidad son aquellas dirigidas al establecimiento de relaciones profundas y mutuamente gratificantes, que se caracterizan por la cercanía y la reciprocidad. La generatividad se refiere a la entrega a las demás personas y la influencia en generaciones más jóvenes. Las aspiraciones de tipo espiritual son aquellas relacionadas con propósitos ulteriores, ética y el contacto con lo sublime en la experiencia cotidiana. Debe enfatizarse que cuando las metas satisfacen sólo necesidades individuales y no sociales o colectivas, no se favorece el bienestar, a diferencia de cuando se trasciende más allá de sí misma o sí mismo. Cabe aclarar que si bien Erik Erikson (1971) planteaba que la intimidad y la generatividad tienen edades o periodos en que se enfatizan, actualmente se consideran motivaciones que no tienen especificidad etaria (Emmons, 2003).

A esto se unen los aportes de Alfred Adler; su concepto de que la persona tiene una capacidad innata para interesarse por el bienestar de las demás, además del propio, guarda relación con la autorrealización, por el motivo ya mencionado de que el bienestar colectivo, sin abandonar las necesidades personales, es uno de esos factores identificados en los estudios sobre desarrollo integral. La influencia de Adler en el movimiento humanístico en el campo de la Orientación, se debe a la relevancia que dio a la integralidad, el optimismo y la libertad de cada ser humano para tomar conscientemente la decisión de pensar, sentir y actuar de forma diferente.

Adicionalmente, diversas investigaciones han evidenciado que el interés social no sólo se relaciona con el significado y el equilibrio vitales, sino también con mejores estados de salud física y mental. Más aún, tener objetivos claros y compromiso con una misión, proporciona fuerza y coraje. La valoración por parte de las personas de su trabajo y las actividades a las que se dedican, también contribuye con el manejo del estrés o crisis que se presentan en la comunidad, escuela o trabajo (Miller & Taylor, 2016).



IV. Procedimiento metodológico

1. Metodología de la investigación:

Se realizó un estudio fue cualitativo de alcance descriptivo, para profundizar en las perspectivas de las personas participantes, con base en sus comprensiones y narraciones (Álvarez-Gayou, 2014). El método considerado más atinado fue la Fenomenología, debido a que una de las razones para implementar el estudio fue la poca información con que se cuenta en el país acerca de los factores que favorecen el desarrollo integral de las personas adultas jóvenes, lo que desean para sus vidas y cómo han construido sus trayectorias vitales. La Fenomenología se centra en las formas en que las personas dan significado a diversas experiencias, mediante la descripción de situaciones específicas y la clarificación los significados que surgen (Kvale, 2011). Se parte, tal y como lo plantea Behar (2008), del mundo que conocen las personas participantes, cómo describen e interpretan sus vivencias y el conocimiento que han construido a partir de éstas.

2. Población y selección de personas participantes

Para la selección de las personas participantes se tomaron en cuenta dos aspectos: Uno fue el del rango de edad requerido para un estudio con personas adultas jóvenes, el cual se extiende de los 18 a 35 años, siempre y cuando las personas con voluntad de participar no estuvieran cursando el último año de secundaria, de manera tal que si era necesario localizarlas al año siguiente, se pudiera hacer desde los respectivos colegios.

El otro aspecto es que se deseaba un acercamiento a la población que asiste a colegios nocturnos, porque ésta se caracteriza por presentar la vulnerabilidad de haber tenido obstáculos en el sistema regular diurno y, a la vez, el aspecto positivo de mantener la disposición a continuar estudiando.

Los contactos se hicieron con la mediación de orientadoras de los colegios, previa autorización de las respectivas Direcciones, autorización que se solicitó por escrito (Anexo 1).



Las personas participantes son estudiantes de dos colegios nocturnos de diferente modalidad: la Sección nocturna de un colegio técnico profesional (CTP de Calle Blancos) y un colegio académico nocturno (Colegio Nocturno La Unión). Se consideró que para obtener riqueza de información, era pertinente la participación de seis estudiantes (tres mujeres y tres hombres) de cada colegio. Las personas que voluntariamente decidieron participar habían sido invitadas previamente por profesionales en Orientación de los colegios. Cada una de ellas firmó el formulario de Consentimiento informado (Anexo 3), en el que indicaban el nombre o seudónimo que deseaban apareciera en publicaciones acerca del estudio. La Tabla 1 muestra las instituciones de donde proviene el estudiantado participante, sus edades y nivel cursado en el año 2017.

Tabla 1
Personas participantes

Nombre o seudónimo	Institución	Edad	Nivel en 2017
Karina	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	25 años	Undécimo
Juan	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	23 años	Décimo
María Fernanda	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	23 años	Décimo
Priscilla	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	21 años	Undécimo
Eduardo	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	22 años	Undécimo
Guerin	Sección Técnica Nocturna CTP de Calle Blancos	19 años	Décimo
María	Colegio Nocturno La Unión	18 años	Décimo
Daniela	Colegio Nocturno La Unión	27 años	Décimo
Ivannia	Colegio Nocturno La Unión	29 años	Décimo



Luis	Colegio Nocturno La Unión	30 años	Décimo
Jordan	Colegio Nocturno La Unión	20 años	Noveno
Greivin	Colegio Nocturno La Unión	32 años	Décimo

3. Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información aplicadas fueron la entrevista semi-estructurada, las producciones escritas individuales y el grupo focal, con base en los temas de interés para el proyecto, buscando obtener los puntos de vista y significados de las personas participantes.

Para la indagación acerca de metas y herramientas utilizadas para su logro, se establecieron como base las dimensiones del bienestar de Ryff (1989), al que hacen referencia múltiples estudios sobre el desarrollo humano integral. La guía de entrevista (Anexo 2) se sometió al juicio de dos personas (una mujer y un hombre) del mismo grupo etario invitado a participar, para recibir realimentación acerca de la comprensibilidad y reacciones generadas por las preguntas (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Para la solicitud de producciones escritas, se siguió la recomendación de Giorgi (2009), citado por Broomé (2011). Estas producciones escritas podían ser poemas, canciones o respuestas a preguntas adicionales. Sin embargo, a pesar de que se propuso la realización de ese tipo de producción escrita a todas las personas entrevistadas, ninguna aceptó expresarse por medio de alguna de esas formas, posiblemente por no ser vías de expresión de su preferencia; por lo anterior, se les ofreció como alternativa la redacción de mensajes dirigidos a quienes desearan (a ellas o ellos mismos cuando eran más jóvenes, a otras personas en condiciones similares de vida, o a personas adultas, de familias, comunidades o instituciones). Esta modalidad de producción escrita sí fue aceptada y cada persona redactó su mensaje al final de la entrevista inicial.



En el primer año de vigencia del proyecto se realizaron las doce entrevistas iniciales y nueve de verificación. Las razones para no completar las entrevistas de verificación fueron la salida del sistema educativo de uno de los estudiantes, y las dificultades para asistir a citas por razones de horarios laborales de los otros dos participantes; de los dos alumnos que sí permanecieron en el colegio se logró llevar a cabo la entrevista de verificación en 2018 con uno de ellos.

En la Tabla 2 se indican las fechas en que se llevaron a cabo las entrevistas iniciales, las entrevistas de verificación, así como la razón por la que dos de éstas no se efectuaron. Cabe agregar que en el caso del joven que salió del colegio en el lapso de tiempo entre la entrevista inicial y la de verificación, no se le logró contactar ni telefónicamente ni por correo electrónico, a pesar de intentos repetidos de la orientadora de la institución. Con respecto al participante al que no le fue posible asistir a las citas, se le ofrecieron varias opciones, tanto en el 2017 como en el 2018.

Tabla 2

Fechas de entrevistas de acuerdo con personas participantes

Nombre o seudónimo	Fecha de realización de entrevista inicial	Fecha de realización de entrevista de verificación
Karina	09/06/2017	19/10/2017
Juan	09/06/2017	19/10/2017
Ma. Fernanda	13/06/2017	19/10/2017
Priscilla	13/06/2017	19/10/2017
Eduardo	20/06/2017	19/10/2017
Guerin	20/06/2017	No se efectuó, ya que joven salió del colegio
María	22/08/2017	14/11/2017
Daniela	22/08/2017	16/11/2017
Ivannia	22/08/2017	16/11/2017
Luis	25/08/2017	21/08/2018
Jordan	25/08/2017	16/11/2017
Greivin	31/08/2017	No se efectuó, por horarios de trabajo irregulares que le imposibilitaron asistir a las citas.

Los grupos focales se calendarizaron para el I y II semestre de 2018. El de la Sección Nocturna del CTP de Calle Blancos se implementó el día 21 de mayo, con la participación



de nueve personas. Se solicitó al Colegio Nocturno de Tres Ríos el espacio para el grupo focal en el mes de setiembre, pero debido a la situación prolongada de huelga, no fue posible cumplir con lo programado. Afortunadamente, ya se había alcanzado saturación de la información.

V. Análisis y discusión de los resultados

Se utilizó la técnica de Análisis temático descrita por Braun & Clarke (2006) y Maguire & Delahunt (2017), ya que permite identificar, analizar y reportar patrones o temas dentro de un cuerpo de información. La técnica se seleccionó porque según esas autoras, se presta para analizar experiencias, significados y realidades de personas participantes en investigaciones cualitativas de corte fenomenológico, así como de otros tipos. Un tema captura aspectos de los datos que son relevantes para la pregunta de investigación y representa un patrón en las respuestas o significados. Cuando se lleva a cabo un análisis temático, los temas o patrones dentro de los datos se identifican mediante dos formas principales: la inductiva, que parte de los datos recolectados, sin un marco de codificación preexistente, y la deductiva, que parte de la teoría. Para el caso de esta investigación, se realizó un análisis inductivo, el cual, de acuerdo con la técnica, es básicamente descriptivo, con la incorporación, en las fases finales, de un grado de interpretación con base en elementos teóricos. El análisis temático permite la identificación tanto de subtemas como de relaciones entre temas.

El procedimiento de análisis, según Braun & Clarke (2006) y Maguire & Delahunt (2017), consta de cinco fases:

- Fase 1: Familiarización con la información. Consiste en la lectura de las transcripciones de las entrevistas y demás instrumentos aplicados. En el caso del presente estudio, se hicieron dos lecturas de las entrevistas y del grupo focal, acompañadas de anotaciones de ideas generales.
- Fase 2: Generación de códigos iniciales. En esta fase se asignan códigos a los textos, lo que permite organizar los datos en grupos, de acuerdo con significados. En esta



investigación, la codificación se aplicó a las transcripciones textuales de las entrevistas iniciales, las entrevistas de verificación y el grupo focal.

- Fase 3: Búsqueda de temas. Con base en la clasificación preliminar de la Fase 2, se buscan temas relacionados con la pregunta de investigación; los temas que inicialmente se identificaron en este estudio fueron: Metas y propósitos, Valores. Balances, Autonomía, Gusto por aprender, Autoaceptación, Cogniciones optimistas, Acciones concretas para enriquecer relaciones interpersonales, Apoyos (recibidos y requeridos), Abuelas y abuelos, Estilo educativo y Obstáculos.

- Fase 4: Primera revisión de temas. En esta fase se revisa si todos los extractos de la información corresponden a alguno de los temas La fase concluye con la elaboración de un primer mapa temático, el cual se puede refinar, al unir, separar o descartar temas. Como puede apreciarse en la Figura 1, en el primer mapa temático se unieron algunos de los temas identificados en la fase anterior, debido a que estaban compuestos de contenidos similares.

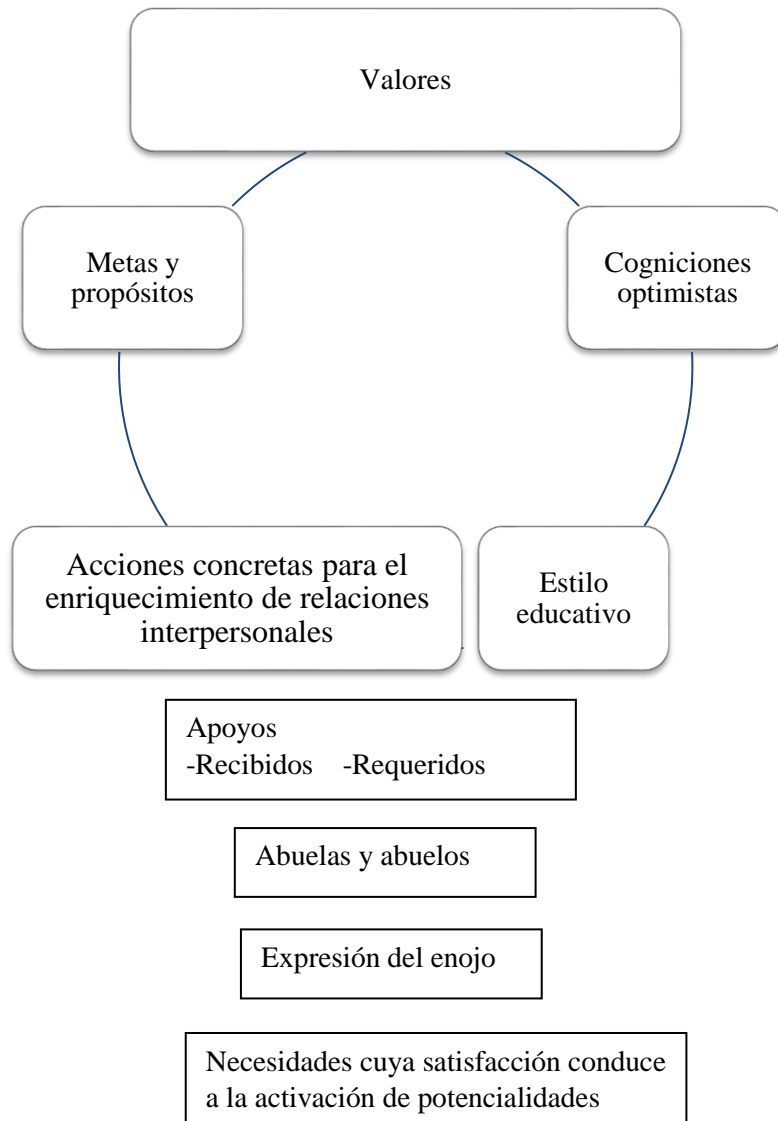


Figura 1. Primer mapa temático.

Al hacer otra revisión con miras al refinamiento del mapa, el tema de Metas y propósitos, se cambió por Propósitos, ya que éstos estaban presentes en las diferentes metas. Asimismo, se identificó similitud en los cuatro cuadros inferiores, por lo que la segunda versión del mapa temático quedó como se muestra en la Figura 2.

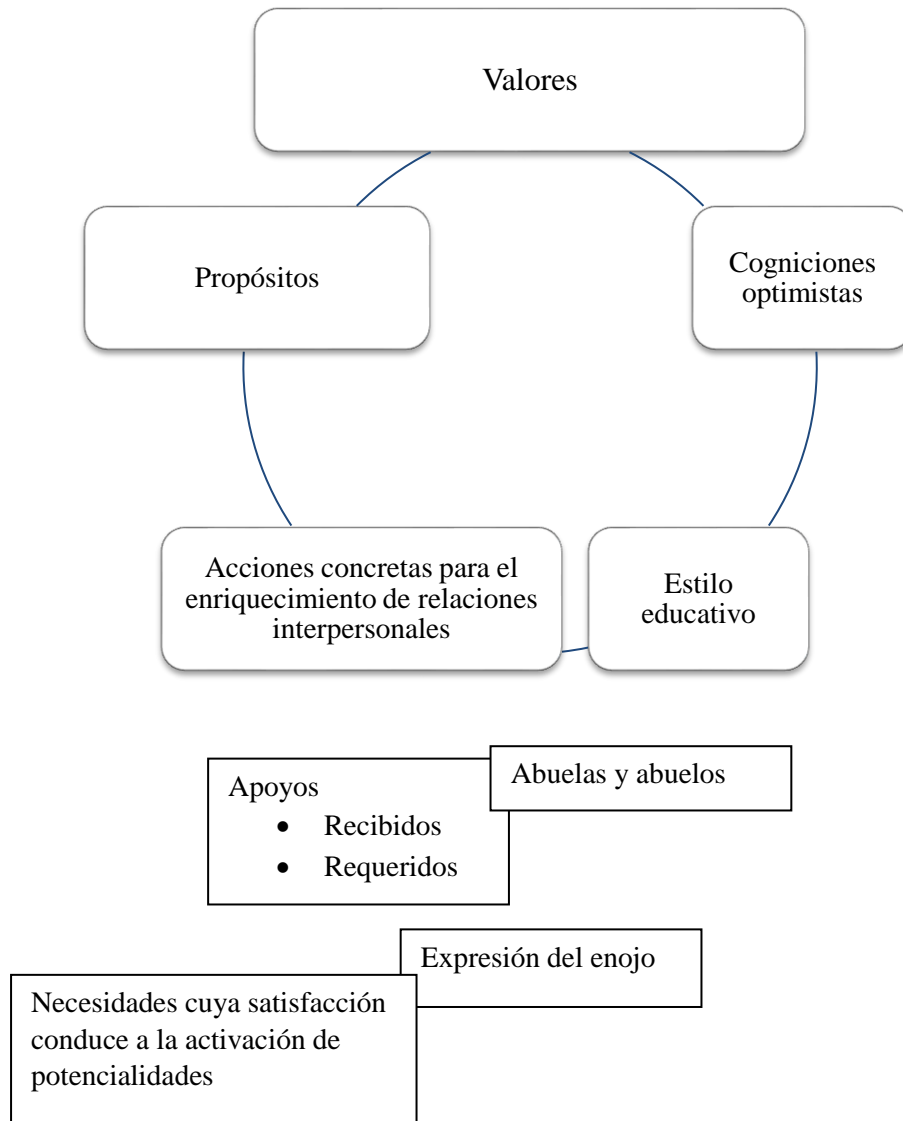


Figura 2. Segundo mapa temático.

Fase 5: Denominación definitiva de temas. En esta fase se hace la definición final de temas diferenciados. El mapa temático correspondiente a la Fase 5 del análisis es la versión final, la cual se muestra en la Figura 3.

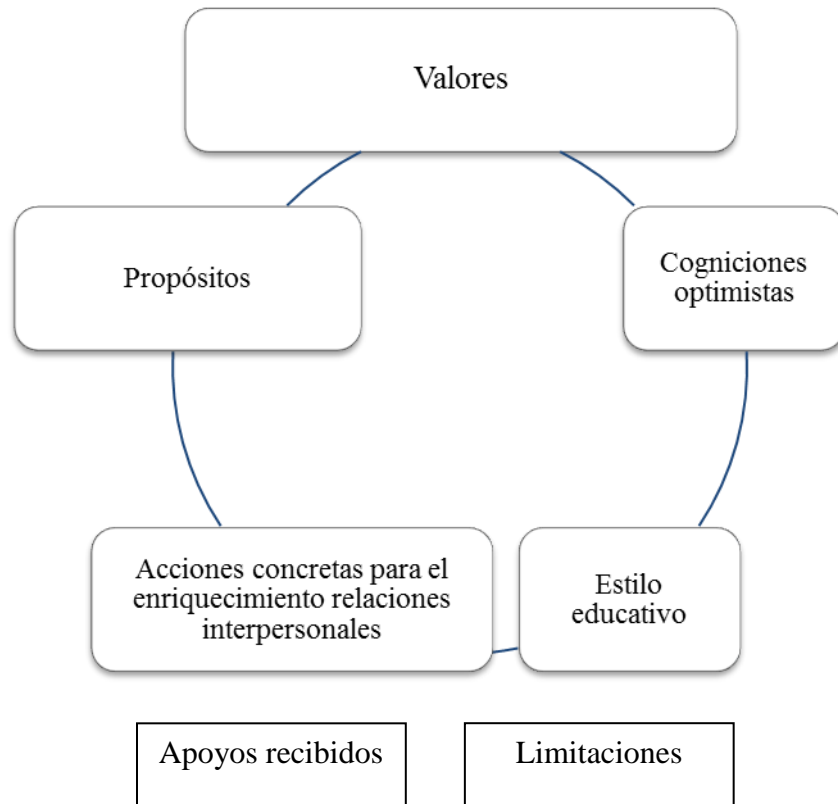


Figura 3. Mapa temático Autorrealización en personas adultas jóvenes

Como puede verse, el análisis temático de la información recolectada acerca de las estrategias y recursos de las personas participantes para alcanzar la autorrealización, y los obstáculos que enfrentaron, arrojó los temas: Valores, Propósitos, Cogniciones optimistas, Acciones concretas para el enriquecimiento de relaciones interpersonales, Estilo educativo, Apoyos y Limitaciones. Los temas de los cuadros inferiores de las primeras versiones se referían todos a apoyos, tanto recibidos como no recibidos, por lo que los últimos temas, ligados con los otros cinco, se denominaron apoyos recibidos y obstáculos.

La Tabla 3 muestra algunos de los códigos que surgieron de la Fase 2 y cómo quedaron ubicados en los respectivos temas.



Valores	Propósitos	Cogniciones optimistas	Acciones concretas relaciones interpersonales	Estilo educativo	Apoyos
<ul style="list-style-type: none"> -Balance -Sin presión externa -Honestidad -Ser mejor persona -Honradez -Asumir responsabilidad -Aceptar historia o errores -Igualdad 	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar -Terminar colegio -Estudiar más - Sobreponerse -Aprender -Calidad de vida -Visión de futuro -Nuevas perspectivas -Legado 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar para logros -Errores -Acciones concretas -Perseverancia -Estilo explicativo -Búsqueda soluciones 	<ul style="list-style-type: none"> -Aceptar errores -Respeto mutuo -Flexibilidad -Buen ambiente -Reciprocidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Altos estándares -Motivación interna -Enseñar responsabilidad -Enseñar esfuerzo -Afecto -Permisividad -Autoritarismo -Negligencia -Guía 	<p>RECIBIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problemas académicos -Timidez -Oportunidades estudio -Docentes -Orientadoras -Pareja -Abuelos(as) -Madre -Padre <p>REQUERIDOS *</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conflictos familiares -Expresión del enojo -Sostenibilidad cambios -Presión de grupo - Problemas académicos -Problems conductuales -Condición económica -Enfermedad, muerte o ausencia figuras adultas -Estrés

Tabla 3
Códigos ubicados de acuerdo con temas

* Posteriormente denominado Limitaciones



A continuación, se desarrolla cada uno de los temas y subtemas, y se sustentan en fragmentos expresados por las personas participantes. En el caso de conceptos que se encuentran definidos en la literatura, se tomaron como base las definiciones de autores o grupos de investigación reconocidos; otras definiciones se construyeron a partir de los aportes de las personas participantes en el estudio.

1. Valores

A pesar de que los diferentes temas están interrelacionados, en la información recolectada destaca la relación de los valores de las personas participantes con las otras temáticas identificadas. Asimismo, la referencia a los apoyos (recibidos o no recibidos), que se retomará más adelante, está presente en las vivencias de todas las personas participantes en la investigación.

De acuerdo con Taff (1966), los valores son asuntos altamente estimados por las personas, ya sea relacionados con éstas individualmente o como integrantes de grupos. Agregó que son “los criterios utilizados para escoger entre alternativas al tomar decisiones o implementar acciones” (p. 214). Según este autor, los valores explican las razones para hacer una determinada elección y dan sentido de integración a personas y colectivos.

Uno de los participantes, al reflexionar sobre sus propios valores y cómo guardar congruencia entre éstos y sus decisiones, se refirió a la madurez como la claridad en los valores que determinan su comportamiento; acepta que tuvo una época en que no reflexionó acerca de cómo se estaba comportando y se vio involucrado en problemas. Perdió varias oportunidades de estudio y trabajo. Al final, tomó la decisión de cambiar.

Completamente todo (...), la conducta, la forma de pensar, todo completamente. Eso fue lo que me ayudó (...) No pensé las cosas como las pienso ahora más maduramente (...) Me siento orgulloso de lo que soy ahora (...) porque la vida vale mucho. Juan.

Los valores que se extraen de las diversas participaciones se traducen acciones concretas y son: balances, autonomía, dar lo mejor de sí y responsabilidad.



1.1 Balances

Balances se refiere a los equilibrios que los individuos tratan de alcanzar en sus relaciones interpersonales, la distribución del tiempo y entre las visiones propias y las de otras personas.

Por ejemplo, Karina piensa que, si en un trabajo llegara a asumir una jefatura, sería respetuosa pero estricta, una jefa con la que las colaboradoras y los colaboradores desean trabajar porque se aprende mucho. Por su parte, Guerin ha tenido logros en expresar sus perspectivas sin recurrir a los gritos. Solía quedarse callado o tener expresiones explosivas y ha encontrado formas de manifestar sus visiones de forma respetuosa. Asimismo, al establecer relaciones de pareja, toma en cuenta tanto sus necesidades, como las de su hija y las de su pareja.

En relación con los hijos, otra participante muestra el valor del Balance al afirmar: *Quiero estudiar y también tengo que atender [a los dos hijos], porque si atiendo sólo a uno, el otro me va a crecer con un cierto recelo. Tengo que jalar un poquito por aquí y un poquito por aquí, para que todo tenga un nivel.* Ivannia

La misma participante ha luchado por el balance necesario para su realización como mujer:

Mi esposo no quería que yo estudiara (...) Yo le decía “yo quiero realizarme como mujer... estudiar por satisfacción mía”. Ivannia

Dentro del valor Balances se ubica la igualdad entre personas. Una de las participantes tiene la convicción de no dejar la humildad conforme vaya alcanzando metas. No quiere que se le olvide, cuando termine sus estudios, que su trabajo consistía en hacer la limpieza en casas. Otras personas expresaron: *Me considero igual al Presidente, o al que limpia. No importa. Somos los mismos* (María Fernanda). Juan, por su parte comentó que: *Yo no me doy por vencido, pero no me siento más que los demás porque todos lo podemos lograr.*

1.2 Autonomía. En lo manifestado por las personas participantes en la investigación, el valor de la autonomía se entendió como tomar acciones por elección propia y no por



presión externa. Esto coincide con lo planteado por Ryan, Deci & Vansteenkiste (2016), quienes la definen como la experiencia del sentido de volición y agregan que está directamente relacionada con la motivación y con el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias. Las personas participantes no dejan de lado, sin embargo, que las razones para las diferentes acciones deben argumentarse, así como que otras personas pueden tener buenos argumentos que puede ser importante tomar en cuenta. Ellas y ellos ejercen su autonomía en relación con sus amistades, sus familias y sus vidas personales y en ámbitos como el de las decisiones, las opiniones, y los motivos para realizar actividades. Las siguientes son algunas de sus perspectivas:

Porque todos somos diferentes (...) lo que yo piense no puede venir una persona y cambiármelo porque eso sería una falta de respeto, porque yo no puedo cambiarle a otra persona el pensamiento (...) Si tengo que decirle a alguien que opino algo diferente, lo digo (...) “me parece que tal cosa está mal” y yo pienso que está bien, yo le digo “me parece que está bien porque esto y esto”, porque no puedo decir algo sin un argumento.

María Fernanda

Yo pienso que siempre tengo que decir lo que pienso y lo que siento, porque nunca me tengo que guardar lo que siento y lo que pienso. Karina

Siento que tengo mis ideas claras (...) Entonces, cuesta que una persona me haga cambiar de idea cuando estoy seguro de que eso es lo que quiero (...) [pero si la persona tiene una buena razón] ahí sí lo pienso, lo analizo y si sé que él realmente tiene la razón, acepto que él la tiene, porque muchas veces me ha pasado que he estado muy equivocado. Eduardo

Me han presionado para que estudie ciertas cosas, pero yo, yo sé que con lo que yo ya me he conocido, eh, yo siento que no voy a funcionar en el área que mi familia quiere, que mis amigos me han recomendado, entonces es ahí donde yo tomo la decisión. Guerin



Yo sé que el estudiar es importante y lo hago porque yo quiero salir adelante, no porque me lo digan (...) estudiar de verdad, aprender para realizarme en el trabajo (...) desempeñarse bien en el área que uno quiere estar y dar lo mejor de sí. Karina

A veces, la autonomía ha tenido como consecuencia el distanciamiento en las relaciones interpersonales, lo que en uno de los casos ha representado una pérdida. *Los amigos que frenan cuando uno está en, en un buen camino (...) A mí me gusta estar en el ambiente de ellos. No hacer lo que ellos hacen, sino estar en el ambiente de ellos. Jordan*

Al igual, ellos siempre siguen ahí, ellos siguen siendo mis amigos y yo los puedo saludar, pero yo me mantengo en lo mío. Juan

Ya llega a un punto que, digamos, tal vez mis amigos ya están mal, o sea ahí y yo ahí y yo digo “nos vamos, ¿se quieren ir?” “Me dicen “no”, “bueno yo, ya me voy”. Guerin

Este mismo participante decidió alejarse de un excelente amigo, por la diferencia en los caminos que estaban tomando; fue un evento doloroso, pero está seguro de su decisión:

Diay, él llegaba a la casa casi todos los días, a hacer trabajos, aunque fuera en otra sección o a estudiar. ÉLme ayudaba, yo le ayudaba. Ya eso, diay, se fue perdiendo. Guerin

1.3 Dar lo mejor de sí. La autonomía está muy ligada con la disposición de las personas participantes a hacer esfuerzo por mejorar como personas, como estudiantes y como trabajadoras o trabajadores. Desean aprovechar sus potencialidades y aportar a las demás personas.

Sí, me gusta mucho tener buenas notas... porque a mí me gusta. Me gusta ser así. Daniela



Entonces, siempre me ha gustado mucho las cosas así, que queden bien (...) En un futuro trabajo, tal vez vuelva a empezar desde cero, pero siempre con la misma mentalidad de ir mejorando. Guerin

Usted tiene que hacer las cosas y hacer las cosas bien, porque es parte de la vida del ser humano. Ivannia

Si me dicen un consejo que es para bien de uno en la vida, (...) yo no sé, como que trato de saber qué es, y entonces uno mismo se da la oportunidad a ver qué es, entonces ya uno aprende. Jordan

Aunque Juan sabe que aprende rápido, no se queda satisfecho con eso y busca formas de aclarar dudas y mejorar. Eduardo y Priscila también implementan acciones en función de su propio desarrollo:

yo no me quedo con la duda, porque a mí me gusta hacer mi trabajo bien hecho. Aunque pregunte varias veces, prefiero preguntar y hacer bien las cosas, a que me salga algo mal hecho. (...) No puede usted pensar en poco porque se va a quedar en poco. Juan

Cuando no estoy aquí, aprendo en el Internet varias cosas como que me beneficien a la hora de ver mejor la materia. Eh, en lo personal, también quiero ser mejor (...) ser alguien respetable, que admiren y admirarme a mí mismo. Eduardo

y me gusta tal vez meterme y leer y [sic] investigar. Entonces, siento que he mejorado bastante en eso. De cosas de que en un momento, yo decía, “a mí no me interesa”, pero ahora yo digo “sí me interesa”. Priscila

Yo soy estudiante y vengo a hacer mi trabajo. ¿Cuál es mi trabajo? Aprender, estudiar (...) Entonces yo soy una de las personas que se sienta adelante y lo que no sé, pregunto y pregunto. Ivannia



Luis se esfuerza en dar lo mejor de sí, ha integrado al presente sus experiencias de vida: *Profe, vea, yo trato de ser mejor en mi vida, este, mezclando un poquito lo que soy yo ahorita y lo que yo fui en el pasado.*

Como parte de dar lo mejor de sí, Juan e Ivannia afirmaron: *Cómo hacer las cosas correctas para el futuro, no solo para mí, sino también para los demás (...) Buscar cómo hacer la plata sin hacerle daño a la gente, honradamente.* Juan. [Recomendación a personas más jóvenes] *Que no dejen el estudio y no se dejen llevar, y que haga las cosas íntegras, uno tiene que ser íntegro.* Ivannia

1.4 Responsabilidad. El otro valor que asumen para sus vidas las personas participantes, y que les ayuda en la concreción de los anteriores, es el de la responsabilidad, Con base en sus expresiones, ésta es entendida como encargarse de promover su bienestar, implementando acciones en aquello que está bajo su control, sin culpabilizar a otras personas de sus propios actos. La responsabilidad se refleja en el estudio, la constancia en la lucha por aceptar la propia historia, sacar provecho de las oportunidades, así como el esfuerzo en el cuidado de su salud, su desarrollo personal y el trabajo. Asumir responsabilidad ha llevado a que las personas participantes generen confianza en sí mismas o en sus empleadores:

Bueno, a mí me cuadra trabajar mucho. Me gusta ponerle al trabajo. Entonces si me quedo sin trabajo, salgo a buscar, o ya tengo gente que conozco y me tiene confianza. Jordan

Porque a mí no hubo quien me enseñara “las cosas se hacen así y así y así”. Yo aprendí viendo, así aprendo. Yo aprendo viendo trabajar (...) y conseguí un curso de repostería; igual es en cocina, entonces me sirve también para fortalecer lo que ya sé de cocina. Daniela

Yo amo la mecánica, me gusta la mecánica, entonces yo fui poniendo atención. Luis



Karina comparte su estrategia para asumir su vida con responsabilidad: *Estudiemos, llenémonos de conocimiento, leamos. Así, nada ni nadie nos va a poder engañar (...) Tengamos conocimiento en todas las áreas posibles.*

Yo nada voy a hacer si alguien la va a tomar por mí [una decisión] y yo tal vez hacerla de mala gana o, o no quedar satisfecho (...) Me gustaría hacerlo por mi propia cuenta y yo saber que el resultado que obtuve lo hice esforzándome. Guerin

El esfuerzo continuo es necesario para asumir responsabilidad. Esta continuidad no ha sido tarea fácil: *Entonces, siento que me he superado de una manera u otra. Y quiero seguirlo haciendo, pero, a veces, es duro. A veces, yo, lo he dicho sinceramente, yo he querido como tirar la toalla. Priscilla*

Hasta los domingos tengo que trabajar. Un toque cansado (...) Yo me levanto a las tres y media y jalo en el primer bus de cuatro y quince. Jordan

Ese tema [aceptación de eventos del pasado] para mí, en lo personal, ha calado mucho y he tenido que trabajarlo mucho, y (...) ese trabajo ha sido constante. Greivin

Karina explica que la mejora en sus calificaciones se debió a: *mi dedicación, porque yo me mentalicé (...) comencé a estudiar, a ir a los centros, a dedicarme al estudio bastante (...) porque si uno no se propone a esforzarse a luchar por lo que uno quiere, no se van a dar las cosas (...) Lo único que cae del cielo es la lluvia.*

Daniela recomienda a estudiantes más jóvenes: *que aprovechen cuando tienen la oportunidad de estudiar (...) que aprovechen todas las oportunidades que les dan los papás o que les dan las instituciones.*



Ella misma organiza su tiempo para, de esa forma, rendir en el colegio: *Sí, es que mi tiempo es oro (...) Hay veces que los profes nos fullean de trabajos, de tareas (...) Tengo que dividir muy, muy bien mi tiempo.* Daniela

Dos participantes se encuentran en el proceso de aceptar el diagnóstico de una condición crónica de salud; lo han hecho con la honestidad de asumir tratamientos, controles periódicos, así como cambios personales para un mejor manejo de las condiciones. Al respecto, María aporta: *Sí, eso al principio es duro. Aceptarlo es duro porque uno como que no lo procesa bien. Saber eso y saber que al final de cuentas ya es algo para toda la vida (...) lo acepto, pero (...) sí, no fue fácil.*

Otro participante se refiere a la incorporación de hábitos que promueven su salud: *Incorporar hábitos saludables. Antes era muy desordenado, he tratado de ordenarme con mi salud, hacer ejercicio y comer mejor.* Greivin

Responsabilizarse por los propios errores o decisiones es otra de las facetas. Las personas participantes reconocen sus características negativas, asumen responsabilidad por sus comportamientos e indican las ventajas de esta disposición: *Si uno se arrecuesta en alguien más, se olvida de la fuerza que tiene (...) Uno tiene que solucionar los problemas de uno mismo y los errores, enmendarlos, no seguir cometiendo el mismo error.* María Fernanda

Cuando sé que estoy equivocado (...) trato de ver cómo cambiar, para no seguir en lo mismo, porque en el pasado sí he cometido algunos errores. Trato de no volver a hacerlo. Eduardo

Yo he tenido una vida que no ha sido fácil. Al igual yo también lo he hecho difícil (...) Soy muy terco y muy cabezón (...) pero al igual uno puede salir adelante de esas, de esas, cosas que usted se busca por, por usted mismo (...) Es estudiar un poco sobre qué es la vida. Juan



Priscila relata que después de un período de confusión en que se escapaba del colegio y no cumplía con los requerimientos, decidió *agarrar las cosas en serio. Yo cambié. Cambié de verdad.* Agrega que cree que es la propia persona la que forma su carácter: *Uno no necesariamente hereda las cosas. Uno mismo las forma. Es mentira que yo heredé el carácter no sé de quién.*

A pesar del dolor y la carencia afectiva que significa haber crecido sin una figura paterna, las personas participantes reconocen que no pueden achacar a la ausencia del padre las decisiones que han tomado o errores que han cometido. *Que uno puede salir adelante sin necesidad de una figura paterna.* Juan

Al pensar el algún mensaje que le gustaría transmitir a otras personas, María Fernanda expresó: *a mujeres jóvenes y especialmente a las que no tienen papá, que se puede salir adelante. Uno tiene momentos tristes. Se vale llorar, pero se puede salir adelante (...) y luchar por lo que uno desea.*

2. Propósitos

El sentido de propósito es otro de los temas que se integran en la autorrealización de las personas participantes; aquí se entiende, con base en Bühler (1943) como “ocuparse en algo” por lo que se vive (p. 69). Los propósitos son los elementos del quehacer de las personas participantes que son más motivadores y en cuyo logro se implican con grandes dosis de esfuerzo. Todas las personas retornaron al colegio después de varios años de haber salido, con la excepción de una estudiante, quien no había salido del sistema y por decisión suya y de su familia optó por la modalidad de colegio nocturno, entre otras razones, para viajar junto con una hermana. Entonces, en su mayoría se trata de personas que, habiendo tenido dificultades personales y académicas, regresaron al colegio para concluir su bachillerato o la formación técnica, y eventualmente realizar mayores estudios.



Además de estas metas educativas, las personas participantes se han propuesto superar adversidades, mediante la identificación de significados y aprendizajes adquiridos en las vivencias difíciles. Un fuerte componente de este tema es el deseo de favorecer a otras personas, ya sea con ayudas puntuales o bien proponiéndose trascender más allá de sus intereses individuales dejando un legado.

En términos de su importancia para el bienestar y el desarrollo de las personas, la motivación para alcanzar metas propias y colectivas es resaltada en diversidad de estudios. Newman, Ucbasaran, Zhu & Hirst (2014), por ejemplo, la consideran uno de los componentes del “capital psicológico”, ya que promueve la esperanza, las acciones concretas en función de propósitos y mayor capacidad de sobreponerse de contrariedades.

2.1 Seguir estudiando

Como se indicó, las personas participantes se han propuesto seguir estudiando para concluir la secundaria o su formación técnica, e idealmente cursar estudios superiores. Sobresale el deseo de ayudar a otras personas y de mejorar la calidad de vida propia y colectiva como motivación para alcanzar sus metas educativas. La manera de concebir esa motivación la explica Daniela:

Es que eso es lo que uno tiene que tener, un motor para querer hacer las cosas, para salir adelante (...). Cada persona debe tener su propósito y su motor para, ¿cómo le explico?, tener un motivo para hacer las cosas.

No me quiero estancar, quiero seguirme superando (...) Sacar profesión (...) Ayudar a la familia a salir de la pobreza. Juan

Lo que yo quiero estudiar, no me he detenido (...) y ahora sacar a mi hijo adelante. María Fernanda

Seguir estudiando y luego entrar a la universidad para sacar una profesión y así poder ayudar a las personas (...) Cuando mi mamá esté en la edad adulta, ayudarla. María



Seguir estudiando y ayudar a otras personas. Bueno, yo quiero ir a la universidad porque es lo que siempre he querido (...) y enseñarle [sic] a otras personas que no pueden, que no sepan, uno darle apoyo a ellos. Me gustaría ayudarlos. Jordan

Tratar de salir adelante con mis hijos (...) Lo que deseo es tener ese título de bachillerato en mis manos (...) El sacar el bachi es un reto que, que nos ponemos que empezamos desde sétimo. Trabajar para darles una vida digna y una mejor calidad de vida (...) para mis hijos principalmente, para ellos. Daniela

Ese es el principal [propósito], sacar mis estudios, tener una casa propia y sacar a mis hijos adelante (...) No quiero terminar el bachi y quedarme estancada. Ivannia

Trabajar para apoyar a la familia (...) para que mi hermano estudie. Priscila

Las personas que queremos cambiar algo, tenemos que empezar por nosotros mismos. Entonces, yo pienso que tenemos que salir adelante, estudiar sea como sea (... Si no estudio, no puedo tener ese cargo que yo quiero tener. Ahora, con este esfuerzo que estoy haciendo, espero tener un mejor trabajo de los que yo trabajé antes. Karina

2.2 Superación de adversidades

Las personas participantes han enfrentado en el pasado y enfrentan en la actualidad situaciones adversas, y manifiestan que se esfuerzan no sólo por salir adelante, sino por obtener aprendizajes de tales eventos. Como puede notarse en las citas textuales, el componente de contribuir con otras personas también está presente en el propósito de superar dificultades.

Gracias a todo ese sufrimiento y gracias a todo eso, hoy soy quien soy. Y nunca me he sentido menos y siempre he contado esto no por sentirme más (...) sino para que vean que (...) usted puede siempre cambiar. Juan



Yo quiero demostrarle a muchos que vienen detrás de mí que se puede salir adelante (...) y heredarle [a la hija] todas las herramientas que yo pueda enseñarle para que ella se desenvuelva. Esa es mi meta principal. Greivin

Di, me gustaría ayudar a los jóvenes más que todo a que sepan que pueden realizar algo, aunque ellos piensen que no pueden (...) Apoyar a otras personas cuando no tienen apoyos en la familia, y para transmitir que se puede salir adelante, a pesar de los problemas que hay en la vida. Karina

Para uno es muy duro (...) Igual, en el corazón queda, pero nunca hay que dejarse vencer. Jordan

Priscila rescata que algunas dificultades han significado un fortalecimiento de la esperanza y le han dejado enseñanzas: Mientras hay vida, hay esperanza (...) Si cometió un error (...) lo importante es la actitud, el espíritu de superación que te hace seguir adelante (...) Hay cosas que yo he visto que no hay salida, pero a lo último eso me ayudó a que yo entendiera algo y es, y ese aprendizaje me ayudó para otras cosas que estoy superando (...) Hay cosas que yo siento que no me gustan, pero a la larga me traen un buen resultado.

Al indagar con Guerin y María acerca de lo que recomendarían a otras personas, con base en sus vivencias, indican:

Nunca se den por vencidos, menos por opiniones ni críticas de personas. Siempre va a haber algo por qué luchar y por qué seguir adelante. A pesar de las caídas, siempre tendremos algo por qué levantarnos, hasta poder alcanzarlo. Guerin

Nunca dejes de ser feliz. Sigue luchando por tus sueños. María



También se ha dado el caso en que han sido las compañeras y los compañeros quienes han sido modelos de esfuerzo y perseverancia. Karina relata que le costó la idea de entrar a un colegio nocturno porque era más joven que el resto de estudiantes, quienes

me mostraron que tenían metas en sus vidas o que ya habían pasado por mucho y querían superarse y no quedarse como eran antes. Me transmitieron eso a mí y yo decidí seguir adelante, estudiar y me fue muy bien. Hasta me eximí, donde nunca me había eximido en mi vida. Entonces, de ahí aprendí que en la vida hay que seguir a pesar de que cueste mucho.

Eduardo muestra con claridad el descubrimiento de propósitos a partir del sufrimiento y aporta la conceptualización de la superación de las adversidades como un proceso: *El humano está aquí por una razón, aunque uno primero no la encuentre (...) Poco a poco uno se da cuenta por qué uno existe y todos los sufrimientos y todo lo de atrás realmente valió la pena (...) pero es un proceso lento. Son pasos que uno da y va aprendiendo a lidiar con el tiempo (...) Es paso a paso (...) Ir avanzando poco a poco, me demuestra que ya he logrado algo y eso me motiva más a seguir.*

Otra de las herramientas es aprender a ver las cosas desde perspectivas transformadas y colmadas de sentido, que es la forma en cómo Wong (2012) define la espiritualidad.

Si, gracias a eso puedo ver las cosas diferentes. Eduardo

Al recordar lo que le ha ayudado a superar dificultades, Karina comparte: *Si las ve de diferente manera, cambian las cosas por más difíciles que sean.*

Cada prueba, cada situación (...) me hizo más bien, como yo digo, más fuerte. Me dio un motivo más para luchar. Ivannia

Lo anterior se ve enriquecido por el autoconocimiento. María Fernanda relata que conocer sus puntos fuertes le ayuda a enfrentar situaciones dolorosas: *Aprendí a conocerme, entonces yo sé mis debilidades y conozco mis fortalezas. Yo sé que hay cosas que me duelen mucho entonces agarro las cosas que me hacen fuerte para salir adelante (...) Aprendí a conocerme gracias a los golpes ¿verdad?*



2.3 Auto-trascendencia

La autotrascendencia se asocia con altos niveles de bienestar y se define como “la capacidad intencional de la conciencia para dirigirse hacia algo o alguien significativo” (Martínez, 2013, p. 117). Las personas participantes revelan esta capacidad al expresar reiteradamente su disposición de ayudar a otras y otros, lo que les da satisfacción y a la vez representa gratitud.

yo siempre he sido de ayudar y nunca, yo siento, que nunca me voy a quitar eso (...) Más adelante, yo sé que, cueste lo que cueste, voy a hacer todo lo posible por, no sé, por apoyar a cualquier persona. Tal vez sea conocido o desconocido, lo que sea. Guerin

Ayudar a las personas cuando lo necesitan, eso siempre me ha gustado, porque es como agradecer a la vida lo que alguna vez recibí. Eduardo

Podemos extender la mano sin, sin necesidad de tener algo a cambio, por la satisfacción de que ayudamos a los demás (...) Me encanta, digamos, aprender cosas nuevas, así que, aunque me cuesta un poco, pero me encanta, ¿verdad? (...) y entonces también poder ayudar a otros con lo que yo sé. Priscila

Greivin y Jordan se refieren específicamente a la ayuda a sus hermanos: *con mi hermano, yo luchaba para que él se concentrara en estudiar. Greivin*

Bueno, con mis hermanos (...) siempre les digo los caminos que tienen que llevar y todo (...) Guiarlos para que no cometan algunos errores que cometen los demás. Jordan

Algunos mencionan el deseo de “dejar huella”, a partir de sus conocimientos y habilidades: *Lo que me gustaría es dejar algo, una huella de las cosas que puedo crear. Eduardo*

Que mi vecino de la derecha, que mi vecino de la izquierda, dejen huella ambiental en el vecino de ellos (...) ¿sí me entiende? Greivin



Juan, por su parte, tiene especial interés en la niñez y la adultez mayor: *A mí me interesa dejar un legado en este mundo (...) Yo siempre he pensado en los señores mayores y que los niños son el futuro del mundo (...) Si usted no da una buena educación a los niños, el futuro del mundo va para mal.*

Las palabras de Eduardo sintetizan la autotranscendencia: *Aprender para el beneficio de todos. Porque, al final, todo en la vida es un aprendizaje. De todo se aprende. Al final de todo lo que le pasa, saca algo (...) Como sociedad, nos beneficia a todos madurar porque, al final, somos una comunidad, una especie. Ocupamos unirnos y dejar de pensar en cosas que beneficien a cada uno.*

3. Cogniciones optimistas

Las cogniciones, o formas de razonar ante las situaciones, influyen en la forma de reaccionar ante la diversidad de eventos que se viven cada día. Seligman (2011), uno de los autores más reconocidos en el campo del estudio y aprendizaje del optimismo, denomina a estas formas de razonar o argumentar estilos explicativos, los cuales son el estilo optimista y el estilo pesimista. Ambos estilos tienen dos dimensiones básicas: la de permanencia, que se refiere al tiempo y la de generalización que se refiere al espacio. Estas dimensiones operan de manera contraria, según el estilo explicativo.

El estilo optimista favorece la interpretación de sucesos positivos como producto de características permanentes y generalizadas de la persona (“puedo obtener buenas calificaciones”, o “reprobé, pero lo haré mejor la próxima vez”). Por su parte, desde el estilo pesimista, la permanencia y la generalización son las que explican más bien los eventos negativos (“nunca voy a poder con esa materia”, o “siempre me va mal”).

Con respecto a los sucesos negativos, desde el optimismo se interpretan como superables, causados por situaciones temporales. Un estilo pesimista visualiza las adversidades como permanentes y generalizadas, por lo que conduce a que no se busquen soluciones y, por consiguiente, pone más en riesgo a las personas de discontinuar los esfuerzos por conseguir



lo que aspiran. Es por lo anterior que Seligman (2011) ha mostrado que el estilo optimista conduce a los mejores resultados con respecto a la motivación, el esfuerzo, la satisfacción personal y la perseverancia. Esta última es un ingrediente esencial a lo largo de la trayectoria vital y en los diferentes ámbitos de las personas. Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham (1999) enfatizan en su importancia en la preparación para enfrentar adversidades y en la edificación de herramientas para lidiar con la ansiedad, la frustración y la tristeza.

A pesar de las ventajas del optimismo, no es fácil de aplicar, ya que como menciona Seligman (2011), para incrementar las cogniciones optimistas es necesaria la detección por parte de la persona, de sus pensamientos pesimistas, para luego proceder a debatirlos. Es meritorio que las personas participantes en la investigación se caractericen por funcionar la mayor parte del tiempo con este tipo de cogniciones, que en su caso se manifiestan en perseverancia y visualización de las dificultades como fuente de aprendizaje

3.1 Perseverancia. Se refiere a continuar los esfuerzos hasta alcanzar lo deseado. Implica tolerar frustración, pero también disfrutar de la satisfacción que dan los logros concretos. La perseverancia es más factible cuando se generalizan los aspectos positivos y se ven como temporales los eventos negativos, es decir, cuando se adopta un estilo explicativo optimista. Lo anterior debido a que la forma optimista de interpretar las situaciones conduce a mayor auto-confianza (Seligman et al., 2004).

Agarro más el impulso para tratar de lograrlo (...) Lo que más cueste es lo que da más satisfacción. Guerin

Y ahora estoy en décimo, y a miles costos, porque ese es muy [sic] durísimo. Daniela

El año pasado, en noveno, me eximí, pero en todas, y ya este año, ya estoy en décimo y estoy muy agradecida con Dios porque no ha sido fácil. Me ha costado un montón (...) Mis montañas son muy difíciles de subir, pero cuando ya las paso, ¡ qué paz! Ivannia



Ahí voy saliendo adelante, gracias a Dios (...) No me siento nunca incapaz y si algo es muy difícil, le pongo más empeño. Juan

Yo soy siempre así, “si me fue mal, tengo que ponerle en el otro”, más cuando uno lleva los promedios mejores. Entonces, ya uno hace fuerza más bien para subirlos (...) Si tengo que mejorar en alguna, entonces, me gusta ponerle más ganas. Jordan

Hay que poner de su parte y hacer el mejor trabajo, porque eso es lo más importante, obtener las cosas trabajando (...) Fui mejor promedio, aunque ni yo me lo creía, pero se dio la oportunidad, ¿por qué?, por mi esfuerzo, por tener la mente abierta y pensar en que no me puedo quedar ahí. Karina

Las personas participantes transmiten sus cogniciones optimistas a personas significativas. La siguiente cita de Ivannia ilustra cómo lo hace con uno de sus hijos: *Yo le decía: “inténtelo, nunca se dice no puedo, hay que intentarlo, intentarlo”.*

3.2 Implementación de estrategias de solución

Las cogniciones optimistas también facilitan la concreción de soluciones ante los retos, es decir, conducen a acciones o comportamientos concretos. Los eventos negativos no se generalizan ni se ven como permanentes, lo que implica ver los errores o dificultades como características específicas y temporales, que adicionalmente pueden constituirse en fuentes de aprendizaje:

Yo me sermoneaba por dentro (...) estar pensando “Yo sé que lo voy a hacer bien. Tal vez algo se me olvide, pero todo lo demás, no”. Guerin

No me daba por vencido porque yo sabía que siempre iba a haber la esperanza, siempre iba a salir adelante (...) No todo es para siempre. Juan

Si la primera oportunidad no fue como yo quise, no quiere decir que ahí voy a morir (...) Luche por ese ideal, pero van a haber obstáculos (...) A la par, viene la cajita con las herramientas para que usted logre superar. Greivin



No todas las áreas de tu vida van a estar cien por ciento bien (...) Ahí fue donde me empecé a espabilar. Entonces ya, que ir a citas, que estar preguntando, que aquí, que allá.

Ivannia

Quitarme de la cabeza que me cuesta. Crérsela, que uno sí puede hacerlo, que puedo salir adelante. Karina

*Yo trato de, digamos, hacer lo mejor, entonces claro, los nervios (...) antes me dominaban, y no, ahora yo tengo la seguridad que no importa, uno se equivoca y eso no importa (...)
Yo siento que esa equivocación es lo que me va a ayudar a crecer. Es un aprendizaje, que yo digo “OK, así no se hacía, se hace de esta forma”.* Priscila

Diay, bajar mi orgullo y pedir ayuda para que me expliquen matemáticas. Luis

Bueno, como en el trabajo. A veces, hay cosas que a uno le cuestan y hay cosas que no, y a mí me cuadra preguntar a alguien que ya sepa, y diay, ver a ellos cómo lo hacen para yo hacerlo. Y en el colegio, igual, pido ayuda cuando necesite. Jordan

Como estrategia para mantener el optimismo, María Fernanda reconoce sus propias capacidades, se conecta con ella misma y con un dios y visualiza su futuro: *Bueno, voy hablando sola o con Dios. Voy hablando ahí, y también pensando en el futuro, en lo que quiero. Aquí, digamos, en estudiar, “Yo no puedo desfallecer si soy muy buena en esto” (...) “Tengo este talento, tengo que salir adelante”.*

Esta misma participante ha replanteado metas como solución a circunstancias imprevistas: *Entonces, tampoco es que lo dejé a un lado, sino es que yo soy realista y digo “no, yo no puedo cumplir esto en este momento, puedo cumplir esto otro” (...) Pero llega algo de imprevisto. Tengo que acomodarme. Tengo que salir adelante con lo que venga y si esto no funciona tengo que buscar que funcione.*



4. Acciones concretas para el enriquecimiento de relaciones interpersonales

Al indagar acerca de sus interacciones con otras y otros, las personas participantes expresaron que dan importancia a la construcción de sus relaciones interpersonales, la cual llevan a cabo con interacciones caracterizadas por la reciprocidad y el fomento de climas agradables en el trabajo y otros espacios. Son varios los autores que fundamentan la importancia de las relaciones interpersonales en la vida de las personas. Desde su modelo de Orientación para el bienestar y la prevención a lo largo del ciclo vital, Witmer & Sweeney (1992) visualizan las relaciones caracterizadas por la cooperación y el compromiso, en las que se comparten penas y alegrías, como protectoras del estrés y como generadoras de satisfacción general. Con base en visiones existencialistas, humanísticas y evolutivas, Ryff (2013) ha definido como dimensiones del bienestar la capacidad para establecer relaciones de calidad y para escoger o crear ambientes adecuados para el bienestar y el desarrollo

4.1 Reciprocidad. Manifiestan reciprocidad cuando equilibran el dar y recibir y al valorar los puntos de vista de las demás personas, lo que necesariamente implica escuchar con respeto.

La reciprocidad también se manifiesta en aceptar cuando se ha cometido un error.

y yo de verdad quiero tratar entonces ya ellos empezaron ahí como, a explicar y ya todo y fue como ya algo que entró literalmente en mí. Guerin

Ponernos de acuerdo. Si no nos gusta algo (...) entonces, yo le digo y ella me dice (...) Sentándonos otro rato a hablar. María

Entonces, tenemos una relación [con el hermano] que él viene y me cuenta todo y a mi mamá y mi papá también. Que yo le cuento “mire, tengo tal meta”, “que tengo esto” y “ajá, qué bueno” y “esto y lo otro” (...) Son esas metas que yo he logrado y que antes pensaba que yo nunca, nunca iba a llevarme bien. Priscila



Saber decir las cosas a los demás, sin que sea, sin que se arme un problema o una discusión, que ellos se den cuenta que lo que yo les estoy diciendo, eso me está afectando a mí, pero no quiero afectarlos a ellos (...) Sabérselos decir. Karina

Ella [una amiga] es como una hermana para mí, aunque tengo una hermana, pero no sé, con ella hablo muchas cosas. Este (...) es recíproco (...) Ella confía en mí. Busca consuelo, y viceversa. Daniela

Tengo amigos que me apoyan, y una amiga cercana que siempre ha estado ahí., diciéndome que yo puedo (...) En esa parte, sí estoy muy agradecido con esas personas, entonces, trato de darles mi gratitud. Eduardo

Yo tengo esa característica de reciprocidad, que como yo no he tenido esa figura de familia biológica, pero Dios me ha dado una familia que es no biológica, pero demasiado grande y muy buena. Greivin

Yo acepto las cosas, acepto mis errores. Si cometo un error y, y tengo que disculparme, lo hago (...) Acepto las cosas. María Fernanda

De su relación de pareja Daniela cuenta: De sentarme a hablar con él (...) a pedirle que, que me diga si es que algo le molesta o decirle qué me está molestando a mí (...) pedirle responsabilidad hacia mí, respeto (...) Eso fue culpa de los dos y yo le echaba toda la culpa a él. Daniela

4.2 Fomento de climas relacionales agradables. Las personas participantes se relacionan de forma que los ambientes en que se desenvuelven se caractericen por amabilidad, relaciones igualitarias y flexibilidad.



Si yo voy a estar en un lugar de trabajo que tengo relaciones con compañeros que van mal, entonces no es acogedor el lugar de trabajo (...) Si la humildad no está en usted, usted siempre va a ser una persona con la que va a chocar con todo mundo (...) No sentirse más que la gente. Juan

Aunque usted sepa, usted nunca es más que nadie. Tal vez, el profesor dé una clase y yo lo aprendí más rápido, el otro lo aprendió más lento, pero (...) yo le explicaba para, digamos, para tratar de que fuéramos iguales (...) Nunca me quiero sentir más que nadie. Priscila

No hay nunca alguien como con quien choque. Evito eso porque yo siento que eso me va a generar un buen ambiente en mí, digamos, una “buena vibra” (...) Lo cultivo igual con la familia del papá de mi bebé, (...) Digamos, no soy la mejor amiga de ellos, pero no me gusta llevarme mal. No me gusta pelear. María Fernanda

Yo me amoldo a los lugares, momentos, situaciones (...) Yo observo, participo, pero con cautela. No me cierro. Greivin

Conozco todo el personal administrativo. Puedo decir que con todo el personal me llevo muy bien, eh, profesores, auxiliares, con el director; o sea, es una relación de mucho respeto. Daniela

Entonces, yo trato de tratar bien a las personas, de ser respetuoso, ser amable, y que les puedo ayudar si ocupan ayuda. Eduardo

5. Estilo educativo

Los estilos educativos son los patrones de acciones y valores que adultas y adultos asumen con las personas menores a su cargo al implementar comunicación y normas de comportamiento. Rabazo (1999) describió cuatro estilos, cuyas características dependen de



cómo se manifiestan la afectividad y el control en las relaciones en la familia. En el estilo autoritario, las personas adultas afirman el poder con coerción y retirada del afecto, fomentan los comportamientos adecuados no por convicción, sino por temor al castigo. Las exigencias de madurez están por encima de las posibilidades de niñas, niños y adolescentes. El estilo permisivo tiene la ventaja de presentar mucha implicación afectiva, pero exigencias de madurez por debajo de lo posible por parte de las personas menores, lo que trae consecuencias negativas para el desarrollo de las hijas e hijos, tales como falta de control de impulsos y de asumir responsabilidad. El estilo negligente es bajo tanto en los niveles de afecto, como en controles y normas. Cuando este es el estilo predominante, hay indiferencia de las personas adultas ante las conductas de niñas, niños y adolescentes, sean éstas positivas o negativas. La persona adulta no funciona como un modelo, no proporciona afecto ni apoyo. El estilo que lleva a los mejores resultados en términos de desarrollo es el llamado inductivo-apoyativo, el cual se centra en promover comportamientos positivos y la toma de conciencia de no hacer daño a las demás personas. Este estilo se caracteriza por altas dosis de afectividad y apoyo emocional e instrumental. Las personas adultas establecen altos niveles de comunicación y afecto, pero también límites firmes y expectativas realistas (Rabazo, 1999).

Este último estilo es el que ha predominado en las familias de algunas de las personas participantes. Las otras personas participantes no crecieron bajo ese estilo educativo; sin embargo, lo han adoptado para el trato con sus hijas, hijos y sobrinos. Este es el estilo que más favorece, por parte de niñas, niños y adolescentes, la interiorización de normas, la responsabilidad personal, el respeto y la seguridad (Arguedas, 2010). Las características del estilo educativo inductivo-apoyativo que manifiestan las personas participantes son la comunicación abierta, la persona adulta como modelo y guía y un complemento entre expectativas y apoyos.

5.1 Comunicación abierta. Este aspecto se refiere a las interacciones respetuosas que generan seguridad. María, por ejemplo, relata de sus conversaciones, espacialmente con la



madre, acerca de su responsabilidad al tomar decisiones: *Digamos, eh, de la vida, digamos, de los exámenes o, o de los novios, o así.*

Eduardo relata acerca de cómo su padre ha abierto espacios para que reflexione acerca de lo que desea: *En eso me educó bien mi papá. Él me dijo que siempre hiciera lo que realmente quería hacer (...) No me dejó guiar por lo que los demás piensan, sino por lo que yo creo que es bueno.*

Ivannia dedica tiempo a establecer comunicación e interacciones agradables con sus niños: *Saber qué andan haciendo en la escuela, que me cuenten qué han hecho, cómo les va con los compañeros (...) “¿cómo te fue?” “cuéntame tu día” (...).* Debido a que cuenta con poco dinero, realiza actividades recreativas sencillas, pero muy disfrutadas: *Trato de hacer ese momento especial para ellos.*

Como tío, Luis se basa en un estilo educativo de apoyo inductivo; establece límites, y a la vez, oportunidades para compartir vivencias e inquietudes: *Me dice “Tío, vieras que tengo que salir de campesino bailando Tío vieras que ...”.*

Jordan motiva a los hermanos a *seguir estudiando, que es lo más importante y que sigan adelante. Que no anden en caminos malos.*

5.2 Persona adulta como modelo y guía. Las personas participantes asumen su rol adulto con respecto a establecer límites y estructura. Cuando no contaron con esa condición en su niñez, como es el caso de Juan con su padre, manifiestan que les hizo falta esa figura adulta que guiara y asignara responsabilidad. Cada persona desde su posición, ya sea de adulta o de menor, asume la responsabilidad correspondiente.

Yo digo que no hay nada mejor que tener paz y tranquilidad y saber que uno hace las cosas bien por satisfacción. No hay que ser mediocre. Es que yo me identifico mucho porque tengo que darle [sic] un buen ejemplo a mis hijos. Ivannia



La misma participante lamenta que su abuelo, quien era muy cercano, falleció cuando era niña: *Entonces me hubiera gustado tener a mi abuelito, ¿verdad? Pienso que tal vez él me hubiera ayudado a estudiar, me hubiera enseñado muchas cosas.*

Una figura paterna que me dijera “mirá, Juan, usted tiene que, cuando tenga cierta edad, siempre hacer esto y esto” No, nunca la tuve, tuve que hacerlo yo sólo. Juan

Como adultas y adultos, las personas participantes muestran que asumen su responsabilidad de comprender a sus hijas e hijos y de darles buenas condiciones para su desenvolvimiento:

Trato de comprender la visión de la niña y trato también de ser parte de esa visión, a la altura de ella. Yo no puedo pretender que mi hija se ponga a mi altura. Yo tengo que ponerme a la altura de ella, para poderla entender. Yo soy el adulto. La incluyo a ella en mis metas. Greivin

Porque es el papá y tiene todo el derecho... Que él [hijo] sepa que tiene una tía, tiene una abuela, que tiene una prima, ya, que no solamente soy yo. María Fernanda

el estrés del colegio, el estrés del trabajo o de la casa (...) jamás explotarlo y con mis hijos, no (...) Trato, respiro, cuento hasta cien, vuelvo a contar porque ellos no, no tienen la culpa. Daniela

5.3 Complemento entre expectativas y apoyos. Esperar de las personas menores su esfuerzo por obtener logros, a la vez que se les brindan apoyos durante el proceso es la combinación que caracteriza al estilo inductivo-apoyativo (Rabazo, 1999). Las personas participantes la aplican en su rol adulto actual. Asimismo, la reconocen como relevante en su formación, como es el caso de Luis, quien valora altamente que su abuelo lo apoyara y confiara en que podía salir delante de una situación adversa.



Tener el apoyo de los padres cuando están empezando a despegar (...) Los padres tienen que apoyarlos en todo. Aunque no es alcahuetearlos, pero darles el apoyo, que están ahí, que puedan confiar en sus padres. Daniela

Los tres somos un equipo y el único fin es terminar nuestros estudios (...) Les digo yo “si usted se esfuerza, si usted lucha siempre va a lograr algo, siempre va a salir adelante” (...) Yo no les pido a mis hijos cienes, ¿me entiende? Que sea una buena nota, que yo sepa que estudiaron, que se esforzaron. Ivannia

[abuelo le decía] “A echar para adelante, a echar para adelante, siga. Si una puerta se le cerró mil puertas se le van a abrir, pero no se quede estancado ahí donde está usted ahorita en este momento” (...) Él siempre creyó en mí. Él me decía: “papi, usted puede”. Luis

Es relevante mencionar que investigaciones acerca de la resiliencia han identificado medios que ayudan a construirla y medios que mitigan factores de riesgo. Todos guardan concordancia con el estilo educativo inductivo de apoyo. Henderson y Milstein (2003) aportan que para construir resiliencia son necesarios el afecto, el apoyo, las oportunidades de participación significativa y las expectativas elevadas. Para reducir los riesgos se requieren vínculos prosociales, límites claros y firmes y habilidades para la vida.

6. Apoyos. El contar con respaldo para el logro de metas y tareas evolutivas ha sido concebido como uno de los elementos fundamentales del desarrollo y como un factor de activación de la resiliencia. Las personas que se sienten respaldadas en su proceso de desarrollo saben que pueden contar con apoyos en sus familias, instituciones educativas o comunidades (Benson, Galbraith y Espeland, 2000; Henderson y Milstein, 2003; Scales & Leffert, 2004). Desafortunadamente, para las personas participantes, los apoyos recibidos han sido menos que los requeridos. Ellas y ellos relatan haberse topado con grandes



obstáculos. Por lo anterior, este tema se compone de los subtemas Apoyos recibidos y Limitaciones.

6.1 Apoyos recibidos. Las personas participantes han sido respaldadas por el personal de las instituciones y por sus personas significativas (familiares, parejas y amistades), dentro de quienes merecen especial mención las abuelas y abuelos. Cabe indicar que activamente buscan apoyos y que consideran que sus recursos internos también les sirven de soporte; asimismo, que responden a los apoyos con responsabilidad y reciprocidad.

6.1.1 De la institución educativa. Las personas participantes valoran el apoyo recibido en las instituciones durante etapas previas y en la actualidad, especialmente de docentes y profesionales en Orientación. En la siguiente afirmación, Karina se refiere tanto al apoyo recibido por el personal docente, como a la parte de la responsabilidad que le corresponde a ella: *Los profesores nos comprenden, pero uno tiene que estudiar, ponerse las pilas y, sí, hay que dormirse tarde y cosas así.*

La misma estudiante agrega: *Hablar con la orientadora y decirle, “tengo este pensamiento, esta meta” y sentir ese apoyo (...) Otra motivación que fue muy grande acá fue cuando yo fui mejor promedio. El primer trimestre fui mejor promedio (...) Me ayudó mucho porque nunca había tenido un reconocimiento de nada.*

Incluso yo me iba a salir del colegio y ella [la orientadora] me dijo “¡si son tres meses lo que le hacen falta a usted!” Luis

6.1.2 De personas significativas. Como se indicó, las personas participantes han sido ayudadas por la solidaridad de seres allegados, cuya confianza les motivaron a superar dificultades

Mi mamá y mi abuelito son una fortaleza para yo decir “quiero superarme, quiero salir adelante” (...) Son las personas que han estado ahí en todo momento (...) que me dicen “Nosotros estamos ahí, siga adelante”. Juan



Al igual que Juan, Luis y Jordan tienen una alta valoración de la influencia del abuelo y la abuela, respectivamente, en sus vidas:

Él siempre creyó en mí. Él me decía: “Papi usted puede”. Juan

Y gracias a mi abuela, la que nos ha ayudado a nosotros y hemos salido adelante con los estudios, e igual yo le ayudo cuando trabajo, entonces sí. Jordan

Por otra parte, Luis cuenta con un amigo que le dio la oportunidad de aprender en un área que es de mucho interés para él: *Incluso yo le agradezco que me enseñó lo que yo sé de mecánica (...) Él siempre llegaba y me decía: “vamos para que usted me ayude y yo quiero que usted aprenda”.*

María Fernanda reconoce la influencia de su mamá y Karina la de su pareja: *también ella es una motivación para yo aceptar y poder salir adelante. María Fernanda*

Mi pareja fue una gran ayuda para poder sacar bachillerato (...) Inclusive todavía estudiamos. Él me anima a que yo le explique y así aprenda él y aprenda yo. Karina

Ivannia valora los aportes que le hacen las personas adultas mayores: *me encanta hablar con personas mayores. Me encanta porque ellos están llenos de sabiduría. Le enseñan a uno, y si hay algo en esta vida es aprender a tomar consejos, a tomar consejos sabios.*

Greivin identifica recursos cuando desea consultar acerca de alguna situación que está enfrentando: *yo soy una persona que me gusta expresar cuando tengo algo, con gente que, en verdad, me pueda dar una respuesta a mi duda.*

María Fernanda recurre a sus propios recursos: *El mejor apoyo es uno mismo. Es que uno tiene que conocerse.*



6.2 Limitaciones. Las personas participantes relatan situaciones durante su niñez y adolescencia en que requirieron apoyos que no estuvieron disponibles, lo que les provocó sufrimiento y múltiples dificultades. Estas situaciones son la condición económica; factores que influyen en la salida anticipada de la educación secundaria; efectos de situaciones familiares de conflicto, enfermedad, adicción o pérdida; y opresión y falta de oportunidad. En la actualidad, como personas adultas jóvenes, comentan acerca de apoyos que, desde sus perspectivas, favorecerían su desarrollo y bienestar.

6.2.1 Condición económica. Este es el mayor obstáculo que han enfrentado. La insuficiencia de recursos económicos ha estado presente en la trayectoria de todas las personas participantes. En algunos casos, fue motivo para la salida anticipada del colegio.

En la escuela a mí me iba muy bien gracias a Dios. Ya después, yo entré a sétimo grado, al colegio de día, luego entré a octavo año, pero (...) tuve que ayudarle a mi papá con mis hermanos. Ivannia

Sin embargo, por situaciones de la vida dejé de estudiar otra vez. Aunque me dolió mucho porque no quería dejar de hacerlo, tuve que comenzar a trabajar y ya se me hizo más difícil trabajar y estudiar. Karina

Me ha costado mucho porque la hemos pasado difícil (...) Hemos tenido días en que no hay qué comer. Juan

El mayor de todos los obstáculos que ha habido en mi vida es la situación económica (...) Viera usted. A veces, por ejemplo, cuando yo estaba en el colegio tenía que irme a pie (...) A veces, a raíz de eso viene el desánimo ¿verdad? De que uno dice “es que no tengo”, o “no hay para la merienda, no hay para hacer tal trabajo”. Priscila

[condición económica] el mayor obstáculo de mi vida (...) para todo, pero especialmente para estudiar (...) Yo lo llamo como “el año de la pobreza”. Fue el peor año de toda mi



vida. Yo me acuerdo que yo tenía que ir al colegio con sandalias porque no tenía plata para nada (...) y he tenido que dejar de lado el estudio para poder trabajar. María Fernanda

Y vieras que a yo digo “Juepuchis, de verdad que, qué vida” porque nosotros un bollo de pan, ¿verdad? En la mañana, lo comíamos y, en la tarde, hacía café, y no había para bollo de pan. Ivannia

6.2.2 Factores que influyen en la salida anticipada de la educación secundaria. Todas las personas participantes, con la excepción de una, fueron excluidas de colegios diurnos, por razones económicas, de rendimiento, de repitencia o de comportamiento. Lo que relataron al respecto sugiere que carecieron de apoyos para la prevención de esa salida anticipada del sistema educativo. Dichos apoyos fueron necesarios para la toma de decisiones; para el manejo de la propia conducta; el enfrentamiento de la presión de grupo para involucrarse en acciones que perjudican el rendimiento, tales como ausentarse del colegio y experimentar con drogas. También para la identificación de la modalidad educativa más apta para cada persona.

Más bien ahora (...) hubiera deseado no haber salido del colegio antes (...). Pienso que si hubiera aguantado un poquito más, hubiera sacado el cole. María Fernanda

Diay, un grupo de amigos, me, me estaban tratando de convencer de muchas cosas, que por dicha no hice, porque yo sé que estaban mal (...) de salirme del colegio. Guerin

No me puedo quedar quedito (...) vea que desde que llegué estoy jugando con el lapicero. Juan

Luis relata que se salió del colegio diurno porque *me costaba demasiado (...). Yo soy muy inquieto profe. Yo tengo que estar en movimiento (...). Nunca se me va a olvidar, había una*



profesora que no era santo de mi devoción. Entonces, cada vez que esa profesora daba clases, yo no la dejaba. Ya empezaba a vacilar con los compañeros.

Karina e Ivannia optaron por modalidades educativas en las que no tuvieron éxito:

Se me hizo más difícil trabajar y estudiar porque quería sacar Bachillerato por madurez, pero no podía, sí matriculaba y estudiaba y siempre iba a hacer los exámenes, pero nunca pasaba. Karina

Entonces yo dije, “a mí no me sirve así [Educación abierta], “yo necesito una tutoría, yo necesito que me expliquen Matemática”. Ivannia

6.2.3 Situaciones familiares de conflicto, enfermedad, adicción o pérdida. En muchas ocasiones, las personas participantes tuvieron adversidades en sus familias, las cuales enfrentaron sin los apoyos necesarios.

Siempre hay problemas, tal vez gritos, críticas, de todo que lo afectan a uno, entonces, tal vez ¿cómo le digo?, en sí más el área familiar. Guerin

Entonces, ella [madre], toda la vida padeció de eso. Entonces, yo tenía que llegar de la escuela a lavar, a cocinar, a plancharle a mi hermano la gabacha para que se fuera al Kinder (...) llevar a mi hermana a terapia de lenguaje (...) Entonces yo me sentía como la hermana-mamá. Ivannia

A los siete años, mi papá se fue. Él era (...), bueno, fue alcohólico. Entonces, diay, de ahí empezaron un toque más los problemas en la casa (...) No era en sí los problemas porque él se haya ido o cosas así, tal vez sí, para mi hermano y para mí, era lo interno. Guerin

/Si tuviera una mamá, imagínate, ¡ah!, sería uno un éxito en la vida. Porque tiene un apoyo más. Jordan



yo no tuve ese acompañamiento tan íntimo, con esas personas que me hubiesen guiado y abierto los ojos (...) porque, a veces, necesitamos pulir (...) [Al salir del hogar del PANI] sabía que no tenía personas que me pudieran apoyar. Greivin

El amor de mi papá y los consejos de mi papá y que él estuviera conmigo en las buenas y en las malas. Cosa que no lo estuvo. Eso es lo que me hubiera gustado. Luis

Sí, me enseñó mucho [el abuelo] en muy poco tiempo. Entonces, me hubiera gustado compartir más con él. Ivannia

6.2.4 Opresión y falta de oportunidad. Algunas personas participantes tuvieron como obstáculos para su desarrollo en la niñez y la adolescencia, arbitrariedades y poca disposición por parte de sus familiares o encargados para facilitarles participación en actividades constructivas de su agrado.

Mi papá me sacó del colegio porque él decía que eso era una vagabundería (...) No me dejaron ir más al colegio (...) Diay, me quedé en la casa haciendo nada (...) Hasta que tuve la oportunidad a los 22 años. Daniela

Juan considera que no le pusieron atención al deseo que expresaba de niño de tener la oportunidad de practicar regularmente un deporte. Esta carencia que sufrió en sus años formativos, ahora le ayuda a definir formas en que le gustaría ayudar a otras personas: *Eso es algo que yo digo que ayuda mucho, en que me gustaría ayudar mucho a los niños en ese sentido, en hacer muchos parques recreativos. Eso ayuda mucho a la sociedad (...) Ya, en que no sean barrios llenos de drogas sino barrios llenos de parques, de plazas, ya, porque el deporte es lo que ayuda a la persona a salir adelante.*

Cuando era adolescente, María Fernanda deseaba tener la oportunidad de practicar danza e involucrarse en otras actividades que le generaban gran interés. *Yo digo que, tal vez, si me hubieran apoyado (...) me hubiera ayudado un montón porque me hubiera ayudado a tener*



confianza en muchos momentos que, tal vez, tenía muy poca confianza en mí misma (...) En la adolescencia me pasaba viendo tele.

6.2.5 Apoyos que favorecerían su desarrollo y bienestar en la adultez joven. Al indagar acerca de apoyos que consideran necesarios en la actualidad, las personas participantes, como adultas y adultos jóvenes mencionan el autocontrol para el manejo de emociones y contar con oportunidades para el establecimiento de conexiones con otras personas y la expresión de sus e inquietudes.

Como tener un espacio pequeñito, no tan grande verdad, porque se limita mucho en caso nocturno, la hora es muy limitada, pero tener digamos como un espacio para poder conversar con cada alumno (...) porque tal vez esa persona está pasando por un momento muy difícil y tal vez ande en los pasillos sonriendo y uno no sabe. Karina

En esta misma línea, a María le gustaría tener mayor comunicación con su padre y contar con mayor tiempo de profesionales para aclarar dudas acerca de los tratamientos que sigue para tratar una enfermedad crónica: *Yo digo que más atención de mi papá porque digamos, a veces él está trabajando o así y los sábados y los domingos digamos, no habla con nosotros (...) como mi mamá que habla con nosotros (...) Él se pone a ver tele o así.*

De eso, lo del tratamiento, digamos; sí, necesito como más ayuda. María

Eduardo podría beneficiarse de un apoyo para tolerar la frustración cuando no realiza acciones que califica como necesarias: *Cosas que evito hacer cuando sé que tengo que hacerlo.*

A Karina y María Fernanda les gustaría lidiar de mejor forma con su enojo y tristeza:

A veces, digo las cosas como muy grosero. Entonces, quiero mejorar eso de mi (...) Creo que necesitaría un empujón, porque lo he intentado sola y no he podido. Karina



Sí me gustaría como mejorar mi actitud a veces con la vida, porque aunque sea muy positiva, a veces, me derrumbo. María Fernanda

7. Relaciones entre temas. Como puede verse en la presentación de resultados, los temas y subtemas de autorrealización en las personas adultas jóvenes participantes en la investigación, están vinculados. El tema Valores se relaciona con los demás; también se encontró que los Apoyos recibidos, así como las Limitaciones, se reflejan en las otras temáticas. De las narraciones, se extrae que los Apoyos recibidos se relacionan con la reciprocidad. Por ejemplo, las personas participantes reciben apoyo de sus parejas, pero a la vez sus compañeras o compañeros devengan beneficios y bienestar. En el ámbito educativo, el profesorado apoya y las estudiantes y los estudiantes responden con buen rendimiento.

Los valores de Balance, Dar lo mejor de sí, Autonomía y Responsabilidad se ven reflejados y fortalecen las relaciones interpersonales, los propósitos, el optimismo y la forma de comunicarse y establecer normas con niñas, niños y jóvenes a su cargo. Varios estudios indican que los valores que sustentan a las personas participantes son también fundamentos del bienestar. Burck, Bruneau, Baker & Ellison (2014), anotan que el esfuerzo por mejorar y el logro de equilibrios balances son construcciones en las que hay trabajar de forma constante en función del bienestar.

Ryff (2013) enfatiza en el papel del esfuerzo en el alcance de la felicidad y en que la persona que goza de bienestar está en un proceso continuo de desarrollo del propio potencial y tiene apertura para nuevas experiencias, enfrentando retos en diferentes periodos de la vida, características mostradas por las personas participantes, a pesar de los múltiples obstáculos que han enfrentado.

Adicionalmente, hay relación entre Valores y Apoyos, ya que los valores adoptados por las personas participantes fueron modelados por quienes han representado soportes para ellas y ellos, o bien, se adoptaron producto de las carencias y de sus propias conclusiones al respecto.



Los valores que sustentan el estilo educativo inductivo-apoyativo coinciden con los valores elegidos por las personas participantes para su vida en general. Asimismo, las cogniciones optimistas favorecen la implementación de dicho estilo educativo. Las cogniciones optimistas también alimentan los propósitos, a la vez que éstos dan fuerza al optimismo.

Asumir la propia responsabilidad es un valor que aplica en las relaciones interpersonales, el estilo educativo y los apoyos. Por su parte, el deseo de mejorar las formas de expresar emociones refleja valoración propia y de las demás personas

VI. Divulgación y difusión

Se elaboró un artículo científico, el cual se sometió a evaluación en la revista “*Journal of Humanistic Counseling*” en enero de 2019. La respuesta aún no se ha recibido.

VII. Vinculaciones

El trabajo no tuvo vinculaciones externas.

VIII. Trabajos finales de graduación y participación estudiantil

Durante toda la vigencia del proyecto se contó con la asistencia del estudiante Bach. Mauro Murillo Garita, cuyo apoyo fue altamente significativo y eficiente. De momento, no hay TFG vinculados, pero hay condiciones para que se pueda hacer posteriormente.

IX. Conclusiones

En función de su autorrealización, las personas participantes hacen grandes esfuerzos por alcanzar metas educativas, superar adversidades y auto-trascender. Todo lo cual implica no sólo el beneficio propio, sino también el de las demás personas. Identifican significados y aprendizajes en las vivencias difíciles, siempre buscando formas de contribuir.



Las fortalezas internas que describieron reflejan una vida personal rica y valerosa. Específicamente, se identificaron cuatro valores como guías para la acción y la decisión: Balances, Autonomía, Dar lo mejor de sí y Responsabilidad. A nivel cognitivo destacan la perseverancia y la implementación de estrategias de solución.

Para cultivar sus relaciones interpersonales, que eventualmente se han convertido en recursos externos, las personas participantes fomentan la reciprocidad y los climas relacionales agradables. Con personas jóvenes a su cargo, implementan interacciones respetuosas que generan adecuadas condiciones para su desarrollo, las cuales manifiestan en servir como modelos, apertura en la comunicación y establecimiento de límites y apoyo.

Las personas participantes buscan apoyos de forma activa y responden con responsabilidad y reciprocidad. Los recursos externos con que han contado las personas participantes son los apoyos recibidos del personal de las instituciones y de personas allegadas. A pesar de que han sido determinantes para el logro de metas, el sentido de valía y la esperanza, las limitaciones que han tenido durante sus vidas han representado importantes obstáculos.

X. Recomendaciones

Debido a la multiplicidad de necesidades que no se atendieron durante las trayectorias vitales de las participantes y los participantes, la recomendación principal al finalizar el estudio, consiste en divulgar en diferentes instancias los aspectos requeridos para el mejor desarrollo de las personas a lo largo de las diferentes etapas. Lo anterior con el propósito de que se fomenten dichos aspectos, a la vez que se previenen los que son perjudiciales, o se actúa de la forma más expedita posible cuando se presentan.

Algunas de estas instancias son la docencia universitaria, la actualización de profesionales de diversas especialidades y la formación de familias y otras personas encargadas de menores.



XI. Informe financiero

El informe financiero se presenta en archivo aparte. En él se puede notar que se dejaron sin ejecutar 10, 000 colones de la partida de Alimentos y bebidas y 1, 500 de la partida de Productos de papel. Ambos se habían reservado para utilizar en el segundo grupo focal, el cual, como se incide en la página 18 de este documento, no se realizó por al perder acceso a la institución a partir de setiembre de 2018. Lo anterior debido a la huelga de educadoras y educadores, la cual se prolongó hasta diciembre de ese mismo año.

XII. Aspectos éticos

Se cumplió con lo estipulado en el Consentimiento informado (Anexo 3), el cual fue firmado por las personas participantes, la investigadora y un testigo. En los casos en que las personas participantes solicitaron no incluir algunas de sus expresiones o vivencias, se respetó la solicitud.

Una de las instituciones fue beneficiada con una charla para el personal (Se adjunta archivo aparte).

A ambas instituciones se les ha comunicado la disposición a exponer los resultados en 2019.



XIII. Referencias

- Álvarez-Gayou, Juan Luis (2014). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D.F.: Paidós.
- Arguedas, Irma (2010). *Promoción de la permanencia en la educación secundaria. Manual de temas y estrategias*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación (INIE).
- Beck, Carlton E. (1979). *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. 2ª edición. Buenos Aires: “El Ateneo”.
- Behar, Daniel (2008). *Metodología de la investigación*. Repositorio Universidad de Cabo Verde. Ediciones Shalom.
- Benson, Peter, Galbraith, Judy y Espeland, Pamela (2000). *¿Qué necesitan los niños para ser exitosos?* Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bernal-Guerrero, Antonio (2002). El concepto de “autorrealización” como identidad personal. Una revisión crítica. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*. (16), 11-24.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 73-101.
- Broomé, Rodger (2011). *Descriptive phenomenological psychological method: An example of a methodology section from doctoral dissertation*. California: Saybrook University.
- Bühler, Charlotte (1943). *El curso de la vida humana como problema psicológico*. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, S. A.
- Burck, Andrew, Bruneau, Laura, Baker, Lisa & Ellison, Lori (2014). Emerging counselors’ perception of wellness: Implications for career development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 51(1), 39-51.
- Deci, Edward & Ryan, Richard (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, Edward, Ryan, Richard & Vansteenkiste, Maarten (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on



- motivation, attachment, and clinical process. En *Developmental Psychopathology. Third edition. Volume I: Theory and Method*. D. Cicchetti (Editor). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. pp.385-438.
- Emmons, Robert (2003). Personal Goals, Life Meaning, and Virtue: Wellsprings of a Positive Life. En Corey Keyes y Jonathan Haidt. (Editores) *Positive Psychology and the Life Well-lived*. Washington, DC. American Psychological Association. pp.105-128.
- Erikson, Erik (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fiorentino, María Teresa (2008). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Suma Psicológica*, 15(1), 95-114.
- Frankl, Viktor (2012). *Psicoterapia y humanismo. ¿Tiene sentido la vida?* 8ª reimpresión de la 2ª edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frías, Carmen (2015). La Orientación como disciplina y profesión. En A. Mata (Editora) *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. pp. 15-50.
- Gewirth, Alan (1998). *Self-fulfillment*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gómez, Ángel (2013) Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*, 13(1), 19-28.
- González, Julio (2011). La Orientación en los nuevos escenarios sociales latinoamericanos: Principales retos. *Revista Orientación y Desarrollo Humano*. pp. 1-19. Recuperado de <http://www.revistaorientacion.com/revista/index.html>
- Henderson, Nan y Milstein, Mike (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hill, Sarah & Buss, David (2008). Evolution and subjective well-being. En *The Science of Subjective Well-Being*. M. Eid y R. Larsen (Editores). New York: The Guilford Press. pp. 62-79.
- Jiménez, Ericka (2015). Aportes del enfoque de desarrollo humano a la Orientación. En A. Mata (Editora) *El desarrollo teórico de la Orientación. Un aporte de la Universidad de Costa Rica*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. pp. 115-156.



- Kaplan, David; Tarvidas, Vilia & Gladding, Samuel (2014). 20/20 Vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development, 92*, 366-372.
- King, Laura (2008). Interventions for enhancing subjective well-being. En *The Science of Subjective Well-Being*. Eid y R. Larsen (Editores). New York: The Guilford Press. pp. 431- 448.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Maguire, Moira & Delahunt, Brid (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 8(3), 3351-33514.
- Martínez, Efrén (2013). Los recursos noéticos en la psicoterapia centrada en el sentido. En: E. Martínez (Comp.) *Manual de psicoterapia con enfoque logoterapéutico*. Bogotá: Manual Moderno, S. A. pp.107-125.
- McCullough, Michael & Snyder, Charles (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19*, 1-10.
- Mérverville, Gastón (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Miller, Raissa & Taylor, Dalena D. (2016). Does adlerian theory stand the test of time?: Examining Individual Psychology from a neuroscience perspective. *Journal of Humanistic Counseling, 55*(2), 111-128.
- Myers, Jane E. (1992). Wellness, prevention, development: The cornerstone of the profession. *Journal of Counseling and Development, 71*(2), 136-139.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior, 35*, S120-S138.
- Rabazo, María José (1999). *Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Cáceres, España.



- Rodríguez, Gregorio, Gil, Javier y García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. 2ª edición. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Rogers, Carl (1972). *El proceso de convertirse en persona*. 17ª edición. Barcelona, Paidós.
- Ryff, Carol (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, Carol (2013). Eudaimonic well-being and Health: Mapping the consequences of self-realization. En A. S. Waterman (Ed.) *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 77-98.
- Savickas, Mark, Nota, Laura, Rossier, Jerome, Dauwalder, Jean-Pierre, Duarte, María Eduarda, Guichard, Jean ... van Vianen, Annelies (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Scales, Peter & Leffert, Nancy (2004). *Developmental Assets. A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Seligman, Martin (1999). *Niños optimistas: Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona: Grijalbo.
- Seligman, Martin (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B, S. A.
- Southwick, Steven & Charney, Dennis (2012). *Resilience. The science of mastering life's greatest challenges*. New York: Cambridge University Press.
- Taff, Luther (1966). Values and the school counselor. *The High School Journal*, 49(5), 214-217.
- Witmer, J. M & Sweeney, T. (1992). A holistic model for wellness and prevention over the life span. *Journal of Counseling and Development*, 71(2), 140-148.
- Waterman, Alan, Schwartz, Seth, Hardy, Sam, Kim, Su Yeong, Lee, Richard, Armenta, Brian ...Agocha, Bede (2013). Good choices, poor choices: Relationship between the quality of identity commitments and psychosocial functioning. *Emerging Adulthood*, 1(3), 163-174.



- Webb, Liggy (2013). *Resilience. How to cope when everything around you keeps changing*. West Sussex, Reino Unido: Capstones Publishing Ltd.
- Welfare, Laura, Farmer, Laura & Lile, Jesse (2013). Empirical evidence for the importance of conceptualizing client strengths. *Journal of Humanistic Counseling*, 52(2), 146-163.
- Wong, Y. Joel (2015). The psychology of encouragement: Theory, research, and applications. *The Counseling Psychologist*, 43(2), 178-216.
- Wong, Paul (2012). From logotherapy to meaning centered counseling and therapy. En P. Wong (Ed.) *The Human Quest for Meaning. Theories, Research, and Applications*. 2nd ed. pp. 619-647.
- Yates, Tuppert, Egeland, Byron & Stroufe, Alan (2008) Rethinking resilience. A developmental process perspective. En: S. Luthar (Editora). *Resilience and Vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press. pp. 243-266.
- Young, Richard, Marshall, Sheila, Foulkes, Kristen, Haber, Carla, Lee, Celine, Penner, Carey & Rostram, Hajara (2011) Counseling for the transition to adulthood as joint, goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*. 79 (2), 325-333.



XIV. Anexos

Anexo 1. **Texto de cartas de solicitud de ingreso a los colegios, dirigidas a las respectivas Direcciones ***

M. Sc. María de los Ángeles Piedra Valverde
Directora
Colegio Técnico Profesional de Calle Blancos

Estimada Señora:

Por este medio solicito su Visto Bueno para que estudiantes de la Sección Nocturna del Colegio Técnico Profesional de Calle Blancos, participen en el proyecto de investigación “Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción”, la cual está inscrita en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica con el número 724-B7-304.

Dicha investigación no implica riesgos para las personas participantes porque consiste solamente en conceder entrevistas a la investigadora sobre los temas de áreas de desarrollo personal y herramientas (recursos internos y externos) para su implementación. Lo anterior con el fin de aportar insumos a la profesión de Orientación sobre las necesidades actuales de la población adulta joven.

Las entrevistas se realizarían en la institución con seis personas (tres mujeres y tres hombres) que voluntariamente deseen participar. Estas y estos estudiantes serían recomendados por la orientadora Licda. Laura Álvarez Herrera. De acuerdo con el diseño de la investigación, el número de entrevistas por persona es de uno a tres.

Si requiere información adicional, quedo a sus órdenes en los teléfonos 2511-8898 y 2511-8906 o en la dirección electrónica irma.arguedas@ucr.ac.cr.



M. Sc. Jorge E. Vargas Varela
Director
Colegio Nocturno de la Unión

Estimado Señor:

Por este medio solicito su Visto Bueno para que estudiantes, del Colegio Nocturno La Unión, participen en el proyecto de investigación “Autorrealización en personas adultas jóvenes: fuentes y estrategias para su construcción”, la cual está inscrita en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica con el número 724-B7-304.

Dicha investigación no implica riesgos para las personas participantes porque consiste solamente en conceder entrevistas a la investigadora sobre los temas de áreas de desarrollo personal y herramientas (recursos internos y externos) para su implementación. Lo anterior con el fin de aportar insumos a la profesión de Orientación sobre las necesidades actuales de la población adulta joven.

Las entrevistas se realizarían en la institución con seis personas (tres mujeres y tres hombres) que voluntariamente deseen participar. Estas y estos estudiantes serían recomendados por la orientadora Licda. Carolina Madrigal Ugalde. De acuerdo con el diseño de la investigación, el número de entrevistas por persona es de uno a tres.

Si requiere información adicional, quedo a sus órdenes en los teléfonos 2511-8898 y 2511-8906 o en la dirección electrónica irma.arguedas@ucr.ac.cr.



Anexo 2. Guía de entrevista

La indagación es sobre metas y aspiraciones y formas en cómo las ha alcanzado o cree que los pueden alcanzar. Se trata de metas que los estudios han demostrado conducen al desarrollo integral de las personas.

Autoaceptación: Con respecto a sentirse bien con usted mismo(a) y su historia, ¿cuál es el balance que hace entre aspectos positivos y negativos de usted y su historia personal?
¿Cuáles metas/logros tiene en esta área? *

Relaciones interpersonales: ¿Cuánto se caracterizan por el afecto, la satisfacción, la confianza, la reciprocidad, el balance entre las necesidades de cada una y cada uno?
¿Cuáles metas/logros tiene en esta área?

Autonomía: Describa el grado en que las acciones se hacen en función de la presión externa o la decisión personal. ¿Cuáles metas/logros tiene en esta área?

Dominio de variables del entorno: ¿Cuáles son las formas en como hace uso efectivo de oportunidades y obtiene información para desenvolverse en los contextos en que está inserto(a)? ¿Cuáles metas/logros tiene en esta área?



Propósitos de vida: Describa el sentido que le encuentra a su vida actual y a cosas que le han pasado, así como lo que usted puede aportar para un mejor mundo (o país, o comunidad). ¿Cuáles metas/logros tiene en esta área?

Desarrollo propio: ¿Cuánto cree que está utilizando sus potencialidades, para mejorar como persona, trabajador(a), mamá o papá, amigo(a), ciudadano(a)? ¿Cuáles metas/logros tiene en esta área?

Obstáculos: Mayores limitaciones qué ha encontrado para conseguir lo que desea.

*Pensamientos y acciones que conducen a beneficio propio o de las demás personas.
Medios que utiliza para para satisfacer necesidades o enfrentar situaciones nuevas.



Universidad de Costa Rica
Facultad de Educación
Instituto de Investigación en Educación

Anexo 3. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO
Teléfono: 2511-4201

FACULTAD DE EDUCACIÓN
- Instituto de Investigación en Educación
- Escuela de Orientación y Educación Especial

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Para ser sujeto de investigación)

Número de proyecto: **AUTORREALIZACIÓN EN PERSONAS ADULTAS JÓVENES:
FUENTES Y ESTRATEGIAS PARA SU CONSTRUCCIÓN**

Nombre de la investigadora principal: Irma Arguedas Negrini

Nombre de la persona participante: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO: El estudio será realizado por Irma Arguedas Negrini, profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora del Instituto de Investigación en Educación, ambos de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. El propósito es profundizar en la comprensión de los factores que favorecen la autorrealización de personas adultas jóvenes. El tema se relaciona con las condiciones para el desarrollo balanceado a lo largo del ciclo vital y las intervenciones educativas, específicamente de Orientación que lo favorecen. Se espera construir conocimiento con base en las experiencias y visiones de personas que se encuentran entre los 18 y los 25 años, para favorecer la comprensión del desarrollo integral en la época actual y algunos de los retos y necesidades de personas adultas jóvenes. Se busca obtener mayores niveles de comprensión con respecto a potencialidades individuales y grupales o comunales.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?: Si acepto participar, concederé a la investigadora de una a tres entrevistas semi-estructuradas acerca de las lo que considero son fuentes de autorrealización en mi vida y las formas en que las he edificado con mis propios recursos o bien con apoyos externos. Las entrevistas serán grabadas para luego ser transcritas y analizadas. Adicionalmente, aportaré una producción escrita individual, es decir, un poema, dibujo, canción, carta o mensaje sobre cosas de mi vida que están bien y las razones por las que considero que se logró ese estado positivo. A los documentos que se obtengan de las entrevistas y las producciones escritas se les eliminarán las partes que puedan identificar personas o instituciones. El seudónimo a utilizar será elegido por mi persona.



C. RIESGOS:

La participación en el proyecto no implica riesgos para la salud física o mental.

D. BENEFICIOS: La participación en esta investigación podría permitirme la clarificación de los recursos personales y externos que me permiten lograr la autorrealización. Podré reflexionar sobre la forma en que he construido mi trayectoria vital, lo que aportará también para el beneficio de otras personas.

E. He conversado con la Profesora Irma Arguedas antes de dar mi autorización para este estudio y ella ha contestado satisfactoriamente todas mis preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamándola a los teléfonos 2511-8898 o 2511-8906 de lunes a viernes, de 8 a.m. a 12 md., o de 1 a 5 p.m. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación al CONIS – Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud, teléfonos 2233-3594, 2223-0333, extensión 292, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puedo realizarla a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-1330 y 2511-1350, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

F. Recibiré una copia de esta fórmula firmada para mi uso personal.

G. Mi participación en este estudio es voluntaria. Tengo el derecho de negarme a participar o a discontinuar mi participación en cualquier momento, sin que esta decisión me afecte de ninguna manera.

H. Mi participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión profesional, pero de una manera anónima.

I. No perderé ningún derecho legal por firmar este documento.

He leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

Nombre, cédula y firma de la investigadora que solicita el consentimiento fecha